



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



EDMILSON DA SILVA CABRAL

**VIVÊNCIAS DAS INFÂNCIAS CAMPONESAS E EDUCAÇÃO DO CAMPO:
PERSPECTIVAS NA EMEIEF SENHOR DO BONFIM**

**JOÃO PESSOA/PB
2024**

EDMILSON DA SILVA CABRAL

**VIVÊNCIAS DAS INFÂNCIAS CAMPONESAS E EDUCAÇÃO DO CAMPO:
PERSPECTIVAS NA EMEIEF SENHOR DO BONFIM**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-graduação em Educação -
PPGE, da Universidade Federal da Paraíba
como requisito para obtenção do título de
Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Educação Popular

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria do Socorro
Xavier Batista

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

C117v Cabral, Edmilson da Silva.

Vivências das infâncias camponesas e educação do
campo : perspectivas na EMEIEF Senhor do Bonfim /
Edmilson da Silva Cabral. - João Pessoa, 2024.
162 f. : il.

Orientação: Maria do Socorro Xavier Batista.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE.

1. Educação do campo. 2. Infâncias camponesas -
Vivências. 3. Práticas pedagógicas - Crianças - Escola
do campo. I. Batista, Maria do Socorro Xavier. II.
Título.

UFPB/BC

CDU 376.7(043)

EDMILSON DA SILVA CABRAL

**VIVÊNCIAS DAS INFÂNCIAS CAMPONESAS E EDUCAÇÃO DO CAMPO:
PERSPECTIVAS NA EMEIEF SENHOR DO BONFIM**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE, da Universidade Federal da Paraíba como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

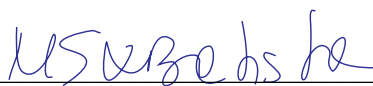
Linha de pesquisa: Educação Popular

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria do Socorro Xavier Batista

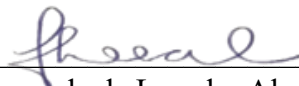
Resultado: Aprovado.

João Pessoa/PB, 26 de fevereiro de 2024.

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Maria do Socorro Xavier Batista
Orientadora (Presidente da Banca) - PPGE/UFPB



Prof.^a Dr.^a Fernanda de Lourdes Almeida Leal
Membro da Banca (Avaliadora Externa) - PPGE/UFCG



Prof. Dr. Ivonaldo Neres Leite
Membro da Banca (Avaliador Interno) - PPGE/UFPB

Às crianças assentadas do MST, em especial as do Assentamento Rainha dos Anjos - Sapé/PB, com um profundo desejo de que todas tenham a oportunidade de vivenciar plenamente suas infâncias.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter posto o sonho do Mestrado em meu coração e me dado condições de realizá-lo.

Aos meus pais, Severina da Silva Cabral e José Nilton Cabral, pelo ser humano que moldaram e que, certamente, carrega muito deles consigo.

À Teresa Cândido da Silva, minha avó/mãe (*in memoriam*), pelo amor direcionado e despertado a/em mim ao longo da vida.

A Luiz Veríssimo Cabral, meu avô, (*in memoriam*), pelo exemplo de homem íntegro e caridoso.

À Ana Lúcia Soares da Silva Cabral, minha avó, pela inspiração de vida, sinônimo de calma e paz.

Aos familiares, por compartilharem dessa experiência, vibrando e oferecendo apoio.

Aos amigos, pela sensibilidade em compreenderem as ausências exigidas nesse processo.

A Danilo Meireles, por ter acompanhado essa trajetória desde sua concepção.

À Leônia Martins, pela nobreza que me foi direcionada, ajuda essencial.

À professora Dr.^a Maria do Socorro Xavier Batista, pela competência, humanização e sensibilidade, atribuídas à orientação desta pesquisa.

À professora Dr.^a Fernanda de Lourdes Almeida Leal e ao professor Dr. Ivonaldo Neres Leite, por aceitarem contribuir com a presente pesquisa, colaboração digna de honra, orgulho e gratidão.

Aos professores da linha de pesquisa em Educação Popular do PPGE/UFPB, pela dedicação empreendida na formação de pesquisadores.

Às crianças e profissionais da EMEIEF Senhor do Bonfim, por tornarem essa pesquisa possível e repleta de significados.

Aos trabalhadores, trabalhadoras e crianças do MST, por exercerem lutas e resistências que contribuem com a manutenção do país.

Ao povo nordestino, por salvarem a democracia brasileira e reacenderem a esperança da classe trabalhadora que sustenta a nação.

RESUMO

Esta dissertação de mestrado, vinculada à linha de pesquisa em Educação Popular do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, objetivou analisar as especificidades das vivências das infâncias camponesas através das práticas pedagógicas desenvolvidas com crianças na escola do campo, teve como objeto de estudo as vivências das infâncias camponesas. Defende-se a concepção de criança como sujeito social de pleno direito e de infância enquanto categoria social, que na especificidade do campo caracteriza-se pela multiplicidade e heterogeneidade desse território - infâncias. A metodologia utilizada classifica-se como pesquisa de campo, com abordagem qualitativa. O campo empírico é a EMEIEF Senhor do Bonfim no município de Sapé/PB, localizada na área de assentamento da Reforma Agrária ocupada pelo MST - o Assentamento Rainha dos Anjos, a instituição educacional oferta as etapas de ensino com atendimento à infância, a saber, Educação Infantil (02 a 05 anos - Creche à Pré-Escola) e Ensino Fundamental (06 a 10 anos - 1º ao 5º ano), os sujeitos colaboradores da pesquisa são as crianças matriculadas na turma multisseriada do 1º e 2º anos e a professora que nela atua, em um total de 12 (doze) crianças e 01 (uma) profissional. Quanto às técnicas utilizou-se, observação, entrevista semiestruturada com a docente e oficinas temáticas - desenho e pintura e diário de bordo escolar, com as crianças. A análise e interpretação dos dados respaldaram-se, essencialmente, na perspectiva teórica da Sociologia da Infância, considerando os estudos de Corsaro (2011), Sarmiento (2020), Arenhart (2007), Antônio e Tavares (2013, 2019). Diante do exposto, esse estudo permitiu caracterizar as práticas pedagógicas desenvolvidas com crianças em escola no campo, assim como possibilitou identificar as percepções das crianças camponesas acerca das vivências das infâncias na escola e no território do campo, por fim, acredita-se que tais concepções contribuem para que a escola do campo seja efetivamente compreendida como espaço de oportunização da vivência plena das infâncias, através de um processo educativo constituído, em sua essência, a partir de brincadeiras, interações e contextos lúdicos, e que contemple a realidade dos povos camponeses.

Palavras-chave: Infâncias Camponesas. Crianças. Vivências. Educação do Campo.

ABSTRACT

The following dissertation, linked to the Popular Education line of research of the Federal University of Paraíba's Postgraduate Program in Education, analyzed the specificities of childhood experiences through the lenses of the pedagogical practices developed with and for children on rural schools. Conceptually, we consider the child as a social subject with full rights and childhood as a social category (which in the rural field is characterized by its heterogeneity and multiplicity of experiences). We employed the methodology of empirical field research with a qualitative approach, focusing on the EMEIEF Senhor do Bonfim school in the township of Sapé (located on the state of Paraíba in Brazil's Northeastern region). This school is situated in the Rainha dos Anjos settlement, an area settled by the Landless Workers' Movement (MST) and offers classes for all educational stages connected to childhood, from kindergarten and preschool (2 to 5 years-old) up to elementary school (6 to 10 years-old, grades 1 through 5). Our collaborating subjects included the children enrolled in the grade 1 and 2 multigrade classes and their teacher, comprising a total of twelve (12) children and one (01) professional educator. We employed the methods of observation, semi structured interviews, and thematic workshops (including drawing, painting, and journaling with the children). Data interpretation and analysis were based on the theoretical perspective of Childhood Sociology as defined by Corsaro (2011), Sarmento (2020), Arenhart (2007), Antônio and Tavares (2013, 2019). From this foundation, this study allowed us to categorize the pedagogical practices developed with children in rural schools and identify the viewpoints of rural children on their childhood experiences regarding school and rural life. In conclusion, this research shows that these concepts contribute to make the rural school a space of opportunities for the full range of childhood experiences, through an educational process based on play-based games, interactions, and contexts suitable for the rural peoples' realities.

Keywords: Rural Childhoods. Children. Experiences. Rural Education.

LISTA DE SIGLAS

ABRA - Associação Brasileira de Reforma Agrária

AEE - Atendimento Educacional Especializado

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CEB - Câmara de Educação Básica

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE - Conselho Nacional de Educação

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EMEIEF Senhor do Bonfim - Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental Senhor do Bonfim

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBRA - Instituto Brasileiro de Reforma Agrária

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INDA - Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

PB - Paraíba

PDA - Plano de Desenvolvimento do Assentamento

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio

PNATE - Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PT - Partido dos Trabalhadores

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

TALE - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

LISTA DE IMAGENS

Imagem 01 - Mapa de localização do Assentamento Rainha dos Anjos.....	25
Imagem 02 - Lotes do Assentamento Rainha dos Anjos.....	27
Imagem 03 - Entrada para o Assentamento Rainha dos Anjos na PB-004.....	28
Imagem 04 - Chegada ao Assentamento Rainha dos Anjos pela PB-004.....	29
Imagem 05 - EMEIEF Senhor do Bonfim.....	30
Imagem 06 - Realização de atividades.....	80
Imagem 07 - Registro do momento de lanche no refeitório.....	81
Imagem 08 - Registro das brincadeiras no recreio.....	82
Imagem 09 - Leitura de obra literária infantil.....	85
Imagem 10 - Registro das crianças cantando o Hino Nacional Brasileiro.....	86
Imagem 11 - Registros da sala de aula do Ciclo de Alfabetização.....	86
Imagem 12 - Registro da oficina de desenho e pintura.....	89
Imagem 13 - Impressões pessoais das crianças.....	102
Imagem 14 - Aula ou atividade preferida.....	103
Imagem 15 - Brincadeiras realizadas nas aulas.....	105
Imagem 16 - Ajuda em casa.....	110
Imagem 17 - Brincadeiras preferidas.....	117
Imagem 18 - Lazer em família.....	118

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 - Perfil das crianças no Brasil.....	37
Gráfico 02 - Matrículas na Educação Infantil no campo - Sapé/PB (2018-2022).....	76
Gráfico 03 - Matrículas no Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) no campo - Sapé/PB (2018-2022).....	77
Gráfico 04 - Abordagem sobre o assentamento nas aulas/atividades.....	104
Gráfico 05 - Espaço para opinar nas aulas.....	106
Gráfico 06 - Gosto pelos estudos.....	107
Gráfico 07 - Gosto pela escola.....	108
Gráfico 08 - Distribuição familiar.....	109
Gráfico 09 - Brincadeiras em casa.....	111
Gráfico 10 - Local em que brinca mais.....	113
Gráfico 11 - Acesso à TV.....	114
Gráfico 12 - Acesso à internet.....	115
Gráfico 13 - Acesso ao celular.....	116
Gráfico 14 - Momento destinado à leitura em casa.....	117
Gráfico 15 - Participação em organizações.....	119

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Demonstrativo de matrículas na Educação Infantil no Brasil em 2022.....	43
Tabela 02 - Demonstrativo de matrículas no Ensino Fundamental no Brasil em 2022.....	48
Tabela 03 - Indicadores quantitativos da Reforma Agrária.....	64

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - A questão agrária nas Constituições do Brasil ao longo da história.....	59
Quadro 02 - Denominações de vocábulos rurais.....	61
Quadro 03 - Unidades Escolares no campo – Sapé/PB.....	74

LISTA DE DESENHOS

Desenho 01 - Vivência escolar por A.V.....	91
Desenho 02 - Vivência escolar por A.G.....	92
Desenho 03 - Vivência escolar por D.R.....	93
Desenho 04 - Vivência escolar por M.E.....	94
Desenho 05 - Vivência escolar por M.V.....	95
Desenho 06 - Vivência familiar por K.R.....	96
Desenho 07 - Vivência familiar por L.B.....	97
Desenho 08 - Vivência familiar por M.L.....	98
Desenho 09 - Vivência familiar por M.Y.....	99
Desenho 10 - Vivência familiar por T.V.....	100

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
2. PERCURSOS DAS VIVÊNCIAS METODOLÓGICAS.....	22
3. INFÂNCIA(S): CONCEPÇÕES, VIVÊNCIAS E REALIDADES CAMPONESAS ...	35
3.1 Concepções de infância e criança na contemporaneidade	35
3.2 Perspectivas de vivência plena da infância	42
3.3 Infâncias camponesas: vivências de crianças assentadas do MST	51
4. EDUCAÇÃO DO CAMPO: BASES CONSTITUINTES E INTERFACES SIGNIFICATIVAS NO CENÁRIO BRASILEIRO.....	59
4.1 Reforma Agrária: a gênese do fenômeno educacional no campo	59
4.2 Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST: a luta por terra e o desafio da educação.....	63
4.3 Educação do Campo: aspectos políticos, organizativos e pedagógicos.....	68
4.4 Práticas pedagógicas no campo: efetivando as vivências das infâncias camponesas na escola.....	72
5. ESCOLA, INFÂNCIAS E CAMPO: VIVÊNCIAS DOS SUJEITOS DA EMEIEF SENHOR DO BONFIM	79
5.1 Um olhar sobre o cotidiano escolar na EMEIEF Senhor do Bonfim.....	79
5.2 Infâncias camponesas: representações de crianças do assentamento Rainha dos Anjos	90
5.3 Significações acerca da docência com crianças no campo	120
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	132
REFERÊNCIAS.....	136
APÊNDICES	147
Apêndice 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Professor/A).....	147
Apêndice 2 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Responsável por menor estudante).....	149
Apêndice 3 - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) Para crianças e adolescentes (maiores que seis anos e menores de 18 anos) e para legalmente incapaz.....	151
Apêndice 4 - Roteiro da Entrevista (Professor)	153
Apêndice 5 - Roteiro do diário de bordo escolar (Estudante).....	154
ANEXOS.....	155
Anexo 1 - Parecer consubstanciado do CEP	155
Anexo 2 - Levantamento para o Estado do Conhecimento.....	159

1. INTRODUÇÃO

Um dos principais pressupostos que deve fundamentar a prática pedagógica de educadores que atuam com o público da faixa etária caracterizada como infância (0 a 12 anos de idade) é a concepção de criança como sujeito de direitos, conforme elucida a Constituição Federal brasileira de 1988, tal perspectiva possibilita a sensibilização quanto à necessidade de promover um processo educativo pautado na vivência de experiências que oportunizem a brincadeira, o questionamento, a construção dos saberes, a experimentação, a ludicidade e a socialização de práticas cotidianas.

Na realidade educacional do campo as considerações supracitadas assumem um viés pujante, haja vista a concentração de condições que, por vezes, corroboram com a fragmentação do processo educativo, como a ausência de estrutura adequada em diversos aspectos das unidades escolares, ocasionadas pela omissão de investimentos do poder público ou por fatores socioeconômicos externos ao ambiente escolar que, quando associados, podem vulnerabilizar a garantia das vivências das infâncias às crianças camponesas na escola.

O processo de aproximação ou construção do vínculo de pertencimento do pesquisador com o tema ocorreu por meio de um conjunto de fatores, iniciou-se com a formação de nível médio em magistério através da qual adquiri habilitação pedagógica para docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, possibilitando-me ingressar na Educação Básica através de concurso público no município de Bayeux.

Na referida experiência profissional, que celebra atualmente 10 (dez) anos, lecionei em turmas de 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, atuando com crianças na faixa etária entre 7 (sete) e 9 (nove) anos de idade, o que me possibilitou o acompanhamento das vivências das infâncias desses sujeitos. A prática docente me instigou ao aprofundamento de leituras, estudos e pesquisas acerca dessa etapa de ensino, contemplando, assim, as especificidades de seu público-alvo.

Outro aspecto que se configurou como determinante para o estudo da temática em discussão foi a trajetória enquanto discente do curso de graduação em Pedagogia com área de aprofundamento em Educação do Campo da UFPB, especificamente a partir do conhecimento constituído nos componentes curriculares de Fundamentos Sócio-históricos da Educação do Campo, com a professora Dr.^a Maria do Socorro Xavier Batista, e Educação Infantil com a professora Dr.^a Ana Luísa Nogueira de Amorim.

Nas disciplinas mencionadas, tive a oportunidade de acessar a produção científica que fundamenta a Educação do Campo enquanto concepção oriunda das lutas dos povos

campesinos, dos movimentos populares, da organização coletiva de trabalhadores e trabalhadoras do campo que reivindicam o direito à terra e à educação como princípios de garantia da dignidade humana, e como modalidade de ensino da Educação Básica, que objetiva uma formação alinhada às experiências e necessidades dos sujeitos camponeses.

Assim como, o arcabouço teórico que, na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, embasa a concepção de criança como sujeito de direitos e de infância como categoria social, a partir da Sociologia da Infância, elucidando a indissociabilidade do educar e do cuidar. E ainda, a necessidade de desenvolvimento de práticas pedagógicas que possibilitem as vivências das infâncias através de experiências constituídas por meio de brincadeiras e interações.

Por fim, a opção de realização de concurso público específico para atuação em escolas no campo do município de Sapé, sendo aprovado e encaminhado para a EMEIEF Senhor do Bonfim, em que mesmo atuando na EJA, por se tratar da única vaga disponível na instituição, foi possível acompanhar, na prática, a dinâmica da instituição educacional no campo com atendimento às crianças com idade entre 02 (dois) e 10 (dez) anos, me instigando à elaboração dessa investigação.

A pesquisa justificou-se pela necessidade de promover reflexões pertinentes às vivências das infâncias camponesas na escola do campo, pois na literatura disponível, ainda existem lacunas que instigam a realização de uma proposta de investigação como esta, trata-se ainda da verificação da efetivação da função social escolar na formação do indivíduo, além de provocar a possibilidade de alargamento do campo de pesquisa oportunizando futuras atividades acadêmicas e por envolver uma abordagem de total relevância para a elaboração de novas concepções acerca do objeto estudado.

Diante do exposto, a referida pesquisa debruça-se sobre a seguinte problemática: as vivências das infâncias camponesas são possibilitadas através das práticas pedagógicas desenvolvidas com crianças na escola do campo?

No intuito de responder esse problema, partiu-se da hipótese de que as vivências das infâncias camponesas no ambiente escolar dependem da efetivação de práticas pedagógicas constituídas a partir de interações, brincadeiras e contextos lúdicos, assim como, da contextualização das experiências cotidianas das crianças.

Apresenta-se como objetivo geral dessa investigação, analisar se as especificidades das infâncias camponesas estão presentes nas práticas pedagógicas desenvolvidas com crianças na escola do campo. E, como objetivos específicos, compreender o lugar das vivências das infâncias camponesas na escola do campo; caracterizar as práticas pedagógicas desenvolvidas

com crianças na escola do campo; identificar as percepções das crianças camponesas acerca das vivências das infâncias na escola e no assentamento; e, descrever as particularidades da docência com crianças na escola do campo.

No desenvolvimento desta pesquisa abordam-se conceitos relacionados às infâncias camponesas, Educação do Campo e práticas pedagógicas, explorando-os à luz do paradigma crítico e de autores com estudos, pesquisas e produções nessas perspectivas teóricas. Os pressupostos fundamentados no paradigma crítico oportunizam a análise de fenômenos sociais a partir de uma concepção contra hegemônica, ou seja, opondo-se veementemente ao atual modelo de sociedade capitalista, e consequentemente vislumbrando uma organização social inclusiva, justa, humana e emancipadora.

Um dos principais conceitos norteadores desta pesquisa trata-se das infâncias, objetivando-se análises, reflexões e compreensões acerca das nuances que constituem as especificidades dessa categoria social, ao tempo em que se busca dar enfoque às vivências dessa categoria social na realidade do campo, especificamente na área de assentamento da Reforma Agrária ocupada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, através das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores nas escolas do campo.

Com o intuito de situar o presente objeto de estudo na produção acadêmica nacional, apresenta-se o estado do conhecimento da referida temática, elaborado a partir do Catálogo de Teses e Dissertações¹ da CAPES², com levantamentos empreendidos no mês de agosto de 2023, adotando-se a chave de pesquisa “infâncias camponesas” e o recorte temporal dos trabalhos de dissertações e teses publicados entre 2018 e 2022.

O mapeamento identificou 03 (três) teses de doutorado e 02 (duas) dissertações de mestrado, as quais seguem descritas em linhas gerais, objetivando a compreensão das abordagens com que as infâncias camponesas foram investigadas na elaboração do conhecimento científico instituído no país.

A tese de Leite (2018), intitulada “Ser Criança Camponesa no Cerrado”, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília, na Linha de Pesquisa em Educação Ambiental e Educação do Campo, trata-se de uma pesquisa que assume como premissa a concepção de criança enquanto sujeito social, objetivando, “compreender e analisar a infância no/do campo, na comunidade participante da pesquisa, em diálogo com os estudos sobre Corpo, Educação do Campo e Sociologia da Infância” (Leite, 2018, p. 21).

¹ Catálogo de Teses e Dissertações. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 29 ago. 2023.

² Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES.

A autora conclui, a partir da referida pesquisa, a constituição de infâncias camponesas no Cerrado, em uma perspectiva de relação efetiva e significativa entre os sujeitos, o corpo, a natureza, especificamente com o bioma em discussão, o trabalho e os modos de vida no campo. Vislumbra-se, ainda, a escola, como viés para a garantia do acesso à educação básica ao povo camponês.

A pesquisa de doutorado de Souza (2019), denominada “Potes que guardam vidas, vidas que viram histórias: a poteca como ação interativa nas narrativas de crianças e adultos do Assentamento Rose, na região sisaleira de Santaluz, BA”, pertencente ao Programa Multidisciplinar de Pós-graduação em Cultura e Sociedade da Universidade Federal da Bahia, apresenta como objetivo geral, “analisar, através das narrativas orais, os processos de constituição das Culturas da Infância e identidades de crianças de um assentamento de reforma agrária no Município de Santaluz, BA” (Souza, 2019, p. 20).

A investigação apresenta como conclusão a ampliação do olhar para a construção da identidade das crianças camponesas em aspectos social, educativo, cultural e sociopolítico, destacando-se as especificidades da vida no campo, especificamente em assentamento da Reforma Agrária, como potencializadoras na afirmação do Movimento enquanto organização cultural e produtiva.

Melo (2019), com a tese “Protagonismo infantil na escola do campo: caminhos para a (re)organização das práticas pedagógicas e do espaço/tempo escolares”, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, na Linha de Pesquisa em Saberes e Práticas Educativas, objetivou “compreender a (re)organização dos espaços/tempos educativos de escolas do campo a partir dos sentidos produzidos pelas crianças camponesas sobre o campo e a escola do campo” (Melo, 2019, p. 28).

Nessa pesquisa de doutorado conclui-se que as crianças possuem potencial para atuarem ativamente na tomada de decisões nas mais diversas áreas de âmbito social, e essencialmente, na escola, por se tratar de um espaço de convívio efetivo desses sujeitos. Destaca-se, ainda, o papel exercido pelas crianças, que compreendidas como atores sociais, devem atribuir sentido às estruturas que integram.

No que concerne às dissertações, o trabalho de Barcellos (2020), “A ciranda infantil e as crianças sem terrinha: educação e vida em movimento”, do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Estadual Paulista, na linha de pesquisa Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais, objetivou “investigar a proposta educacional do MST para a infância no contexto das Cirandas Infantis” (Barcellos, 2020, p. 17).

Nas conclusões o autor alega que as experiências propostas pela Ciranda Infantil do MST possuem qualificação para configurarem-se como política educacional para a Educação Infantil do Campo, haja vista, portarem em sua essência o respeito às especificidades e demandas dos povos campestres, e por atuarem em uma perspectiva emancipatória, vislumbrando uma sociedade humanizada.

Por fim, a pesquisa de mestrado de Santana (2022), com o título “Formação continuada de educadores da Educação Infantil do Campo: reflexões dialógicas com docentes na rede pública municipal de Feira de Santana”, do Programa de Pós-graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, na Linha de Pesquisa em Educação Científica e Práticas Educativas.

A referida dissertação propôs “investigar e analisar saberes de docentes da Educação Infantil do Campo na rede municipal de ensino de Feira de Santana, identificando perspectivas para a formação continuada de educadores nas especificidades da Educação Infantil do Campo” (Santana, 2022, p. 24-25).

A pesquisadora conclui que essa investigação traz à luz a urgente necessidade de instituir-se formação docente continuada específica às demandas e realidades da Educação Infantil do Campo, possibilitando, assim, o fortalecimento da luta por um projeto de educação alinhado aos interesses dos povos do campo e a construção de uma prática pedagógica significativa e transformadora.

Diante do exposto, com a produção de conhecimento evidenciada nesse levantamento, identificam-se elementos que dialogam com a presente pesquisa, a exemplo das concepções teóricas adotadas, como a Sociologia da Infância, perspectivas metodológicas aproximadas com aplicação de técnicas semelhantes, tal qual a valorização das vozes das crianças e do fazer a investigação “com” elas, não apenas, sobre elas.

Contudo, constatou-se que o cerne dessa pesquisa não se encontra contemplado nas teses e dissertações explicitadas, a preocupação com a especificidade da vivência das infâncias camponesas através das práticas pedagógicas desenvolvidas com crianças no ambiente escolar do campo, concepção que se configura como ponto central nesta investigação, o que define o aspecto inovador, a particularidade e importância da presente dissertação.

Da estrutura do trabalho: o segundo capítulo, **percursos das vivências metodológicas**, discorre as perspectivas metodológicas que constituem a execução da referida pesquisa, abordando-se a tipologia que caracteriza-se como pesquisa de campo, a abordagem que define-se enquanto qualitativa, as fontes de pesquisa, o campo empírico da pesquisa - a EMEIEF

Senhor do Bonfim, no Assentamento Rainha dos Anjos - Sapé/PB -, o conjunto de técnicas de pesquisa definidas para esta investigação e os procedimentos de abordagem dos dados.

O terceiro capítulo, **infância(s): concepções, vivências e realidades camponesas**, ocupa-se da discussão teórica sobre infância, no qual propõe-se reflexões pertinentes às concepções de infância e criança na contemporaneidade, as perspectivas que apontam para a garantia da vivência plena da infância, e as especificidades que caracterizam as infâncias camponesas, experienciadas por crianças assentadas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST.

O quarto capítulo, **educação do campo: bases constituintes e interfaces significativas no cenário brasileiro**, contempla a discussão teórica acerca da Educação do Campo proposta ao desenvolvimento da pesquisa em questão, abordando-se a Reforma Agrária, aludida como gênese do fenômeno educacional no campo, a atuação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST na luta por terra e pelo direito à educação, os aspectos políticos, organizativos e pedagógicos que atravessam a constituição da concepção de Educação do Campo e as práticas pedagógicas executadas em escolas no campo, objetivando a efetivação das vivências das infâncias camponesas.

O quinto capítulo, **escola, infâncias e campo: vivências dos sujeitos da EMEIEF Senhor do Bonfim**, aborda as análises dos dados coletados a partir das técnicas de pesquisa efetivadas nessa investigação, caracterizando-se as práticas pedagógicas desenvolvidas com crianças na escola no campo, através de evidências identificadas diante de observação e entrevista semiestruturada. Assim, apresentam-se as percepções das crianças camponesas assentadas, considerando suas vozes e olhares, acerca de suas vivências escolares e familiares, enquanto sujeitos que experienciam as infâncias no campo.

As considerações finais abordam, essencialmente, os indícios constatados através dos dados produzidos com as técnicas de pesquisa desempenhadas, com os quais evidenciou-se, a partir do recorte que representa esta investigação, que as práticas pedagógicas desenvolvidas com crianças na EMEIEF Senhor do Bonfim caracterizam-se por um viés que as aproxima das concepções tradicionais de educação, com perspectivas escolarizantes, em que as brincadeiras, interações e contextos lúdicos ainda não constituem-se como essência das vivências escolares oportunizadas às crianças.

Identificou-se também a redução dos espaços do brincar na instituição escolar, reservando-se um corredor às experiências brincantes vivenciadas no recreio, local insuficiente para as crianças desfrutarem plenamente das brincadeiras em uma perspectiva de liberdade, divertimento, distração, em que as energias se recompõem. Percebeu-se, ainda, um consenso

acerca de que quanto menos as crianças se movimentarem, mais seguras estarão, sendo incentivadas a permanecerem em sala de aula durante o recreio e optarem por jogos que não demandem correr.

Considerando a totalidade de ação/atuação e organização da EMEIEF Senhor do Bonfim, percebeu-se, que sua filosofia educacional converge com as concepções teóricas de escola no campo, haja vista, as práticas pedagógicas desenvolvidas na/pela instituição não serem vinculadas de maneira efetiva ou significativa à realidade dos sujeitos do campo, a unidade escolar localiza-se no território camponês, atende crianças camponesas, mas o processo educativo é, essencialmente, urbanocêntrico em termos de temas, conteúdos e vivências escolares.

Por fim, acredita-se que a dimensão do objeto de estudo investigado constitui inúmeras possibilidades para pesquisas futuras, haja vista a permanente transformação dos fenômenos sociais e a relevância social e acadêmica dessa temática. E, espera-se que a presente investigação possa contribuir para que a escola do campo seja efetivamente compreendida, pelo Estado - redes de ensino, pela comunidade escolar - professores, gestores, pais, crianças, pelo Movimento - trabalhadores, lideranças, como espaço de vivência plena das infâncias camponesas.

2. PERCURSOS DAS VIVÊNCIAS METODOLÓGICAS

O presente capítulo discorre sobre os percursos das vivências metodológicas que constituem a execução da referida pesquisa, desde a tipologia que se caracteriza como pesquisa de campo, a abordagem que se define enquanto qualitativa, as fontes de pesquisa, o campo empírico da pesquisa - a EMEIEF Senhor do Bonfim, no Assentamento Rainha dos Anjos - Sapé/PB -, o conjunto de técnicas de pesquisa definidas para essa investigação e os procedimentos de abordagem dos dados.

Quanto à tipologia de pesquisa utilizada na presente investigação classifica-se como pesquisa de campo, na qual buscou-se abordar a temática *in loco*, no ambiente escolar, a referida perspectiva perpassa a simples coleta de dados e exige do pesquisador a definição de objetivos claros que possam expressar as peculiaridades do objeto de estudo.

Pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles (Marconi; Lakatos, 2013, p. 69).

A pesquisa de campo, conforme elucidada, representa a especificidade de uma investigação científica com objetividade e coerência no processo de produção do conhecimento, pois, segundo Minayo (2008, p. 61), “permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelecer uma interação com os “atores” que conformam a realidade”.

Acerca das condições de tratamento do fenômeno em estudo oportunizadas por essa perspectiva investigativa, Severino (2007, p. 123) explicita que,

Na pesquisa de campo, o objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio. A coleta dos dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador. Abrange desde os levantamentos (*surveys*), que são mais descritivos, até estudos mais analíticos.

A abordagem do objeto de estudo em seu campo de origem proporciona possibilidades ao pesquisador, haja vista que as experiências vivenciadas através do fenômeno investigado oferecem uma coleta de dados legitimados pelos sujeitos que constituem, na prática, tal evento, potencializando o significado das informações levantadas e ampliando o campo das análises.

De acordo com Brandão (2007, p. 12), a pesquisa de campo,

É uma vivência, ou seja, é um estabelecimento de uma relação produtora de conhecimento, que diferentes categorias de pessoas fazem, realizam, por exemplo, [...] pessoas moradoras de uma comunidade rural, lavradores, mulheres de lavradores, pequenos artesãos, professoras das escolas e assim por diante.

A perspectiva do referido autor acerca da realização de investigação de campo encontra-se intrínseca à proposta do presente estudo, com enfoque na importância da produção de conhecimento científico a partir das contribuições dos diferentes sujeitos sociais, a exemplo dos povos camponeses, que imprimem uma significativa colaboração acadêmica através de suas experiências, lutas e resistências.

A referida pesquisa terá uma abordagem qualitativa que segundo Severino (2007, p. 119), “[...] faz referência mais a seus fundamentos epistemológicos”, ou seja, será levada em consideração a condição de sujeito do ser humano, sua subjetividade, visão de mundo e percepção acerca da temática, culminando com a compreensão do fenômeno estudado pela ótica dos indivíduos que o constituem.

O método qualitativo é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam (Minayo, 2014, p. 57).

A conceituação de método qualitativo ou abordagem qualitativa ratifica seu pertencimento às investigações que objetivam a construção do conhecimento científico considerando as experiências humanas. Tais perspectivas proporcionam o aprofundamento acerca de fatos sociais, contribuindo para ressignificação dos aspectos que corroboram para a existência desses processos.

A utilização de abordagem qualitativa possibilita ao estudo, segundo Richardson (1999, p. 80),

Descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir para mudança de um grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos.

A compreensão dos processos vivenciados pelos sujeitos sociais organizados em grupos atribui um significado peculiar à investigação, haja vista a oportunidade de ampliação do entendimento do fenômeno pesquisado e das diversas maneiras através das quais as vidas dos indivíduos são atravessadas pela existência desse fato e pela estrutura com a qual se organiza a sociedade.

Nessa perspectiva alinha-se a elucidação de Triviños (2009, p. 117), ao destacar dois enfoques na pesquisa qualitativa e apontar que “os enfoques crítico-participativos com visão histórico-estrutural – dialética da realidade social que parte da necessidade de conhecer (através de percepções, reflexão e intuição) a realidade para transformá-la em processos contextuais e dinâmicos complexos”.

As fontes de pesquisa elencadas para utilização na presente investigação classificam-se em duas perspectivas: científicas, por meio de livros, teses, dissertações, revistas, artigos científicos, sites especializados, objetivando análises pertinentes à temática em tela e possibilitando novos enfoques, concepções e abordagens que eventualmente não tenham sido objeto de discussões em outros trabalhos; e, empíricas, constituídas a partir do levantamento de dados efetivado junto aos sujeitos colaboradores neste estudo.

O trabalho de pesquisa deverá dar conta dos elementos necessários para o desenvolvimento do raciocínio demonstrativo, recorrendo assim a um volume de fontes suficiente para cumprir essa tarefa, seja ela relacionada com o levantamento de dados empíricos, com ideias presentes nos textos ou com intuições e raciocínios do próprio pesquisador (Severino, 2007, p. 133).

O desdobramento do processo de realização de uma pesquisa exige a abrangência de um considerável acervo de fontes que fundamentam efetivamente as propostas delineadas para o estudo, possibilitando um diálogo coerente com o conhecimento científico já constituído acerca de determinada temática e a ampliação de produções e concepções nos campos teóricos e/ou práticos da ciência.

Designou-se como campo empírico desta pesquisa a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Senhor do Bonfim no município de Sapé/PB, a definição da referida instituição justifica-se pelo fato de encontrar-se localizada em área de assentamento da Reforma Agrária ocupada pelo Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, o Assentamento Rainha dos Anjos.

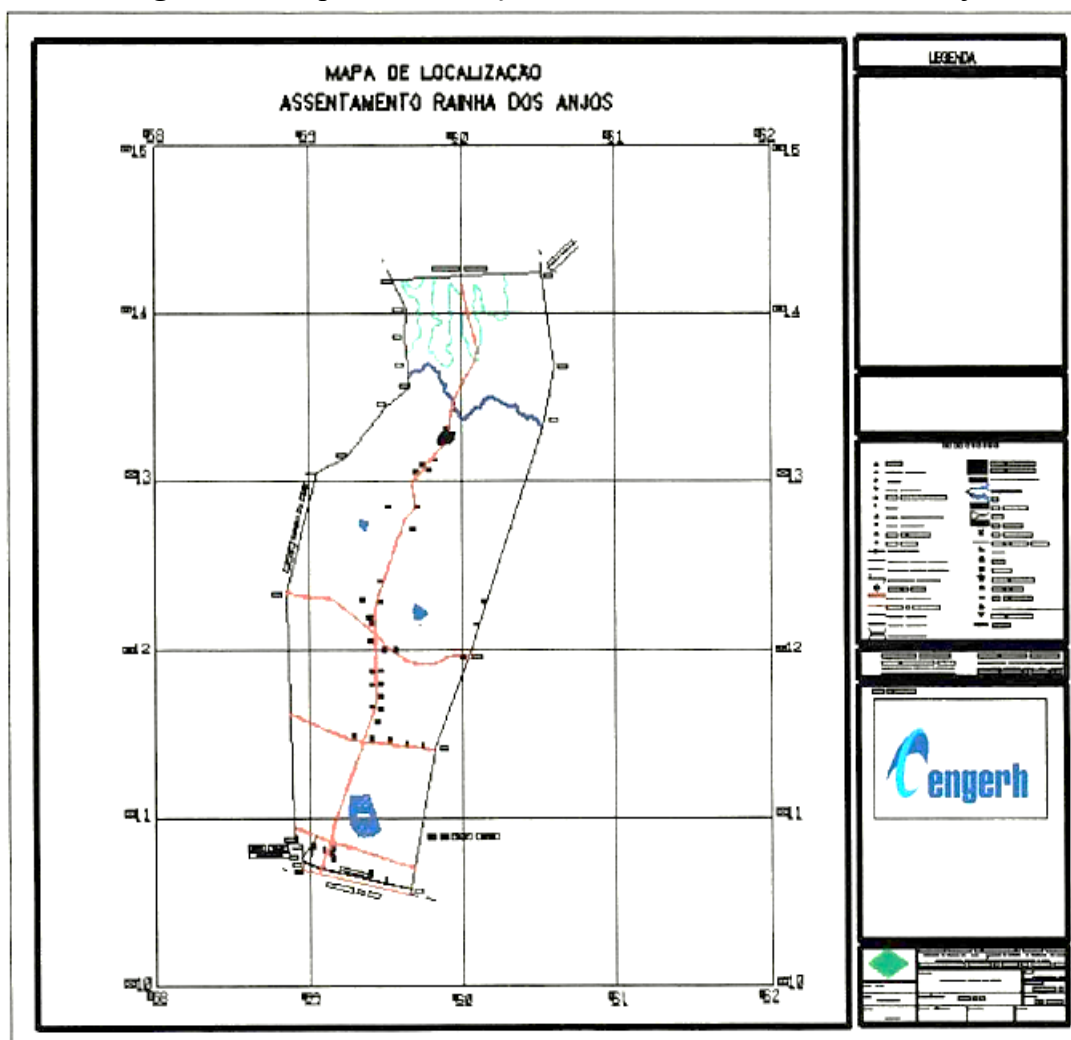
O Assentamento Rainha dos Anjos surge com o fechamento da Usina Santa Helena que teve suas terras desmembradas dando origem a três assentamentos: Santa Helena, Rainha dos

Anjos e João Pedro Teixeira, conhecido como Boa Vista, resultantes da crise da produção sucroalcooleira que mobilizou os camponeses, como salientam Cabral e Moreira (2021, p. 09),

Com efeito, a crise na produção sucroalcooleira, nos anos 1990, impulsionou a retomada da luta camponesa, o que resultou na criação dos assentamentos 21 de abril, Padre Gino, João Pedro Teixeira (Boa Vista), Santa Helena (I, II e III), Nova Vivência e Rainha dos Anjos, entre os anos de 1996 e 1999. A implantação desses assentamentos foi resultado da luta dos trabalhadores ameaçados de expulsão das terras, contando com o apoio decisivo da Comissão Pastoral da Terra (CPT).

De acordo com o documento “Projetos de Reforma Agrária Conforme Fases de Implementação”, com atualização mais recente datada em 11 de setembro de 2023, o Assentamento Rainha dos Anjos possui uma área de 387,2799 ha, com capacidade para 49 famílias, tendo atualmente 46 famílias assentadas. Tem como ato de criação a Portaria nº 038 de 29 de dezembro de 1999, foi obtido por meio de desapropriação em 08 de julho de 1999.

Imagem 01 - Mapa de localização do Assentamento Rainha dos Anjos



Fonte: Cunha, 2000.

Em termos de localização o Assentamento Rainha dos Anjos integra o território do município de Sapé, Estado da Paraíba, Microrregião de Sapé, Mesorregião da Mata Paraibana, apresentando como limites, “ao norte com a Fazenda Moreno, ao Sul com a PB-004, a Leste com o Assentamento Santa Helena e a Oeste com Luís Pinto Cavalcanti e o Açude do Mato” (Cunha, 2000, p. 06).

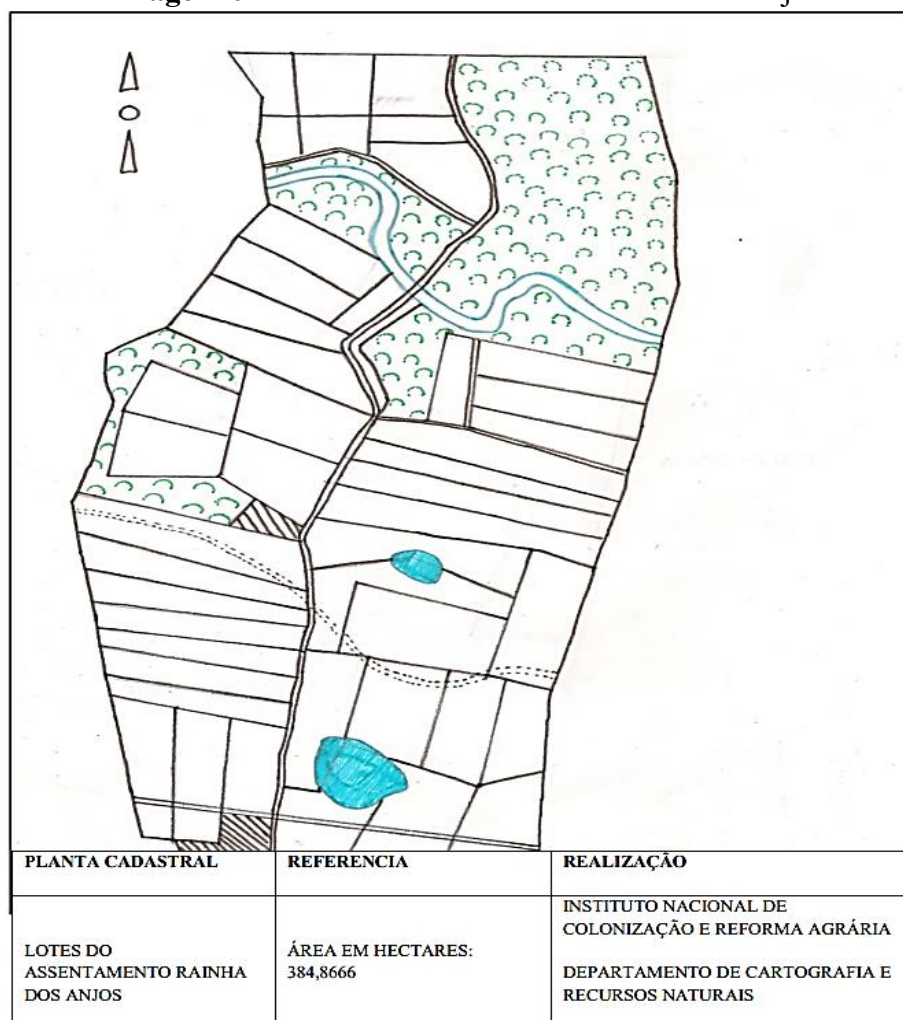
O Plano de Desenvolvimento do Assentamento - PDA, revela em sua trajetória histórica que,

Os assentados de Rainha dos Anjos são todos ex-moradores da antiga fazenda Cuité, localizada no município de Sapé-PB, de propriedade da Cia - Agro Industrial Santa Helena - Caiena. Todas as famílias assentadas são oriundas do município de Sapé-PB, muitas delas nascidas no próprio imóvel (Cunha, 2000, p. 07).

Acerca dos aspectos que caracterizam a conquista do território, têm-se as informações, no PDA, de que,

A luta pela terra teve início em 1997, com o apoio do MST. Em 1998, as famílias passaram a contar com o apoio da CPT e somente em 1999 e que, uma vez fundada a Associação dos Assentados de Rainha dos Anjos, estes mantem atualmente apenas ligações com o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Sapé-PB (Cunha, 2000, p. 07).

O Assentamento Rainha dos Anjos compreende a organização de lotes conforme representação a seguir,

Imagem 02 - Lotes do Assentamento Rainha dos Anjos

Fonte: INCRA, 2010. Adaptação: Rômulo Panta, 2015.

O PDA apresenta como projeções de sistemas produtivos para o Assentamento Rainha dos Anjos: “produção agropecuária e uso econômico da biodiversidade (abacaxi, avicultura, bovinocultura, cultura permanente, hidroponia, suinocultura), agroindústria, atividades produtivas não agrícolas (aproveitamento das potencialidades concentradas nas mulheres e jovens)” (Cunha, 2000, p. 58-60).

De acordo com a senhora Antônio Maria da Silva Cavalcante, representante legal do Assentamento Rainha dos Anjos, atualmente a maioria das famílias assentadas desenvolve o plantio da lavoura branca, que se trata de roça de mandioca, macaxeira, feijão e milho. Há também um grupo de mulheres que trabalha com a produção de bolos, contudo, as atividades desse coletivo encontram-se momentaneamente paralisadas.

É de conhecimento público, por meio de matérias veiculadas na internet, que itens produzidos pelas famílias assentadas de Rainha dos Anjos são comercializados na Ecovárzea³ (Campus I da UFPB, Sapé e IFPB de Jaguaribe) e no Centro de Comércio da Agricultura Familiar⁴ (Assentamento Canudos/BR-230), nesses espaços são colocados à venda “frutas, mel de abelha, legumes, hortaliças, artesanato, flores, carne de galinha, queijo, bolos e doces” (Portal Correio, 2014).

Imagem 03 - Entrada para o Assentamento Rainha dos Anjos na PB-004



Fonte: Visto Por Último, 2023.

O território do Assentamento Rainha dos Anjos é marcado predominantemente por clima, “segundo classificação de Gaussen, do tipo bioclimático 3bTh - mediterrâneo quente ou nordestino de seca média, que se caracteriza por apresentar uma temperatura média anual entre 21° C e 24° C, com totais pluviométricos anuais variando entre 700mm e 900mm” (Cunha, 2000, p. 08).

Outro aspecto característico do Assentamento Rainha dos Anjos trata-se da predominância de “relevo suavemente ondulado a ondulado constituído por colinas de topos arredondados, em vertentes de dezenas de metros, com declividade em geral de 02% a 12%, com vales abertos ou em forma de V” (Cunha, 2000, p. 09).

Em referência aos recursos hídricos, o Assentamento Rainha dos Anjos, “apresenta-se beneficiado com uma rede hidrográfica bastante favorável a sua exploração, já que no mesmo

³ **Brasil de Fato.** Feira Agroecológica Ecovárzea: mais uma alternativa em meio à produção desmedida do agronegócio. 12 nov. 2021. Disponível em: <https://www.brasildefatopb.com.br/2021/11/12/feira-agroecologica-ecovarzea-mais-uma-alternativa-em-meio-a-producao-desmedida-do-capitalismo>. Acesso em: 10 abr. 2024.

⁴ **Portal Correio.** Centro em assentamento da PB vai oferecer alimentos e artigos como pífano. 29 mai. 2014. Disponível em: <https://portalcorreio.com.br/centro-em-assentamento-da-pb-vai-oferecer-alimentos-e-artigos-como-pifano/>. Acesso em: 10 abr. 2024.

existem 03 barragens, 02 vertentes, 02 canais para irrigação que cortam o imóvel; além do rio Una de regime perene que banha parte de suas terras” (Cunha, 2000, p. 09).

Com relação aos aspectos de caracterização do solo, no Assentamento Rainha dos Anjos, há,

A predominância de solos PODZÓLICO VERMELHO AMARELO EUTRÓFICO. Em alguns pontos naquelas áreas mais rebaixadas do relevo plano há presença de SOLOS GLEY DISTRÓFICOS INDISCRIMINADOS e nas áreas mais elevadas presença de SOLOS LITÓLICOS EUTRÓFICOS, associados a PODZÓLICOS (Cunha, 2000, p. 10).

No que tange à vegetação presente no Assentamento Rainha dos Anjos, predomina a “do tipo floresta subcaducifólia. Apresenta-se pouco densa e com porte em torno de 20m. Os caules são geralmente retilíneos, claros, de esgalhamento alto e predominam as árvores de folhas miúdas. Na estação seca, parte dos indivíduos pode perder a folhagem” (Cunha, 2000, p. 17).

Imagem 04 - Chegada ao Assentamento Rainha dos Anjos pela PB-004



Fonte: Visto Por Último, 2023.

No que diz respeito à criação da unidade escolar, consta em seu projeto político-pedagógico que,

A instituição foi fundada em 31 de dezembro de 1952 com o nome de “Escola Municipal Nosso Senhor do Bonfim” tendo esse nome em homenagem ao santo que era festejado nesse dia. Iniciou seu funcionamento em março de 1953 com o MOBREAL, que tinha a finalidade de alfabetizar os jovens e adultos dessa localidade. Está, como já mencionado, localizada no Assentamento Rainha dos Anjos, antes conhecida como fazenda Cuité, a qual fazia parte da Usina Santa Helena, localizada a 5 km da sede do município de Sapé, estando a 58 km da capital do estado – João Pessoa (Sapé, 2022, p. 06).

Nesse sentido, considerando as informações constantes no PPP e no documento “Projetos de Reforma Agrária Conforme Fases de Implementação”, percebe-se que a criação da Escola Municipal Nosso Senhor do Bonfim é anterior à conquista e instituição oficial do Assentamento Rainha dos Anjos, onde está localizada.

A referida unidade escolar configura-se, ainda, como *lôcus* do presente estudo por ofertar as etapas de ensino com atendimento à infância, a saber, Educação Infantil com matrículas de crianças entre 02 (dois) a 05 (cinco) anos, ofertando-se da Creche à Pré-escola e Ensino Fundamental matriculando crianças de 06 (seis) a 10 (dez) anos, com oferta do 1º ao 5º ano.

Imagem 05 - EMEIEF Senhor do Bonfim



Fonte: Acervo próprio, 2023.

O projeto político-pedagógico elucida, ainda, aspectos da organização pedagógica e administrativa da instituição, afirmando que,

Atualmente a escola abrange a Educação Infantil (Maternal, Pré I e II), Ensino Fundamental (1º a 5º ano) e Educação de Jovens e Adultos (Ciclos I, II e III). Devido a grande evasão de moradores na comunidade, há uma oscilação no número de matrículas entre os anos, hoje tem-se aproximadamente 95 alunos matriculados, contando com 06 Professores, 03 Vigilantes, 02 Secretárias, 03 Auxiliares de Serviços Gerais, 02 Merendeiras, 01 Gestora Escolar e 01 Professor Coordenador (Sapé, 2022, p. 06).

O espaço físico escolar apresenta condições favoráveis ao trabalho pedagógico, com ambientes preservados, pois,

O prédio da unidade escolar foi reformado e encontra-se com ótima estrutura, conta com 06 (seis) banheiros, sendo, 02 (dois) banheiros com acessibilidade

e 02 (dois) disponíveis às crianças de até 05 anos; 03 (três) salas de aula, 01 (uma) sala de leitura, 01 (uma) cozinha, 01 (uma) secretaria, 01 (um) refeitório, 01 (uma) dispensa e rampa de acessibilidade na entrada (Sapé, 2022, p. 07).

Em relação ao mobiliário escolar e aos recursos didáticos disponíveis na unidade educacional, apresenta-se que,

O mobiliário escolar é constituído por: 01 (um) freezer, 01 (um) fogão industrial, 01 (um) bebedouro, 04 (quatro) birôs, 05 (cinco) armários fechados em aço, 41 (quarenta e uma) carteiras de madeira, 06 (seis) mesas de plástico e 25 (vinte e cinco) cadeiras para refeitório, 02 (duas) estantes, 01 (uma) mesa de madeira grande e 02 (dois) bancos compridos no refeitório, 04 (quatro) quadros-brancos, 01 (um) quadro de avisos. Nos aspectos didáticos dispomos de 01 (um) DVD, 01 (uma) TV, 01 (uma) impressora, 01 (um) computador de mesa, 01 (um) notebook, livros paradidáticos, 03 (três) acervos do PNAIC, jogos educativos de Português e Matemática, livros didáticos, 01 (um) globo terrestre (Sapé, 2022, p. 07).

No ano letivo de 2023 as turmas da EMEIEF Senhor do Bonfim estruturaram-se com a seguinte composição de séries/anos e quantitativos de discentes, na Educação Infantil: Maternal - 13 crianças, Pré-escola - 15 crianças; no Ensino Fundamental: 1º e 2º anos - 14 crianças, 3º ano - 11 crianças, 4º e 5º anos - 24 crianças e Educação de Jovens e Adultos - EJA: Ciclos I, II e III - 28 estudantes.

Como é possível perceber através da organização elucidada acima, há a disposição de turmas multisseriadas na referida instituição, ou seja, o agrupamento de mais de uma série/ano em uma única turma, atendida por um único profissional docente, realidade recorrente nas escolas localizadas no campo, sob justificativas dos gestores públicos respaldadas em aspectos quantitativos e/ou financeiros.

Os sujeitos que se constituíram como colaboradores na realização dessa investigação foram as crianças regularmente matriculadas na turma multisseriada composta pelo 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, com funcionamento no turno vespertino, assim como a professora responsável pela referida classe.

Quanto às técnicas de pesquisa definidas para a presente investigação trabalhou-se com três procedimentos interligados, a saber: entrevista semiestruturada, observação e oficinas temáticas. A princípio, com a docente, a realização de entrevista semiestruturada, que de acordo com Richardson (1999, p. 208) “visa obter do entrevistado o que ele considera os aspectos mais relevantes de determinado problema: as suas descrições de uma situação em estudo”.

Objetivou-se, a partir da entrevista, descrever as particularidades da docência com crianças na escola do campo, refletindo-se acerca de concepções de criança e infâncias constituídas pela profissional, a organização das práticas pedagógicas e como aspectos que refletem a cultura do campo, os modos de brincar e a visão de mundo, são vislumbrados efetivamente no cotidiano escolar.

A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social (Marconi; Lakatos, 2013, p. 80).

Observação, realizada na turma (objeto da investigação), considerando as rotinas desenvolvidas em sala de aula e em outros espaços e tempos escolares, como o momento de recreação, utilizando-se de registros escritos e fotográficos, através dos quais analisou-se a práxis das vivências proporcionadas no ambiente escolar, compreendendo essa organização como parte essencial ao processo de formação integral da criança.

A realização da observação no presente estudo configurou-se como elemento potencializador para a aproximação com o fenômeno investigado em sua essência, conforme afirmam Marconi e Lakatos (2013, p. 76) “ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento”.

Os registros escritos e fotográficos, produzidos a partir da observação, constituíram-se um importante material para este estudo, haja vista, respaldarem o embasamento empírico necessário para a caracterização das práticas pedagógicas executadas com as crianças no *lôcus* da investigação, além de subsidiarem confrontação com os dados apresentados na entrevista semiestruturada.

Com as crianças, as técnicas de pesquisa consistiram na realização de oficinas temáticas, sendo uma de desenho e pintura e outra de elaboração de diário de bordo escolar, com a turma anteriormente mencionada, mediante acordo por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Apêndice 2) com os responsáveis pelas crianças e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - TALE (Apêndice 3) com as próprias crianças.

A oficina temática de Desenho e Pintura objetivou identificar, a partir das produções das crianças, as impressões que elas possuem acerca de suas vivências no ambiente escolar no campo, seus sonhos, desejos, ideais e os desafios; como interpretam a dinâmica da sala de aula

e a experiência enquanto sujeito que vive a infância em um território de assentamento da Reforma Agrária.

O desenho infantil insere-se entre as mais importantes formas de expressão simbólica das crianças. [...], porque o desenho infantil, não sendo apenas a representação de uma realidade que lhe é exterior, transporta, no gesto que o inscreve, formas infantis de *apreensão* do mundo – no duplo sentido que esta expressão permite de “incorporação” pela criança da realidade externa e de “aprisionamento” do mundo pelo acto de inscrição – articuladas com as diferentes fases etárias e a diversidade cultural. Nesse sentido o desenho infantil comunica, e fá-lo dado que as imagens são evocativas e referenciadas de modo distinto e para além do que a linguagem verbal pode fazer (Sarmiento, 2020, p. 28-29).

Considerando as perspectivas elucidadas pelo autor, que denotam a importância do desenho infantil e o quão este encontra-se imbuído de significados do sujeito que o elabora, no processo de análise das produções das crianças buscou-se identificar suas percepções acerca das experiências cotidianas sinalizadas em forma de tracejados e contornos, repletos da compreensão do meio que integram.

A oficina temática de elaboração de diário de bordo escolar estrutura-se através de uma proposta de atividade lúdica e dinâmica, na qual as crianças respondem espontaneamente a um questionário que contempla aspectos do cotidiano educacional e da realidade familiar, perpassando por elementos que representam as singularidades constituídas pelos sujeitos na infância.

O diário de bordo escolar, assim como os desenhos infantis, busca identificar, a partir das contribuições que foram apontadas pelas crianças, nas respostas ao questionário, as perspectivas que possuem acerca da vivência no ambiente escolar, da dinâmica em sala de aula e da experiência enquanto sujeito que vivencia a infância em um território de assentamento da Reforma Agrária.

A proposta do diário de bordo escolar alinha-se à concepção do instrumento de pesquisa “Inventário da Realidade”, elaborado por Caldart (2017, p. 163), “o inventário é uma ferramenta para levantamento e registro organizado de aspectos materiais ou imateriais de uma determinada realidade. Pode-se fazer um inventário de bens, valores, produções, formas de trabalho, de lutas, hábitos e costumes, conhecimentos.”

Diante do exposto, a apreciação dos dados coletados a partir do diário de bordo escolar, foi efetivada através da elaboração de um consolidado dos apontamentos realizados pelas crianças em forma de apresentação gráfica, dando-se em um movimento reflexivo, dialógico e

qualitativo, com respaldo em concepções teóricas que fundamentam a interpretação das representações das crianças.

A análise e interpretação das evidências constituídas a partir do conjunto de técnicas de pesquisa aplicadas nessa investigação foram fundamentadas, essencialmente, na perspectiva teórica da Sociologia da Infância, considerando os estudos de Corsaro (2011), Sarmiento (2020), Arenhart (2007), Antônio e Tavares (2013, 2019) e incorporando-se também um enfoque crítico da realidade social nesse processo de abordagem dos dados.

Posto isso, conclui-se que as perspectivas metodológicas discutidas nesse capítulo viabilizaram a natureza de constituição do conhecimento científico na presente investigação, considerando-se, para tal, as especificidades que permearam o “fazer” pesquisa a partir das concepções assumidas neste estudo.

3. INFÂNCIA(S): CONCEPÇÕES, VIVÊNCIAS E REALIDADES CAMPONESAS

Este capítulo ocupa-se da discussão teórica sobre infância, no qual se propõe reflexões pertinentes às concepções de infância e criança na contemporaneidade, as perspectivas que apontam para a garantia da vivência plena da infância, e as especificidades que caracterizam as infâncias camponesas, experienciadas por crianças assentadas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST.

3.1 Concepções de infância e criança na contemporaneidade

A discussão acerca das infâncias inicia-se fundamentada nos pressupostos da Sociologia da Infância, campo científico que concebe a infância como categoria social. Nesse sentido, apresentam-se dois conceitos centrais para uma abordagem sociológica sobre as crianças, a saber,

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. A *infância* – esse período socialmente construído em que as crianças vivem suas vidas – é uma forma estrutural, uma categoria ou uma parte da sociedade, como classes sociais e grupos de idade (Corsaro, 2011, p. 15).

O primeiro conceito em tela, referenciando as crianças, pressupõe o processo de socialização desses sujeitos na sociedade, podendo ocorrer através de dois modelos distintos elaborados pelo pensamento sociológico, o modelo determinista e o modelo construtivista, ambos constituídos a partir de filosofias extremamente divergentes, com perspectivas peculiares e visões específicas.

No modelo determinista, a criança desempenha basicamente um papel passivo, é simultaneamente uma “iniciante” com potencial para contribuir para a manutenção da sociedade e uma “ameaça indomada”, que deve ser controlada por meio de treinamento cuidadoso. No modelo construtivista, a criança é vista como agente ativo e um ávido aprendiz. Sob essa perspectiva, a criança constrói ativamente seu mundo social e seu lugar nele (Corsaro, 2011, p. 19).

Retomando a citação inicial, no que concerne ao conceito de infância atribuído pelo autor, Corsaro (2011, p. 42), amparado por trabalhos de Qvortrup (1991, 1993, 1994), afirma

que essa definição permite “ultrapassar perspectivas individualistas dirigidas à vida adulta e limitadas pelo passar do tempo, para destacar e responder a uma ampla variedade de questões sociológicas”.

A compreensão da infância enquanto forma estrutural, conforme as perspectivas dos autores, possibilita análises relacionadas ao seu pertencimento indissociável da sociedade, constituindo-se como categoria que contribui efetivamente na organização social, participa dos diversos processos de produção e organização da vida, exerce e recebe influência de forma integrada.

A sociologia da infância costuma fazer uma distinção semântica e conceptual entre *infância*, para significar a categoria social, e *criança*, referente ao sujeito concreto que integra essa categoria e que, na sua existência, para além da pertença a um grupo etário próprio, é sempre um actor social que pertence a uma classe social (Sarmiento, 2005, p. 371).

A diferenciação conceitual que traz à luz elementos que contribuem para a compreensão de concepções de infância, conforme preconiza Sarmiento (2007, p. 29), “deve ter em conta os factores de heterogeneidade que as geram, ainda que nem todas se equivalham, havendo sempre, num contexto espaço-temporal dado, uma (ou, por vezes, mais do que uma) que se torna dominante”.

A pluralidade encontrada nas diversas formas de constituição da infância caracteriza-se como aspecto essencial na construção de uma reflexão crítica que considere a multiplicidade de fatores que impactam no modo de existir das crianças, como classe social, condição económica, espaços sociais e culturais acessados, religião, etnia, nacionalidade, regionalidade, entre outros.

Considerando as múltiplas perspectivas em que a vida das crianças acontece, Sarmiento (2007, p. 36), afirma que “a infância é, simultaneamente, uma categoria social, um grupo social de sujeitos activos, que interpretam e agem no mundo. Nessa acção estruturam e estabelecem padrões culturais. As culturas infantis constituem, com efeito, o mais importante aspecto na diferenciação da infância”.

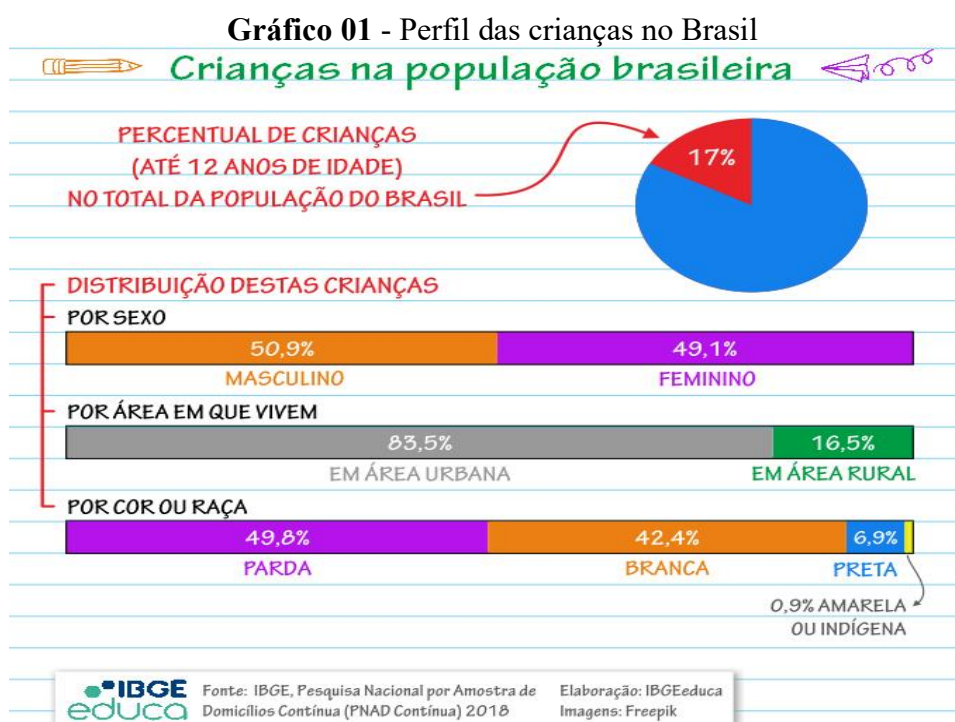
A consideração das crianças como actores sociais de pleno direito, e não como menores ou como componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos, implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas (Sarmiento; Pinto, 1997, p. 20).

A percepção das crianças enquanto sujeitos sociais de pleno direito demanda a consideração das vozes desses atores, além do entendimento da capacidade de eles produzirem e atribuírem sentido através de suas ações, e compreender que a infância encontra-se atravessada pela heterogeneidade característica dessa categoria social, sendo esses aspectos essenciais para o processo de apreensão das culturas infantis.

Os aspectos citados anteriormente possuem centralidade em estudos acerca da infância, como é possível constatar-se em Prout e James (1990, p. 08) *apud* Sarmiento (2008, p. 24), “a infância é uma variável da análise social. Ela não pode nunca ser inteiramente divorciada de outras variáveis como a classe social, o gênero ou a pertença étnica. A análise multicultural revela uma variedade de infâncias”.

No Brasil, a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, em seu Art. 2º, estabelece que “considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos” (Brasil, 1990, p. 01). Nesse sentido, adota-se o referido recorte temporal, de 0 (zero) a 12 (doze) anos de idade, enquanto delimitação de período da infância para a presente pesquisa.

O gráfico 01 apresenta o perfil das crianças no Brasil, a partir da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018, estimando-se o quantitativo de 35,5 milhões de crianças (pessoas de até 12 anos de idade), o que corresponde a 17,1% da população projetada no ano, de cerca de 207 milhões, no detalhamento é possível constatar o percentual de sujeitos por sexo, área de residência e cor ou raça.



Fonte: IBGE, 2018.

Os dados presentes no gráfico 01⁵ caracterizam as crianças na população brasileira, dimensionando os 35,5 milhões de indivíduos em distribuição por sexo, sendo 50,9% (18.069.500) masculino e 49,1% (17.430.500) feminino; por área em que vivem, são 83,5% (29.642.500) urbana e 16,5% (5.857.500) rural; e por cor ou raça, destacam-se 49,8% (17.679.000) parda, 42,4% (15.052.000) branca, 6,9% (2.449.500) preta e 0,9% (319.500) amarela ou indígena.

O panorama quantitativo da infância no Brasil, exposto no gráfico 01, situa o universo de sujeitos integrantes dessa categoria social, suscitando a necessidade do fortalecimento de políticas públicas destinadas às crianças. Na especificidade aqui discutida, é possível, ainda, identificar a proporção desses indivíduos localizados em área rural, o que engloba os residentes em assentamentos, cerne dessa pesquisa.

O Anuário Brasileiro da Educação Básica - edição 2020⁶, com base no IBGE/Pnad Contínua Educação, estimou que no ano de 2018 estavam fora da escola no Brasil, 6.776.567 crianças de 0 a 3 anos e 328.594 crianças de 4 e 5 anos. Não há referência nessa edição, nem na anterior, ao quantitativo de sujeitos fora da escola em 2018 com idade entre 6 e 12 anos, mas aponta-se que em 2019 havia 88.631 crianças e jovens de 6 a 14 anos sem atendimento educacional.

Contemporaneamente, os direitos das crianças e a própria ideia de minoridade não podem ser entendidos senão a partir de uma concepção de infância. Em outras culturas e sociedades, a ideia de infância pode não existir, ou ser formulada de outros modos. O que é ser criança, ou quando acaba a infância, pode ser pensado de maneira muito diversa em diferentes contextos socioculturais (Cohn, 2005, p. 22).

A concepção de infância assumida por determinada sociedade, cultura ou grupo organizado, conforme aponta a autora, caracteriza-se como elemento essencial ao processo de compreensão das particularidades das crianças, corroborando para a sistematização de ações

⁵ O gráfico 01 trata-se de uma elaboração da plataforma IBGEeduca, a qual não passou por atualizações específicas que contemplassem as categorias presentes no referido instrumento desde o ano de 2018, quando da construção desse material. Havia uma pretensão de atualização dos dados, considerando o Censo 2022 do IBGE, contudo ao ser verificado o site do instituto e analisados os lançamentos das informações verificou-se, por exemplo, uma metodologia de classificação etária em formato de pirâmide que reúne as idades em um intervalo de tempo que impossibilita a mensuração dos sujeitos de até 12 anos de idade, ordenando-se os quantitativos de 0 a 4 anos, 5 a 9 anos e 10 a 14 anos, o que perpassa o recorte temporal com o qual trabalha-se nessa pesquisa, tendo como premissa o ECA, por isso, optou-se pela permanência dos dados conforme dispostos no gráfico em questão.

⁶ O Anuário Brasileiro da Educação Básica foi idealizado para ser uma ferramenta de consulta para jornalistas, pesquisadores, gestores de políticas públicas e todos os que desejam compreender melhor o cenário do ensino no Brasil. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2020/10/Anuario-Brasileiro-Educacao-Basica-2020-web-outubro.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2023.

que objetivem a inserção dessa categoria social nas demandas prioritárias das políticas públicas governamentais.

O entendimento da necessidade de garantia de direitos às crianças, como obrigatoriedade social, requer uma percepção de infância, conforme elucida Castro (2021, p. 48), “através de uma lente mais sintonizada com as mudanças profundas das estruturas sociais e econômicas contemporâneas, vislumbrando a criança como um sujeito de direitos, o que reposiciona as demandas compatíveis às crianças a partir do Estado”.

O papel do Estado possui caráter determinante à garantia de direitos às crianças, conforme afirma Marchi (2014, p. 96), “a construção social da infância e as práticas sociais que dela decorrem são de caráter essencialmente político, ou seja, encarnam centralmente relações de poder que, em um sentido amplo ou macroestrutural, estão relacionadas à questão da ordem social”.

Ao referenciarem a atuação das crianças no meio social ao qual pertencem, Faria e Finco (2020, local. 728⁷) explicitam que,

Como sujeitos sociais, elas são capazes de produzir mudanças nos sistemas nos quais estão inseridas, ou seja, as forças políticas, sociais e econômicas influenciam suas vidas ao mesmo tempo em que as crianças influenciam o cenário social, político e cultural. Nesse sentido, a infância é formada por sujeitos ativos e competentes, com características diferentes dos adultos. As crianças pertencem a diferentes classes sociais, ao gênero masculino ou feminino, a um espaço geográfico onde residem, à cultura de origem e a uma etnia, em outras palavras, são crianças concretas e contextualizadas, são membros da sociedade; atuam nas famílias, nas escolas, nas creches e em outros espaços, fazem parte do mundo, o incorporam e, ao mesmo tempo, o influenciam e criam significados a partir dele.

Na condição de sujeitos sociais é perceptível a potência com a qual as crianças agem sobre os espaços nos quais vivenciam, sendo essa característica uma marca peculiar à infância, esse aspecto acaba gerando reflexos nos diversos contextos em que elas se encontram inseridas, haja vista, como afirmam as autoras, exercerem influência e produzirem significados no e a partir do mundo.

No contexto brasileiro a infância enfrenta inúmeros desafios, fatores que fragilizam a garantia de direitos às crianças, conforme aponta Kramer (2011, p. 97), “até hoje não conseguimos tornar o projeto da modernidade real para a maioria das populações infantis, em

⁷ De acordo com a ABNT NBR 10520 de citações que inclui o local de arquivos via Kindle.

países como o Brasil: o direito que as crianças deveriam ter de desfrutar do ócio, de brincar, de não trabalhar”.

Ainda em relação à infância na realidade brasileira, Castro (2021, p. 52) ilustra que,

Em um país com enormes desigualdades sociais e econômicas, que preserva preconceitos enraizados de raça e de classe, os direitos das crianças - baseados em uma imagem-conceito de criança abstrata e universal - encontram-se muitos impedimentos para efetivamente mudar as práticas e instituições sociais.

O reconhecimento dos diversos fatores sociais que implicam na fragilidade de garantia de direitos às crianças brasileiras é condição *sine qua non* para uma mudança de postura política do Estado, é urgente a implementação de uma agenda institucional que objetive resgatar esses sujeitos das situações adversas de exclusão, assegurando-os a dignidade e acesso ao pleno exercício da cidadania.

As tímidas conquistas direcionadas às crianças em território nacional devem-se muito ao empenho de organizações da sociedade que mantém a luta por direitos sociais, conforme expõe Kramer (2011, p. 101), “no Brasil, tudo o que se conquistou foi com os movimentos sociais (contra a carestia, movimentos de creches, pelo Estatuto, fóruns estaduais e regionais de educação infantil)”.

A referida autora, ao discutir perspectivas que apontam para a compreensão de criança no contexto social contemporâneo, afirma defender,

[...] uma concepção de criança que reconhece o que é específico da infância - seu poder de imaginação, fantasia, criação - e entende as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem. Esse modo de ver as crianças pode ensinar não só a entendê-las, mas também a ver o mundo a partir do ponto de vista da infância, pode nos ajudar a aprender com elas (Kramer, 2011, p. 101).

A definição de políticas públicas que assegurem a garantia de direitos às crianças, em consonância com a elucidação da autora, perpassa pela adesão social de uma concepção que as vislumbre enquanto cidadãs, assistindo-as na totalidade de suas necessidades, valorizando-se as especificidades que caracterizam a infância e reconhecendo suas contribuições ao meio que integram.

Dentre as peculiaridades da infância destaca-se a percepção da criança como produtora de cultura, Queiroz (2020, p. 10) aponta que tal compreensão “é relacionar o desenvolvimento

de novos paradigmas em relação à concepção de infância e ao processo de socialização, ou seja, pensar em desenvolvimento de novos paradigmas sobre infância e seu processo de socialização é considerar as crianças como indivíduos da e na cultura”.

No intuito de ampliar as discussões acerca das concepções de infância com ênfase às construções teóricas desde o Sul Global, perpassando as considerações já pautadas acerca do Brasil, e alcançando Argentina e Chile, Szulc (2021, p. 82-83), a partir de pesquisas com os mapuches⁸, explicita que,

A concepção mapuche da infância não é um bloco definitivo ou coerente. Por um lado, reconhece a capacidade das crianças de assumir responsabilidades e tomar decisões. Por outro lado, como se considera que o *pvjv* (princípio vital) das crianças não está totalmente ligado a elas, é-lhes atribuída uma certa fragilidade espiritual, o que as torna objeto de cuidados específicos. Assim, ao mesmo tempo que são educadas para serem autônomas, são consideradas vulneráveis, ao mesmo tempo que se espera delas que respeitem os mais velhos (tradução nossa).⁹

Os estudos sobre infância produzidos no Sul Global sustentam uma perspectiva decolonial da produção do conhecimento, realizando um movimento contra hegemônico no qual discute-se a necessidade de considerar-se as especificidades locais ao pesquisar-se a temática, haja vista, o entendimento de que as concepções universais não contemplam as condições existenciais desde esse local. Assim, aduz Castro (2021, p. 42),

Os principais paradigmas sobre as crianças se impõem como um enquadre científico que universaliza a maneira de perspectivar teoricamente as infâncias, seu valor geracional e a orientação de futuro que a noção da infância propicia. Nesse sentido, a infância se torna um item de um projeto civilizatório universal articulado a visões de futuro e de sociedade no qual se estabelece o tipo de subjetividade humana a ser cultivada desde a mais tenra idade.

A abordagem de novos paradigmas sobre as crianças e a infância, como preconizam as concepções teóricas constituídas a partir do Sul Global, de acordo com Castro (2021, p. 64),

⁸ Os mapuches são povos originários da Argentina e do Chile. Atualmente, eles são encontrados em comunidades rurais no sul do Chile e no sul da Argentina, mas uma grande parte já habita as cidades. Trata-se de um povo com forte identidade que mantém vivas as suas tradições e a sua língua.

Disponível em: <https://www.greenme.com.br/informarse/74103-quem-sao-os-mapuches-e-o-que-simboliza-a-sua-bandeira-para-o-chile/>. Acesso em: 8 jun. 2023.

⁹ La concepción mapuche sobre la niñez no es un bloque definitivo ni coherente. Por un lado, reconoce la capacidad de los niños y niñas de asumir responsabilidades y tomar decisiones. Mientras que, por el otro lado, en tanto el *pvjv* (principio vital) de los niños y niñas se considera que no está del todo adherido a ellos, se les atribuye cierta fragilidad espiritual, lo cual los hace objeto de cuidados específicos. Entonces, si bien es cierto que se los educa para que sean autónomos, al mismo tiempo se los considera vulnerables, mientras a la vez se espera que sean respetuosos de sus mayores (Szulc, 2021, p. 82).

“promove a visibilidade de uma pluralidade de infâncias, em termos de diversidade cultural, torna-se, então, destacada, ainda que personificada nas formas periféricas de infância e subjetividade”.

3.2 Perspectivas de vivência plena da infância

A possibilidade da nunca realização de uma infância plena, tal qual nós, modernamente, a definimos cerca de dois séculos atrás, faz apontar para a impossibilidade de sua existência enquanto conceito universalmente realizável. A “infância” não atinge todas as crianças (Marchi, 2014, p. 99).

A discussão acerca da perspectiva de vivência plena da infância no presente estudo, encontra-se concebida em duas vertentes, uma considerando o âmbito social, em que se evidencia a obrigatoriedade do Estado frente à garantia de direitos aos sujeitos integrantes dessa categoria. E outra, pautando o contexto escolar, na qual destaca-se a necessidade de serem consideradas as especificidades das crianças nas práticas educativas.

Desse modo, a vivência plena da infância do ponto de vista social decorre da “proteção integral à criança, garantindo-lhe o gozo de direitos fundamentais, como, à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à convivência familiar e comunitária, à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer” (Brasil, 1990, p, 01).

No que concerne ao contexto escolar, a vivência plena da infância efetiva-se quando é considerado,

O tempo de cada criança, o seu ritmo, o seu modo, a sua singularidade. Em seu desenvolvimento, a criança precisa de cuidado amoroso, de uma comunidade a que pertença, de outras crianças, de brincadeiras, de poesia, de arte - música, dança, desenhos e pinturas, teatro, símbolos, histórias, de experiências criativas de linguagem e de pensamento, de exercícios lúdicos de leitura e escrita, em que vivencie a alegria da criação, de falar e escrever com voz própria. Essas experiências lúdicas tornam-se também desejo e gosto de aprender. Desse modo, o conhecimento não se dissocia da vida, assim como a alegria de criar não se separa da alegria de viver e conviver (Antônio; Tavares, 2013, p. 64).

A elaboração dessas perspectivas constitui-se a título de fundamentação para a compreensão das ideias abordadas nesse estudo, obviamente entende-se que ambas se complementam e que há, em certo grau, a dependência, essencialmente dos aspectos presentes

no contexto social, para que a escola, como integrante dessa sociedade, reverbere os efeitos oriundos das políticas de garantia de direitos.

Na Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, responsável por atender crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade, as perspectivas de vivência plena da infância pressupõem a abordagem nas práticas pedagógicas, de concepções de educar, cuidar, brincar e interagir, contemplando o sujeito em sua integralidade e objetivando seu amplo desenvolvimento.

Tabela 01 - Demonstrativo de matrículas na Educação Infantil no Brasil em 2022

DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	CRECHE - 0 a 3 anos		PRÉ-ESCOLA - 4 e 5 anos	
	Parcial	Integral	Parcial	Integral
Estadual Urbana	481	1.581	44.095	1.002
Estadual Rural	1.454	98	8.456	89
Municipal Urbana	921.872	1.390.105	2.929.088	379.399
Municipal Rural	221.193	76.097	607.121	47.461
	CRECHE - 0 a 3 anos		PRÉ-ESCOLA - 4 e 5 anos	
Federal Urbana		895		1.373
Federal Rural		67		42
Privada Urbana		1.305.609		1.062.227
Privada Rural		16.237		15.722

Fonte: Elaborado pelo autor (2023), dados: Censo Escolar/INEP.

A tabela 01 apresenta o demonstrativo de matrículas na Educação Infantil no Brasil em 2022, a partir de dados do Censo Escolar da Educação Básica, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, constando-se os quantitativos de crianças atendidas em redes estaduais¹⁰, municipais, federal e privada de ensino, com idades entre 0 (zero) e 5 (cinco) anos, em localização de áreas urbanas e rurais.

No que concerne ao tempo de permanência das crianças na escola, os dados que refletem as dependências das redes estaduais e municipais de ensino distinguem os quantitativos em jornada escolar parcial (mínimo de 4h) e integral (mínimo de 7h), o que não ocorre em relação às redes federal e privada, haja vista serem informações oriundas do Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica¹¹.

Os referidos dados concentram um consolidado das matrículas de crianças na primeira etapa da Educação Básica - Educação Infantil, é possível constatar que sua oferta em áreas

¹⁰ Na base de dados do INEP, a partir do Censo Escolar da Educação Básica, não há especificação dos sujeitos que constituem as matrículas na Educação Infantil em redes estaduais de ensino.

¹¹ O Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica de 2022 compõe o conjunto de instrumentos de divulgação dos resultados da pesquisa e, assim como os outros, foi elaborado para cumprir a finalidade institucional de promover a disseminação das estatísticas, dos indicadores e dos resultados das avaliações, dos estudos, da documentação e dos demais produtos de seus sistemas de informação. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 09 dez. 2023.

rurais se encontra exponencialmente sob responsabilidade das redes municipais de ensino, e que, tanto no segmento creche, quanto no segmento pré-escola, a oferta de jornada em tempo integral é consideravelmente baixa.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI, ao orientar o papel a ser desempenhado pelas instituições de Educação Infantil, aponta que,

[...] deve tornar acessível a todas as crianças que a frequentam, indiscriminadamente, elementos da cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e inserção social, propiciando o desenvolvimento da identidade, por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de interação (Brasil, 1998, p. 23).

Ao discutir-se a importância da função social das unidades educacionais na Educação Infantil é imprescindível trazer à luz seu pertencimento a redes e/ou sistemas de ensino que possuem a responsabilidade de suprir as necessidades dessas instituições, que sem o devido suporte/assistência, têm suas ações limitadas, o que fragiliza o processo de garantia de direitos de aprendizagem e desenvolvimento às crianças.

Um dos princípios da Educação Infantil que atua na promoção da vivência plena da infância trata-se do educar, que de acordo com o RCNEI, consiste em,

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis (Brasil, 1998, p. 23).

A proposta de educar na etapa inicial da educação básica consiste em proporcionar o desenvolvimento integral da criança através de vivências executadas com intencionalidades pedagógicas claras, objetivas e coerentes, que contemplem as experiências do cotidiano dos sujeitos e ampliem seu universo, tendo o cuidado e a brincadeira como aspectos indispensáveis ao processo educativo.

O cuidar, mais um princípio da Educação Infantil que integra a perspectiva de vivência plena da infância, é elucidado no RCNEI, “como parte integrante da educação, embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica,

cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos” (Brasil, 1998, p. 24).

O educar e o cuidar demandam uma integração na prática pedagógica escolar, vislumbrando a oferta de um processo educativo que considere as condições em que as crianças vivem, suas experiências prévias ao ambiente educacional, suas realidades sociais, econômicas, culturais, possibilitando-as a elaboração da autonomia no processo de reconhecimento e valorização de suas identidades.

O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos. O desenvolvimento integral depende tanto dos cuidados relacionais, que envolvem a dimensão afetiva e dos cuidados com os aspectos biológicos do corpo, como a qualidade da alimentação e dos cuidados com a saúde, quanto da forma como esses cuidados são oferecidos e das oportunidades de acesso a conhecimentos variados (Brasil, 1998, p. 24).

O cuidado caracteriza-se como uma concepção permeada por diversos fatores que refletem em sua efetividade, na maneira como se concretiza ao ser ofertado à criança, haja vista, ser imprescindível que ele parta de uma compreensão precisa da necessidade demandada pelo sujeito, requer, assim, sensibilidade, atenção e valorização das diversas expressões manifestadas por meninas e meninos.

Cuidar da criança é sobretudo dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades. Isto inclui interessar-se sobre o que a criança sente, pensa, o que ela sabe sobre si e sobre o mundo, visando à ampliação deste conhecimento e de suas habilidades, que aos poucos a tornarão mais independente e mais autônoma (Brasil, 1998, p. 25).

O processo de desenvolvimento da criança implica a priorização de suas necessidades, é preciso direcionar-lhes atenção e, como explicita o documento supracitado, interesse, pois só através desses aspectos, que exigem sensibilização, haverá a possibilidade de promoção de cuidados alinhados com as reais demandas desses sujeitos, assistindo-os de maneira efetiva e significativa.

O RCNEI ao reportar o brincar, outro princípio em discussão acerca de concepções que corroboram para a vivência plena da infância, afirma que, “no ato de brincar, os sinais, os gestos, os objetos e os espaços valem e significam outra coisa daquilo que aparentam ser. Ao brincar as crianças recriam e repensam os acontecimentos que lhes deram origem, sabendo que estão brincando” (Brasil, 1998, p. 27).

A compreensão da importância do brincar no processo de desenvolvimento integral da criança ganha ênfase com a instituição, pelo Conselho Nacional de Educação, da Resolução - CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009, preceituando no Art. 9º que, “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira” (Brasil, 2009, p. 4).

A brincadeira como eixo norteador das práticas pedagógicas executadas com crianças possibilita a experimentação de competências e habilidades relacionadas aos diversos aspectos do desenvolvimento infantil, haja vista, tratar-se de situações em que meninos e meninas são instigados a criarem, imaginarem e fantasiarem, constituindo significados e sentidos através dessas vivências.

Ao brincar, afeto, motricidade, linguagem, percepção, representação, memória e outras funções cognitivas estão profundamente interligados. A brincadeira favorece o equilíbrio afetivo da criança e contribui para o processo de apropriação de signos sociais. Cria condições para uma transformação significativa da consciência infantil, por exigir das crianças formas mais complexas de relacionamento com o mundo. Isso ocorre em virtude das características da brincadeira: a comunicação interpessoal que ela envolve não pode ser considerada “ao pé da letra”; sua indução a uma constante negociação de regras e à transformação dos papéis assumidos pelos participantes faz com que seu enredo seja sempre imprevisível (Oliveira, 2020, p. 118).

As funções cognitivas ativadas através das brincadeiras, como alude a autora, propiciam a ampliação da capacidade de elaboração da autonomia e da criatividade, fornecendo às crianças condições de exercitarem diferentes linguagens, fator imprescindível na construção de representações e na percepção do papel do outro nas diversas situações de interação que vivenciam cotidianamente.

O caráter imprescindível da brincadeira no processo educativo infantil requer que as instituições educacionais proporcionem a vivência dessas práticas de forma espontânea e com intencionalidade pedagógica, devendo ocorrer, de acordo com Moletta, Bierwagen e Toledo (2018, p. 114), “a oferta de objetos, fantasias, brinquedos e jogos, diversidade de situações, bem como a organização de tempos e espaços voltados para o brincar”.

A interação, concluindo a discussão dos princípios que refletem a vivência plena da infância, é apontada no RCNEI como, “uma das estratégias mais importantes do professor para a promoção de aprendizagens pelas crianças, cabe ao docente propiciar situações de conversa, brincadeiras ou de aprendizagens orientadas que garantam a troca entre as crianças” (Brasil, 1998, p. 31).

A ênfase apontada no referido documento acerca da efetivação de estratégias de interação em sala de aula como incumbência do professor demanda uma reflexão que ponha à luz das discussões a compreensão de que esse profissional necessita de suporte da equipe escolar, gestão e coordenação pedagógica, assim como, da rede ou sistema que integra, no sentido de assisti-lo com valorização, estrutura e formação continuada.

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (Brasil, 2017, p. 35).

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC, ratifica a dimensão das interações no processo educativo das crianças, ao afirmar que contribuem significativamente para o desenvolvimento pleno dos sujeitos, potencializando suas aprendizagens e possibilitando a construção de vivências em que meninos e meninas sejam agentes ativos das experiências que praticam.

As interações corroboram, segundo Almeida (2012, p. 54), para que, as crianças aprendam “as regras importantes, como esperar sua vez, respeitar a opinião e o desejo do outro, não tomar o brinquedo alheio, conversar, dialogar para tentar achar uma solução, expor sua vontade e também aceitar a vontade do outro”, construindo uma perspectiva de educação para o exercício da cidadania.

Ainda sobre as interações, elas configuram-se como um aspecto amplo e dinâmico do desenvolvimento humano, e mais especificamente da infância, porque como elucida Sanches (2022, p. 75), “é na relação que a dimensão humana alcança sua plenitude. Embora existam origens distintas, infâncias diferentes, famílias com formas diversas de organização, é na troca que a riqueza se estabelece”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI, instituídas através da Resolução CNE/CEB 5/2009, de 17 de dezembro de 2009, configuram uma conquista significativa para a referida etapa, consolidando a garantia de um conjunto de direitos fundamentais às crianças, a exemplo do que preconiza em seu Art. 4º,

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende,

observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2013, p. 97).

As DCNEI contemplam, ainda, especificidades para propostas pedagógicas direcionadas aos povos do campo, afirmando no § 3º do Art. 8º, que,

As propostas pedagógicas da Educação Infantil das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, devem: I – reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais; II – ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis; III – flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações; IV – valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural; V – prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade (Brasil, 2013, p. 99).

O direcionamento de abordagens pedagógicas alinhadas à realidade camponesa, presente em normativas oficiais dos órgãos de Estado responsáveis pela regulamentação da educação no país, representa um avanço significativo na conquista de direitos dos sujeitos do campo, reflexo de uma extensa, árdua e incansável jornada de lutas coordenadas pelos movimentos sociais.

No Ensino Fundamental - Anos Iniciais, segunda etapa da educação básica, responsável por atender crianças de 6 (seis) a 10 (dez) anos de idade, o processo educativo fundamente-se na perspectiva de promoção da alfabetização dos estudantes, ao associar essa premissa à concepção de vivência plena das infâncias, faz-se necessária a abordagem da ludicidade nas práticas pedagógicas desenvolvidas nessa etapa de ensino.

Tabela 02 - Demonstrativo de matrículas no Ensino Fundamental no Brasil em 2022

DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	ANOS INICIAIS – 6 a 10 anos	
	Parcial	Integral
Estadual Urbana	1.474.494	114.021
Estadual Rural	116.293	5.096
Municipal Urbana	7.189.162	1.036.643
Municipal Rural	1.586.214	272.478
	ANOS INICIAIS – 6 a 10 anos	
Federal Urbana	6.805	
Federal Rural	79	
Privada Urbana	2.726.922	
Privada Rural	24.823	

Fonte: Elaborado pelo autor (2023), dados: Censo Escolar/INEP.

A tabela 02 traz o demonstrativo de matrículas no Ensino Fundamental no Brasil em 2022, a partir de dados do Censo Escolar da Educação Básica, realizado anualmente pelo INEP, constando-se os quantitativos de crianças atendidas em redes estaduais, municipais, federal e privada de ensino, com idades entre 6 (seis) e 10 (dez) anos, em áreas urbanas e rurais, e em jornada escolar parcial e integral, com exceção das redes federal e privada¹².

Os referidos dados concentram um consolidado das matrículas na primeira etapa do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, ou seja, 1º ao 5º ano, conforme consta na tabela 02, não há o desmembramento dos quantitativos de crianças por ano/série em uma escala de nível nacional, ficando a dissociação dos dados restrita às jornadas escolares parcial (mínimo de 4h) e integral (mínimo de 7h), na especificidade das redes estaduais e municipais.

Assim como na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental repete-se a lógica em que a oferta da referida etapa em áreas rurais encontra-se majoritariamente sob responsabilidade das redes municipais de ensino, ao analisar-se a oferta de jornada em tempo integral no âmbito de rede municipal rural, constata-se que o quantitativo de matrículas é extremamente inferior com relação a essa jornada em área urbana.

A inserção de crianças de 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental exige a organização de ambientes escolares que ofereçam condições adequadas ao desenvolvimento desses sujeitos, como aponta Brandão (2009, p. 107), “garantindo-se o espaço para a ampliação de saberes científicos e culturais, sem que se perca, necessariamente, o lugar da brincadeira, algo essencial para a infância”.

A BNCC do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos (Brasil, 2017, p. 55).

As situações lúdicas de aprendizagem são imprescindíveis ao processo de transição entre as etapas de ensino da Educação Infantil e Ensino Fundamental, haja vista, possibilitarem a constituição de um processo educativo vivenciado a partir de experiências que instiguem a autonomia das crianças, valorizem a diversidade de identidades e acolham suas visões e interpretações de mundo.

¹² Os dados das redes federal e privada são oriundos do documento “Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica 2022, em que não há a distinção das matrículas por jornada escolar (parcial/integral).

A ludicidade, propriamente dita, configura-se como um estado interno de quem vivencia a experiência das atividades lúdicas, uma vez que as atividades, por si, pertencem ao domínio externo ao sujeito e, portanto, à dimensão objetiva. O estado lúdico é, pois, um estado interno de cada ser humano, estado de bem-estar, de alegria, de plenitude, que pode e deve ocorrer em qualquer espaço social, momento ou estágio da vida de cada um e, dessa forma, pode e deve ser vivido e reconhecido. Para vivenciarmos um estado de ludicidade, importa o respeito e a igualdade entre todos. Infelizmente, no espaço da sociedade do capital, essa possibilidade, em si, de modo sistêmico, não nos pertence. Contudo, necessitamos investir incansavelmente em sua busca (Luckesi, 2023, p. 20-25).

A vivência de experiências com atividades lúdicas implica aos sujeitos a imersão em situações repletas de deleite, na infância essas práticas contribuem significativamente com o desenvolvimento integral das crianças, devendo ser oportunizadas nos mais diversos espaços da sociedade, objetivando a garantia de direitos através do acesso à educação, saúde, cultura e lazer.

No entanto, como bem alerta Luckesi no recorte acima, a sistematização da vivência da ludicidade no modelo de sociedade capitalista apresenta-se como um desafio aos sujeitos das camadas populares, em decorrência de políticas neoliberais, os direitos dos cidadãos acabam não sendo efetivados na prática, faltando-lhes assistência nas mais diversas esferas de obrigatoriedade de atuação do Estado.

A fragilidade na garantia de vivências lúdicas oriundas da realidade imposta pelo capitalismo demanda a organização dos setores progressistas da sociedade no sentido de atuar em duas frentes, a luta organizada através dos movimentos sociais reivindicando os direitos dos cidadãos e o desenvolvimento de possíveis práticas de ludicidade nos espaços em que houver condições de atuação, a exemplo da escola.

O processo de ensino-aprendizagem exercido nas instituições educacionais com foco na alfabetização - Anos Iniciais do Ensino Fundamental, requer a experimentação de situações lúdicas, pois conforme aponta Rau (2012, p. 117), “o lúdico na ação educativa possibilita que a informação seja apresentada à criança por meio de diferentes tipos de linguagens, atendendo aos diferentes estilos de aprendizagem”.

A ludicidade pode vir também do brincar, caso este seja efetivamente um brincar. A condição é de que seja efetivamente “um brincar”, no qual *todos os presentes* possam estar incluídos em condições de igualdade. Vale sinalizar, ainda, que as múltiplas modalidades de atividades lúdicas estão comprometidas, factualmente, com a faixa etária e com a maturidade psicológica daqueles e daquelas que vivenciam a experiência. Afinal, há ludicidade nas atividades da criança, assim como nas atividades próprias da fase da adolescência, assim como da vida adulta. Todos, em suas diversas

faixas etárias, vivenciam experiências lúdicas através de situações diferenciadas e apropriadas a cada idade, contudo, sempre com investimento na inclusão de todos (Luckesi, 2023, p. 86).

As vivências oportunizadas às crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) devem, necessariamente, ser lúdicas, pois trata-se, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 7/2010, de 14 de dezembro de 2010, em seu Art. 7º, de,

[...] assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, mediante os objetivos previstos para esta etapa da escolarização, a saber: I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, das artes, da tecnologia e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III – a aquisição de conhecimentos e habilidades, e a formação de atitudes e valores como instrumentos para uma visão crítica do mundo; IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (Brasil, 2013, p. 131).

Nesse sentido, o processo de ensino-aprendizagem, ao longo dessa etapa, precisa ser repleto de experiências com brincadeiras, jogos educativos, leitura deleite, contação de histórias, atividades em grupo, gincanas, oficinas pedagógicas, dinâmicas, representações, contribuindo efetivamente com o desenvolvimento integral das crianças e a vivência plena da infância.

3.3 Infâncias camponesas: vivências de crianças assentadas do MST

A abordagem das infâncias camponesas refere-se, nessa pesquisa, às vivências de crianças oriundas do Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, que experienciam a referida categoria social em um território de lutas, enquanto filhos e filhas de homens e mulheres que resistem às injustiças e lutam pelo direito à terra como princípio para constituição da dignidade da vida no campo.

A partir das discussões que se debruçam sobre as especificidades das infâncias do campo adota-se o uso da terminologia no plural, consoante Silva, Pasuch e Silva (2012) *apud* Silva, Silva e Martins (2013, p. 16), “é resultado de um olhar que privilegia tanto a multiplicidade das

infâncias como a dos campos em que elas vivem e que as constituem. [...] as infâncias do campo são múltiplas porque também são múltiplos os campos que compõem o rural brasileiro”.

Assinala-se, ainda, o conceito de camponês contextualizado a partir das concepções pautadas por Martins (1981), “palavra política, que procura expressar a unidade da respectiva situação de classe e, sobretudo, procura dar unidade às lutas dos camponeses, está enraizada numa concepção da História, das lutas políticas, designa o lugar social na estrutura da sociedade”.

Ao situar os territórios de assentamentos, espaços de vivência das infâncias de crianças assentadas, em uma perspectiva social, Felipe (2013, p. 26), aponta que, “ainda são lugares estranhos ao país, dada a ampla diversidade de modelos de ocupação de terras desapropriadas nas diferentes regiões brasileiras”, pode-se dizer que essa percepção de estranheza deve-se a discursos propagados pelas elites, buscando desqualificar o MST.

O passado recente do país, especificamente entre os anos de 2016 e 2022, foi tomado por um movimento reacionário estimulado pela extrema-direita brasileira, no qual difundiu-se, sem limites, o ódio, ataques violentos e perseguições a todas as minorias que constituem a sociedade e, consequentemente aos movimentos sociais, afetando diretamente as lutas, pautas e reivindicações coordenadas pelo MST¹³.

A derrocada desse projeto de poder conservador, racista, machista, misógino, preconceituoso e negacionista, na última eleição presidencial, sinaliza a esperança da retomada de políticas públicas inclusivas e alinhadas às reais necessidades dos cidadãos da classe trabalhadora, haja vista, a ascensão do campo progressista representado pela vitória de Luiz Inácio Lula da Silva - Partido dos Trabalhadores/PT (2022).

Na especificidade de vivência das infâncias em territórios de assentamentos, Felipe (2013, p. 39), alega que nesse espaço, “o mundo partilhado com os adultos é uma característica marcante da sociabilidade das crianças. Por sua vez, a autonomia de movimento que inclui a casa, a escola e a vizinhança permite maior capacidade de controle de tempo e das ações”.

¹³ Lideranças do MST são brutalmente assassinadas em acampamento na Paraíba. 10 dezembro 2018, 13:24. Disponível em: <https://fup.org.br/liderancas-do-mst-sao-brutalmente-assassinadas-em-acampamento-na-paraiba/>. Acesso em: 02 jul. 2023.

Revista Fórum. Integrante do MST é encontrado morto com sinais de violência; há suspeitas de homofobia. 17/01/2022. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/brasil/2022/1/17/integrante-do-mst-encontrado-morto-com-sinais-de-violencia-ha-suspeitas-de-homofobia-108873.html>. Acesso em: 02 jul. 2023.

Uol. Bolsonaro ataca MST e diz que 'deu dignidade a pessoal que era escravizado'. 11/02/2022. Disponível em <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2022/02/11/bolsonaro-mst-dignidade-pessoal-que-era-escravizado.htm?cmpid=>. Acesso em: 02 jul. 2023.

MST. Bolsonaro, o MST acabou ou não? 20 de outubro de 2022. Disponível em: <https://mst.org.br/2022/10/20/bolsonaro-o-mst-acabou-ou-nao/>. Acesso em: 02 jul. 2023.

As infâncias camponesas, atravessadas pelo pertencimento das crianças ao espaço geográfico e lugar de vida dos assentamentos, encontram-se repletas de peculiaridades que refletem o modo de vida desses sujeitos, expressadas na diversidade das brincadeiras, na socialização de experiências, no papel que desempenham junto às famílias e comunidades, assim como, nos processos educativos formais e não formais.

Um traço comum entre as crianças é que a brincadeira requer sempre a presença do outro. A brincadeira se realiza com pessoas, e não com objetos. Quando a brincadeira os exige, sua importância é secundária. No seu conjunto, as crianças realizam o legado de brincadeiras de rua que animaram a vida de muitas gerações de Norte a Sul do país. É como se o país inteiro estivesse naquele lugar, não mais através da televisão, mas da tradição que as crianças transmitem umas às outras todos os dias, nos fins de tarde, quando o sol se põe. Formas sociais anteriores à indústria cultural se misturam ao contemporâneo que as engloba sob a forma de contradição, se comparadas ao conjunto de processo histórico (Felipe, 2013, p. 34).

As brincadeiras vivenciadas por crianças assentadas preservam a historicidade constituída por seus antepassados, contribuem para a elaboração de novos vínculos afetivos e fortalecem a dinâmica da vida em coletividade, ao tempo em que instigam a experimentação de situações que demandam o exercício do sentimento de solidariedade, respeito, colaboração e o estabelecimento de parcerias.

Ainda, através das brincadeiras, aspectos socioemocionais são postos em prática de maneira significativa, imprimindo-se sentido ao processo de percepção das situações adversas com as quais os sujeitos lidam diariamente, pois nesse movimento aprende-se a ganhar e a perder, a entender a diversidade humana presente em seus pares e a necessidade de exercitar valores como a tolerância, a empatia e o amor.

A dinâmica do brincar no território do campo caracteriza-se, também, conforme o MST (2004, p. 30), como um “momento em que a criança exercita sua capacidade de sonhar, sentir, decidir, arquitetar, aventurar, agir, esforçando-se para superar os desafios dos jogos e brincadeiras, respeitando e recriando regras numa dinâmica fundamental para o desenvolvimento infantil”.

No ato de brincar a criança se expressa por meio de diferentes linguagens, esse aspecto potencializa a perspectiva de vivência plena da infância, por se tratar de um elemento, de acordo com Batista (2018, p. 193), “muito presente e importante na vida das crianças, ajuda no desenvolvimento psíquico e simbólico, podendo ser um canal de comunicação pelo qual elas expressam seus anseios, desejos, sentimentos”.

É indiscutível a importância das brincadeiras para a consolidação de dois processos cruciais às crianças, seu desenvolvimento integral e a vivência plena das infâncias, na particularidade camponesa esses movimentos são marcados por condições de existência desses sujeitos, ocorrendo atravessamentos de ordem da territorialidade e temporalidade inerentes ao espaço rural.

Nos assentamentos as possibilidades para brincar são diversas e enriquecidas por elementos próprios desses territórios, como elucida Batista (2018, p. 197), “muitas brincadeiras ocorrem na natureza, embaixo de árvores, subindo nas árvores, colhendo frutos e comendo ali mesmo. Esse contato possibilita além do entretenimento, o conhecimento sobre as plantas, seus frutos”.

O contato com a natureza iniciado a partir das brincadeiras reverbera significativamente na aprendizagem, pois, através dessas experiências as crianças elaboram seus saberes prévios, suas leituras e interpretações de mundo, aperfeiçoando-os oportunamente nas vivências educativas formais, por meio da escola, nas quais são consolidados os conhecimentos científicos.

O momento das brincadeiras, nos diversos espaços que o campo proporciona é propício para as construções de vivências e socialização dos saberes. Além disso, as brincadeiras são longas, tomam grande parte do dia. No campo o compromisso com as brincadeiras pode ocupar o tempo livre das crianças. O acesso ao brincar faz com que essas crianças aprendam, se desenvolvam, pois é através das vivências nas brincadeiras que a criança pode desenvolver funções importantes como a memória, a imaginação, a atenção, a personalidade, sociabilidade e afetividade (Schimitz, 2015, p. 65).

A temporalidade do campo incide na vida das crianças, também, no que concerne às oportunidades de brincar, assim como as peculiaridades do espaço, aspectos que se entrelaçam e constituem cenários favoráveis para as vivências infantis, em vista disso, as brincadeiras podem se estender por longos períodos, atravessando percursos em campo aberto ou entre os quintais das casas.

Os espaços em que ocorrem as brincadeiras nos territórios de assentamentos permitem que as crianças transitem entre diversos ambientes em um movimento de liberdade, Felipe (2013, p. 35), ilustra que, “a rua está misturada espacialmente à casa, porque não há muros separando as propriedades. Esse espaço não está disciplinado, hierarquizado, o que permite viver de forma transitiva, indo e voltando”.

Ainda acerca das experiências das crianças em brincadeiras nos espaços de assentamentos, Batista (2018, p. 198), afirma que, “os quintais são verdadeiros pomares, as

crianças saboreiam as frutas e conhecem todas as plantas que lá existem, acumulando um conhecimento sobre a terra e o que ela produz, contribuindo para o enraizamento com a terra e com a cultura camponesa”.

Aos finais de semana, participam de atividades programadas pelas famílias, por outras crianças e por adultos, experiências extremamente ricas, como as atividades e espaços organizados especialmente para elas, que lhes proporcionam a possibilidade de vivenciar suas infâncias e de se relacionar com a natureza que as cerca e com os diferentes sujeitos de sua vida – crianças, jovens, adultos e idosos (Carvalho; Silva, 2013, p. 100).

O convívio familiar é marcado pela logística concebida nos assentamentos, fazendo com que desde cedo as crianças vivenciem experiências de coletividade, de organização e sistematização das lutas do Movimento, assim como, momentos de lazer, socialização entre seus pares, fortalecendo assim, os laços familiares, a identidade camponesa e o sentimento de pertencimento à comunidade e à localidade.

No MST a luta por terra reflete, ainda, o comprometimento das famílias assentadas com suas crianças, com a expectativa de constituírem-se condições de vida e futuro para esses sujeitos, como aponta Alves (2001, p. 80), “é a partir de sua decisão em ocupar a terra que possibilitam aos filhos e filhas uma nova perspectiva de vida. Além disso, a luta pela terra é uma luta em família”.

A concepção política do MST frente ao processo de formação das crianças perpassa o âmbito familiar e constitui-se como ideal comunitário, assumido como incumbência do Movimento, de acordo com Rossetto (2013, p. 122), “as crianças que vivem em acampamentos e assentamentos são filhos de todos e, portanto, a responsabilidade de educá-las é não somente da família, mas também do grande coletivo”.

As crianças sempre estiveram presentes na luta pela terra, em ocupações, despejos, manifestações, no dia a dia dos acampamentos e assentamentos, enfim, elas são fruto do processo histórico da luta pela terra no Movimento. As atividades pedagógicas desenvolvidas com as crianças possibilitam que elas estejam permanentemente em movimento. As lições aprendidas nesse processo contribuem para a criação de uma cultura de mobilizações e para a construção, no dia a dia, dos espaços próprios de participação das crianças (Rossetto, 2013, p. 116).

Ao lado das famílias e do coletivo do MST, as crianças integram todas as ações do Movimento, compreendendo a importância da participação e construindo uma identidade que reconhece a relevância da mobilização para o processo de conquista dos diversos direitos

reivindicados a partir da obtenção da terra, fundamentais à garantia da dignidade da vida em assentamentos.

A vivência das infâncias de crianças assentadas, imersas na realidade de ambiente rural, no qual as famílias produzem seus diversos meios de subsistência, a exemplo da agricultura e criação de animais, encontra-se atravessada, inegavelmente, pela prática de desempenhar atividades que auxiliem os adultos em suas tarefas, aspecto que caracteriza a referida categoria social no contexto do campo.

As crianças podem responder por certas atividades por meio da partilha de pequenas responsabilidades como alimentar os bichos. Integra as redes de relações das quais as crianças participam o princípio regulador segundo o qual as tarefas atribuídas a cada qual devem estar adequadas às suas capacidades físicas. No interior de uma economia predominante familiar, o trabalho doméstico é, na maioria das vezes, espontâneo, não convocado (Felipe, 2013, p. 35).

Na perspectiva de formação do MST, as atividades desenvolvidas pelas crianças constituem um princípio educativo que colabora com a elaboração da identidade dos povos camponeses assentados, Carvalho e Silva (2013, p. 101), afirmam que, “independentemente da forma como a colaboração doméstica se configura, fica evidente o importante lugar assumido pelas crianças na organização e na estrutura familiar”.

Há um elemento implícito nas atividades exercidas pelas crianças que objetiva o desenvolvimento da capacidade de cooperar, condição essencial à vida no Movimento, Felipe (2013, p. 36) alega que, “a cooperação define uma sociabilidade, portanto, um modo de estar junto, de gerir as tarefas da vida e dar sentido a elas. O estar com o outro é mais importante que a tarefa em si”.

Em diferentes países da América Latina, por exemplo, o trabalho de crianças e adolescentes em comunidades rurais faz parte, em geral, dos processos de socialização dos mecanismos de sobrevivência e continuidade da cultura de origem. Nessas comunidades, os sistemas produtivos tradicionais se inscrevem nas denominadas ‘economias de uso’, que têm como base fortes laços de solidariedade e reciprocidade, em função do objetivo de assegurar a subsistência das famílias e da comunidade (Leite, 2022, p. 15).

Na lógica colaborativa do MST, em que se educa, se respeita a condição física na atribuição de tarefas, ao tempo em que se habilita para o convívio cooperativo, Carvalho e Silva (2013, p. 101) reiteram que, “as crianças se apresentam não apenas como alvo das atividades

dos adultos, mas assumem um lugar de coconstrutoras da rotina e cotidiano, tomando posições e realizando ações cruciais para o ambiente doméstico”.

O cenário camponês constituído pela essência dos trabalhadores da terra agrega especificidades às infâncias, desde riquíssimas oportunidades de experienciar uma diversidade de brincadeiras, o sentimento de liberdade na amplitude dos espaços, o caráter formativo das ações realizadas pelo Movimento, até a atribuição de papéis com fins colaborativos em tarefas cotidianas.

[...] muitas delas não perdem seus direitos de viver a infância porque, ao terminar as tarefas de casa e da escola, podem usufruir dos espaços das brincadeiras: correr, nadar, pular corda, andar a cavalo, caçar com os pais, visitar colegas mais próximos, subir em árvores e tantas outras formas de apreciação do lazer. O sentido de liberdade está presente nesses momentos de íntimo contato da criança nas suas atividades lúdicas: o mundo é do tamanho da liberdade construída por ela! (Pasuch; Moraes, 2013, p. 85).

No contexto do território do campo, como ilustram as autoras, há um movimento de conciliação entre os tempos destinados ao lazer e às atividades desempenhadas pelas crianças na família e na escola, ambos coexistem em uma perspectiva essencialmente harmoniosa, através da qual alicerça-se o mundo desses sujeitos.

A escola constitui-se como um dos espaços mais significativos do MST, caracterizando o processo de luta dos trabalhadores que, após a conquista da terra, reivindicam condições de existência com dignidade nela, Caldart (2004, p. 225), ressalta que, “acampamento e assentamento dos sem-terra do MST têm que ter escola e, de preferência, vinculada às preocupações do Movimento com a formação de seus sujeitos”.

No que concerne à garantia da vivência plena das infâncias de crianças assentadas no ambiente educacional, a escola necessita ser vislumbrada como espaço propício ao deleite desses sujeitos, é preciso assumir-se a concepção de desenvolvimento de um processo educativo fundamentado na importância da brincadeira e da ludicidade para a formação integral do ser humano.

A escola tem um papel fundamental no movimento social. A ela cabe entender, acompanhar, incorporar e dar continuidade a tudo aquilo que educa, que desenvolve, que ajuda a levantar a cabeça, que incentiva a dizer a sua palavra, a não ter medo de dizer o que pensa e sente, a sair das amarras do individualismo, a aprender a partilhar, a dividir seus materiais, a ter coragem de partir, de deixar o que não é bom, de buscar a justiça e a liberdade. Valores que o MST desenvolve e trabalha com as pessoas a ele vinculadas (MST, 1999, p. 28).

O papel da escola aludido pelo MST vai ao encontro das concepções teóricas que defendem a vivência plena das infâncias no ambiente educacional, resguarda o entrosamento entre instituição e Movimento, proporciona a construção de uma identidade comunitária alinhada à vida dos sujeitos assentados e esse estado de colaboração mútua só pode ser alcançado a partir de experiências significativas.

Diante do exposto, as discussões que permearam o referido capítulo constituíram, essencialmente, as concepções de infância(s) e criança defendidas nesse estudo, corroborando para a elaboração da compreensão de vivência plena da infância e aludindo as peculiaridades experienciadas por essa categoria social no MST.

4. EDUCAÇÃO DO CAMPO: BASES CONSTITUINTES E INTERFACES SIGNIFICATIVAS NO CENÁRIO BRASILEIRO

O presente capítulo contempla a discussão teórica acerca da Educação do Campo proposta ao desenvolvimento da pesquisa em questão, abordando-se a Reforma Agrária, aludida como gênese do fenômeno educacional no campo, a atuação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST na luta por terra e pelo direito à educação, os aspectos políticos, organizativos e pedagógicos que atravessam a constituição da concepção de Educação do Campo e as práticas pedagógicas executadas em escolas no campo, objetivando a efetivação das vivências das infâncias camponesas.

4.1 Reforma Agrária: a gênese do fenômeno educacional no campo

A terra é o bem material mais valioso para as pessoas, porque tem riqueza em suas entranhas e produz alimentos de que tanto carece o Mundo. Esse desempenho cresce de importância, à medida que os contingentes humanos aumentam. O Direito Agrário tem suas raízes ou a sua razão de ser na função social da terra que, desde os primórdios, destina-se à satisfação de necessidades elementares dos povos de todas as raças (Neto, 1985, p. 11-12).

A questão agrária ou, mais especificamente, da terra no Brasil encontra-se marcada por sucessivas lacunas de caráter legal ao longo da história, facilmente percebe-se a omissão do Estado na efetivação do direito à terra por meio de uma política pública séria e comprometida com os interesses dos trabalhadores, nesse sentido apresenta-se uma síntese temporal caracterizando a tratativa da terra nas constituições do país.

Quadro 01 - A questão agrária nas Constituições do Brasil ao longo da história

Ano	Abordagem da questão da terra/agrária
1824	Impede a devolução de terras não cultivadas e determina o confisco em casos especiais.
1891	Mantém absoluto o direito da propriedade privada.
1934	Estabelece que o direito da propriedade privada não pode ser exercido contra o interesse social.
1937	Retira a disposição anterior.
1946	Prevê a desapropriação de terras mediante indenização em dinheiro.
1964	Prevê a desapropriação de terras mediante indenização em títulos do governo.
1967	Mantém a disposição anterior.
1988	Garante o direito à propriedade privada, mas vincula-o à sua função social.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023), dados: Strazzacappa (2006, p. 39).

O quadro 01 demonstra a passividade do Estado frente à efetivação da Reforma Agrária, fator que não deu-se por acaso, haja vista as conjunturas sociais, políticas e econômicas que

atravessavam o país nos cenários de promulgação das constituições brasileiras, processos permeados por disputa de poder, concentração de terra à classe dominante e manutenção da lógica capitalista.

Na década de 50 do século XX ocorre o apogeu da organização dos trabalhadores rurais pela Reforma Agrária, com ênfase na região Nordeste, os movimentos se consolidam e conforme Martins (1981, p. 76), “em Pernambuco e na Paraíba, se desenvolveu o capítulo mais importante da história contemporânea do campesinato brasileiro. Ali surgiu em 1955, no Engenho Galiléia, uma associação de foreiros, logo conhecida como Liga Camponesa”.

A Lei nº 4.504/64 – que dispõe sobre o Estatuto da Terra, aponta no Art. 16, como objetivo da reforma agrária, “estabelecer um sistema de relações entre o homem, a propriedade rural e o uso da terra, capaz de promover a justiça social, o progresso e o bem-estar do trabalhador rural e o desenvolvimento econômico do país, com a gradual extinção do minifúndio e do latifúndio” (Brasil, 1964).

A partir da criação do Estatuto da Terra em 1964, foram fundados institutos responsáveis pela execução do programa brasileiro de reforma agrária, a saber, Instituto Brasileiro de Reforma Agrária (IBRA) e o Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário (INDA), sendo fundidos posteriormente, em 1970, no Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), em atividade até os dias atuais.

Mesmo que a criação do Estatuto da Terra representasse, em tese, algum avanço em relação à Reforma Agrária, na prática o contexto político da época, sob a ditadura militar, inviabilizou qualquer progresso no acesso à terra, Strazzacappa (2006, p. 44) afirma que “o Estatuto inverteu os propósitos da reforma, ao incentivar a mecanização no campo e aumentar a safra de grãos, com a prática da agricultura extensiva, sacrificando as pequenas culturas”.

Reforma Agrária é um programa de governo que busca democratizar a propriedade da terra na sociedade e garantir o seu acesso, distribuindo-a a todos que a quiserem fazer produzir e dela usufruir. Para alcançar esse objetivo, o principal instrumento jurídico utilizado em praticamente todas as experiências existentes é a desapropriação, pelo Estado, das grandes fazendas, os LATIFÚNDIO, e sua redistribuição entre camponeses sem-terra, pequenos agricultores com pouca terra e assalariados em geral (Stedile, 2012, p. 657).

No contexto brasileiro perdura um cenário conjuntural marcado por conflitos no que concerne ao aspecto agrário, Strazzacappa (2006, p. 62) pontua que a Reforma Agrária “deve enfocar a ocupação do território, a produção de alimentos de qualidade, a geração de empregos

e renda no campo, romper com a tradição cultural de quem vê o campo como um símbolo de atraso, útil apenas para a acumulação e reprodução de capital”.

A compreensão de termos e/ou vocábulos relacionados à questão agrária corrobora para a elucidação de especificidades pertinentes à discussão empreendida no presente estudo, nesse sentido constitui-se o quadro 02, com as definições de propriedade familiar, módulo rural, indivisibilidade do módulo, divisibilidade possível, minifúndio, latifúndio, empresa rural, parceleiro, cooperativa integral de reforma agrária e colonização.

Quadro 02 - Denominações de vocábulos rurais

Vocábulos	Definição
Propriedade familiar	Imóvel rural que o agricultor explora diretamente com a sua família, absorvendo-lhe toda a força de trabalho e garantindo-lhe a subsistência, seu progresso social e econômico.
Módulo rural	A dimensão da área estabelecida para a propriedade familiar em cada região e para cada tipo de exploração.
Indivisibilidade do módulo	Um imóvel rural não pode ser dividido em áreas de dimensões inferiores à constitutiva do módulo de propriedade rural fixado para a região em que se localize.
Divisibilidade possível	O desmembramento de imóveis rurais em parcelas inferiores à mínima exigível, só é possível quando se destinar a obras de necessidade/utilidade pública, infraestrutura, interesse comunitário.
Minifúndio	Imóvel rural de área inferior à fixada para a propriedade familiar, ou seja, menor que o módulo.
Latifúndio	Imóvel que excede de seiscentas vezes o módulo médio de propriedade rural ou de seiscentas vezes a área média dos imóveis de uma determinada zona, considera-se ainda, para efeito de caracterização, as condições ecológicas, sistemas agrícolas regionais e o fim a que se destina o imóvel.
Empresa rural	Empreendimento de pessoa física ou jurídica, pública ou particular, que explore econômica e racionalmente um imóvel, cujas dimensões variam de um a seiscentos módulos.
Parceleiro	Aquele que venha a adquirir parcela de terra em área de reforma agrária levada a efeito pelo Poder Público ou em áreas de colonização pública ou particular, onde se faça divisão e aproveitamento de terras sob a forma de propriedade familiar.
Cooperativa Integral de Reforma Agrária	Sociedade cooperativa criada e posta em funcionamento em áreas prioritárias para a execução de reforma agrária. É de natureza civil, contando com a colaboração do Governo, através do INCRA.
Colonização	Atividade oficial ou privada destinada à promoção e aproveitamento de terras sob a forma de divisão em propriedades familiares.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023), dados: Neto (1985, p. 21-28).

As descrições contempladas no quadro 02 abordam a classificação de imóveis rurais e de elementos relacionados à questão agrária, a maioria das definições do autor são fundamentadas no Estatuto da Terra, é importante destacar que alguns conceitos elencados se configuram como parâmetros de dimensão, sujeito adquirente de terra ou organismos voltados ao apoio das ações no âmbito da Reforma Agrária.

Apesar de todas as ressalvas feitas em relação a possibilidades e necessidades de adotarmos modelos múltiplos, segundo regiões ou formações culturais, o paradigma de reforma agrária ainda hoje existente no Brasil, dentro e fora do governo, é o do particionamento do espaço agrícola em unidades familiares.

Este é o modelo que em última instância é defendido por todos os setores significativos que se envolvem com o tema, bem como é o modelo que é implementado – com toda as críticas que se possa fazer – pelos órgãos governamentais (ABRA, 1988, p. 07).

O modelo de reforma agrária constitui-se como uma das questões mais relevantes na discussão do direito de acesso à terra, haja vista, tratar-se de um aspecto essencial para a efetivação dessa pauta, em decorrência de sua importância, gera-se em torno desse campo um processo de disputa de interesses dos diferentes setores envolvidos nessa matéria, a exemplo da classe trabalhadora, movimentos sociais e governo.

A realização de uma política de reforma agrária legítima reflete o compromisso do país com os trabalhadores do campo, posicionando a nação em uma perspectiva de justiça social, como aponta Mattei (2012, p. 308), “a distribuição igualitária da propriedade da terra é um dos indicadores mais importantes para se medir o caráter democrático ou não de sociedades que se constituíram a partir de bases agrárias, como é o caso da sociedade brasileira”.

Tendo em vista que o objetivo central do processo é a eliminação da miséria e dos efeitos negativos que ela provoca na estrutura econômica, social e política do país e considerando os recursos naturais de que o país dispõe, a reforma agrária brasileira poderá assumir características bastante singulares. Podemos resumi-la nestes 5 aspectos: 1) a reforma agrária concentrar-se-á nas terras ociosas e nas terras mal exploradas de modo extensivo; 2) os investimentos iniciais em infraestrutura produtiva não precisarão ser elevados; 3) educação básica e capacitação técnica assumirão importância decisiva no processo; 4) participação dos trabalhadores rurais, através das suas associações de classe, constituirá elemento essencial do êxito da reforma em todas as fases; 5) a magnitude inicial do processo será determinante na consecução de seu objetivo básico: a eliminação da pobreza e da sobre-exploração do trabalhador rural (ABRA, 1988, p. 09).

O resumo dos aspectos que caracterizam o processo da Reforma Agrária brasileira segundo a Associação Brasileira de Reforma Agrária - ABRA, apresenta a educação básica como um dos princípios de importância decisiva para a implementação da referida proposta e o cumprimento de seus objetivos, identifica-se a partir dessa premissa o vínculo entre as lutas camponesas e a dimensão da educação nesse movimento.

Na perspectiva de reivindicação de educação para os povos do campo, considerando-a como um dos pilares no processo de reforma agrária, Werthein e Bordenave (1981, p. 34) apontam uma concepção de “educação que não só é ministrada em tais zonas, mas que também surge em sua estrutura devido às necessidades da população rural, em que o educando é considerado como sujeito de sua própria educação”.

As discussões levantadas pelos autores acerca da educação para sujeitos do meio rural, mesmo sendo constituídas no início da década de 80 do século XX, já remetem ao entendimento de que a realidade do campo deveria configurar como tema central na construção de uma concepção educacional para seus povos, deixando-se evidente que a simples projeção da educação urbana se apresenta de forma insuficiente para a formação do camponês.

A uniformidade de planos e programas, um problema sério de nossos sistemas escolares, manifestada, sobretudo, no nível primário, não leva em consideração as características geográficas, sociais e individuais das diversas escolas, e conforma um tipo de educação que está necessariamente impedida de se adequar aos diferentes contextos. A ausência das características do meio no conteúdo dos currículos dificulta seriamente à educação influir no processo de desenvolvimento regional (Wertheim; Bordenave, 1981, p. 40).

A padronização do ensino por meio de programas, planos, projetos e currículos escolares, ação recorrente na estrutura organizacional da educação, em âmbitos federal, estaduais e municipais, principalmente no que concerne às aprendizagens aferidas em avaliações externas em larga escala, a exemplo do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB¹⁴, corrobora para a fragilização da contextualização das realidades vivenciadas pelos educandos.

Nessa perspectiva, os vínculos constituídos entre os sujeitos e as instituições não são suficientes para a manutenção do sentimento de pertencimento ao ambiente escolar, o significado da educação não se encontra atrelado à objetividade cotidiana da vida, além de impossibilitar a consolidação de uma formação que desenvolva a autonomia e a criticidade dos cidadãos.

4.2 Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST: a luta por terra e o desafio da educação

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) é um movimento socioterritorial que reúne em sua base diferentes categorias de camponeses pobres - como parceiros, meeiros, posseiros, minifundiários e trabalhadores assalariados chamados de sem-terra - e também diversos lutadores sociais para desenvolver as lutas pela terra, pela Reforma Agrária e por mudanças na agricultura brasileira (Fernandes, 2012, p. 496).

¹⁴ O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao INEP realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 16 dez. 2023.

O Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), estima, com atualização mais recente realizada em 11 de setembro de 2023, que os indicadores relacionados à distribuição de terra no país apresentam a seguinte caracterização:

Tabela 03 - Indicadores quantitativos da Reforma Agrária

QUANTITATIVOS	CARACTERIZAÇÃO
958.397	Famílias que vivem atualmente em assentamentos criados ou reconhecidos pelo Incra.
9.450	Assentamentos criados e reconhecidos.
87.870.797	Hectares/área total dos assentamentos criados ou reconhecidos.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023), dados: INCRA (2023).

Os dados relativos à demanda por terra encontram-se em matérias¹⁵ veiculadas na mídia com informações fornecidas pelo Governo Federal e pelo MST, o que acarreta uma disparidade nos quantitativos apresentados, enquanto o Movimento afirma a existência de 100 mil famílias vivendo em acampamentos à espera por assentamentos, a estimativa do governo está em torno de 80 mil famílias (Mansur, 2023).

A história da criação e organização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST encontra-se marcada pelo processo de luta por terra, intimamente ligada à questão agrária, de acordo com Fernandes (2012, p. 496), “está organizado em 24¹⁶ das 27 unidades federativas. Seu processo de formação começou por meio de diferentes formas de luta pela terra, realizadas por grupos de camponeses em todo o país, no período de 1978 a 1983”.

Para sobreviver os trabalhadores enfrentam uma luta pesada e desigual. Entre tantos outros movimentos populares e lutas, o Movimento dos Sem Terra está aí e vem se ampliando cada vez mais. Está enfrentando bem as dificuldades inerentes à luta, e pouco a pouco descobre formas de se juntar e organizar. A sujeição, a dominação, o medo vão ser substituídos por consciência, experiência e coragem (ABRA, 1983, p. 44).

Os processos de lutas vivenciados pelos sujeitos que integram a organização do MST foram moldando as configurações dessas ações ao longo dos anos, a capacitação adquirida através dessas experiências respalda as estratégias definidas em detrimento das reivindicações

¹⁵ **G1.** Brasil tem cerca de 80 mil famílias à espera de assentamento, diz Governo Federal; MST diz que há 100 mil. G1. 18 abr. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2023/04/18/brasil-tem-cerca-de-100-mil-familias-a-espera-de-assentamento-diz-mst-em-mg-sao-42-acampamentos.ghtml>. Acesso em: 13 dez. 2023.

¹⁶ **MST.** O Dicionário da Educação do Campo (2012) apresenta o referido dado (pág. 496), especificando em Nota (pág. 499), que, “até 2011, o MST não estava organizado nos estados do Acre, Amapá e Amazonas. Atualmente o site oficial do MST mantém a informação de que sua organização ocorre em 24 estados. Disponível em: <https://mst.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 13 dez. 2024.

necessárias, assim, foi possível traçar caminhos capazes de possibilitarem a conquista de direitos como a terra.

O MST tem chamado a atenção dos diversos segmentos da sociedade por apresentar determinadas características que o distinguem em sua trajetória de movimento social de trabalhadores e trabalhadoras do campo. Uma trajetória breve, diga-se, se o considerarmos dentro de um processo histórico mais amplo, mas longa se o compararmos com a maioria dos movimentos camponeses do Brasil, geralmente destruídos com muito menos tempo de vida. Destaco algumas destas características: a radicalidade do seu jeito de fazer a luta e os sujeitos que ela envolve, a multiplicidade de dimensões em que atua, a combinação de formatos organizativos diversos, a capacidade que vem construindo de universalizar, ou de tornar a sociedade como um todo, uma bandeira de luta que nasce de um grupo social específico e de seus interesses sociais imediatos (Caldart, 2001, p. 208-209).

A consolidação da trajetória do MST deve-se muito a um processo de organização articulado, com atuação e mobilização em diversas frentes sociais de luta, conforme elucida Caldart (2001, p. 208), “fazendo a luta pela terra e afirmando, em suas iniciativas, a possibilidade de novas relações sociais, e de um novo projeto de desenvolvimento para o campo, e para o país”.

Os aspectos que caracterizam o êxito logrado pelo MST constituem um conjunto de ações estruturadas com finalidades específicas, através das quais perpassam o envolvimento efetivo dos sujeitos sociais do campo nas lutas, a diversidade das pautas conduzidas pelo Movimento, as diferentes facetas assumidas no processo de organização coletiva e a identificação social construída ao longo dos anos.

Em vista disso, o MST identificou muito cedo a importância e a necessidade de inserir em sua pauta a luta por educação, haja vista, a demanda educativa para as crianças inseridas em acampamentos e/ou assentamentos, assim como, a formação dos próprios trabalhadores e trabalhadoras, no sentido de constituir-se uma concepção de organização coletiva que potencializasse sua atuação.

Ao situar com precisão a incorporação da temática educacional à pauta do Movimento, Kolling, Vargas e Caldart (2012, p. 500) ressaltam que “a educação entrou na agenda do MST pela infância. Antes mesmo da sua fundação, ocorrida em 1984, as famílias Sem Terra, acampadas na Encruzilhada Natalino, Rio Grande do Sul (1981), perceberam a educação da infância como uma questão, um desafio”.

A necessidade do cuidado pedagógico das crianças dos acampamentos de luta pela terra, aliada a certa intuição das primeiras famílias em luta sobre serem a

escola e o acesso ao conhecimento um direito de todos, foi, portanto, o motor do surgimento do trabalho com educação no MST. Isso se compreende considerando uma das características da forma de luta pela terra deste movimento camponês, que é a de ser feita por famílias inteiras, o que acaba gerando mais rapidamente outras demandas que não apenas a conquista da terra propriamente dita (Kolling; Vargas; Caldart, 2012, p. 500).

A participação integral das famílias camponesas na luta pela terra ocasionou a abrangência, na agenda do Movimento, de necessidades relacionadas a diversos aspectos inerentes à vida, a exemplo da educação, o MST (1996, p. 05) pontua que “sempre associamos muito educação com escola. Talvez porque vivemos num momento da história das sociedades onde uma significativa parte da socialização (principalmente das crianças) é atribuída à escola”.

A vinculação da concepção de educação do MST com a carência por escola impulsionou a criação do Setor de Educação no Movimento, inicialmente responsável por atuar na perspectiva escolar dos assentamentos, porém, “aos poucos este conceito vem sendo ampliado, porque na prática, o Setor de Educação já atua em bem mais frentes do que esta para a qual ele foi originalmente criado” (MST, 1996, p. 05).

A partir da instituição do Setor de Educação do MST e das experiências vivenciadas pelo Movimento foram elaborados os princípios filosóficos e pedagógicos de sua atuação, através dos quais definiu-se as diretrizes que fundamentam a concepção de educação construída e adotada, objetivando-se uma atuação coerente e o alinhamento das práticas desenvolvidas pela organização do coletivo.

Os princípios filosóficos da educação no MST são,

1º) Educação para a transformação social; 2º) Educação para o trabalho e a cooperação; 3º) Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana; 4º) Educação com/para valores humanistas e socialistas; 5º) Educação como um processo permanente de formação/transformação humana (MST, 1996, p. 10).

A caracterização dos princípios filosóficos da educação no MST reflete “a nossa visão de mundo, nossas concepções mais gerais em relação à pessoa humana, à sociedade, e ao que entendemos que seja educação. Remetem aos objetivos mais estratégicos do trabalho educativo no MST” (MST, 1996, p. 04), representando aspectos extremamente significativos em uma perspectiva de educação para a transformação social.

E os princípios pedagógicos da educação formulados pelo MST apresentam-se com a seguinte composição,

1º) Relação entre prática e teoria; 2º) Combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação; 3º) A realidade como base da produção do conhecimento; 4º) Conteúdos formativos socialmente úteis; 5º) Educação para o trabalho e pelo trabalho; 6º) Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos; 7º) Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos; 8º) Vínculo orgânico entre educação e cultura; 9º) Gestão democrática; 10º) Auto-organização dos/das estudantes; 11º) Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/das educadoras; 12º) Atitude e habilidades de pesquisa; 13º) Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais (MST, 1996, p. 24).

De acordo com o MST (1996, p. 04), “os princípios pedagógicos se referem ao jeito de fazer e de pensar a educação, para concretizar os próprios princípios filosóficos. Dizem dos elementos que são essenciais e gerais na nossa proposta de educação, especialmente a reflexão metodológica”, evidenciando-se a importância de adequar-se as práticas adotadas nas escolas, nas quais os mesmos princípios são abordados a partir de diferentes estratégias didáticas.

A combinação dos princípios filosóficos e pedagógicos da educação no MST expressa a cosmovisão do Movimento frente ao objetivo de consolidação de uma sociedade justa e igualitária, na qual a dignidade humana seja assegurada através da garantia de direitos essenciais à vida, além do comprometimento coletivo de educar, formar e capacitar para a manutenção da organização das lutas.

Esta intencionalidade não está primeiro no campo da educação, mas no próprio caráter do MST, produzido em sua trajetória histórica de participação na luta de classes em nosso país, no recorte específico de sua questão agrária. É através de seus objetivos, princípios, valores e jeito de ser, que o Movimento intencionaliza suas práticas educativas, ao mesmo tempo que, aos poucos, também começa a refletir sobre elas, à medida que se dá conta de sua tarefa histórica: além de produzir alimentos em terras antes aprisionadas pelo latifúndio, também deve ajudar a produzir seres humanos capazes de assumir o comando de seu próprio destino social, histórico (Caldart, 2001, p. 218).

A educação representa uma pauta imprescindível para o MST, encontrando-se interligada com a própria essência de um Movimento que a insere no âmago de sua atuação, como expressam Kolling, Vargas e Caldart (2012, p. 500), “tem buscado construir referências teóricas e práticas de uma escola aberta à vida, em todas as suas dimensões, e vinculada aos objetivos sociais dos trabalhadores”.

4.3 Educação do Campo: aspectos políticos, organizativos e pedagógicos

A Educação do Campo nomeia um projeto de educação contra hegemônico porque surge da classe trabalhadora do campo em contraposição ao projeto educativo hegemônico destinado às populações do campo denominado de educação rural, a qual caracterizou-se historicamente pela negação do direito à educação e à diversidade social e cultural dos povos do campo e pela precariedade. É um fenômeno recente na história da educação brasileira que vem resistindo e lutando por políticas públicas.

O surgimento da expressão “Educação do Campo” pode ser datado. Nasceu primeiro como *Educação Básica do Campo* no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho 1998. Passou a ser chamada *Educação do Campo* a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro 2002, decisão posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004 (Caldart, 2012, p. 257).

O processo de constituição da Educação do Campo, iniciado na década de 1990, encontra-se atravessado pelas lutas empreendidas por movimentos sociais do campo, a exemplo do MST, que através das experiências vivenciadas incorporou em sua agenda a concepção de educação concatenada com os interesses sociais, culturais, econômicos e a realidade dos trabalhadores camponeses.

A complexidade das condições socioeconômicas e educacionais das populações rurais exige maior coerência na construção de estratégias que visem alavancar a qualidade da Educação do Campo. Desenhar políticas que busquem suprir as enormes desigualdades no direito ao acesso e a permanência na escola para este grupo faz parte desta estratégia, dito de outra forma: o que se busca não é somente a igualdade de acesso “tolerada” pelos liberais, mas, fundamentalmente a igualdade de resultados (Molina, 2008, p. 28).

No âmbito do aspecto político, através do qual instituem-se os dispositivos que normatizam e regulamentam a Educação do Campo, destacam-se a Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Resolução CNE/CEB nº 01/2002 – Institui Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, o Decreto nº 7.352/2010 – Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, em seu Art. 28, representa a viabilidade de organização de uma proposta educacional voltada à população do campo, significando oficialmente o amparo do Estado, o que também configura a possibilidade de reivindicações, e contemplando certo alinhamento às perspectivas elementares defendidas pelos movimentos sociais.

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 (Brasil, 1996, p. 11).

A abertura para realização de adaptações às especificidades da realidade do campo na oferta de educação básica caracteriza um avanço significativo na referida pauta de luta dos sujeitos camponeses, a partir do que preconiza a lei em questão foram estruturados decretos, resoluções e diretrizes regulamentando as propostas pedagógicas para efetivação da Educação do Campo.

As Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 01/2002, “constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às demais etapas e modalidades educacionais, a serem observadas nos projetos das instituições que integram os sistemas de ensino” (Santos, 2020, p. 133).

Os processos elencados na respectiva resolução envolvem diversos aspectos da organização educacional, como a definição da identidade da escola do campo, os critérios de acesso e permanência escolar à população camponesa, a estruturação do ano letivo, características das propostas pedagógicas, a formação de professores, gestão democrática, exercício da docência e financiamento da educação.

O Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, “destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo” (Santos, 2020, p. 265), possibilitando significativos avanços na consolidação de políticas públicas educacionais específicas à população do campo.

A redação do decreto contempla a definição de populações do campo, escola do campo e turmas do campo, apresenta ainda, os princípios da Educação do Campo, os mecanismos para

execução da modalidade, a competência da União, Distrito Federal, estados, e municípios, além da caracterização, objetivos, beneficiários, abrangência do apoio, gestão e financiamento do PRONERA.

No que concerne aos aspectos de organização da luta por Educação do Campo, é imprescindível o envolvimento popular permanente, reivindicando-se direitos ainda negados e em vigilância pelos já adquiridos, “para isso, a sociedade brasileira deve assumir consigo mesma cinco compromissos fundamentais, soberania, solidariedade, desenvolvimento, sustentabilidade e democracia popular” (Benjamin, 2000, p. 18).

Os aspectos pedagógicos da Educação do Campo necessitam dialogar com as concepções de educação, escola e formação adotadas pela classe trabalhadora camponesa, como aponta o MST (1992, p. 02) “deve ajudar a consolidar e avançar este modelo de desenvolvimento rural que está nascendo através dos Assentamentos e que visa dar condições aos camponeses para que permaneçam, produzam e tenham uma vida digna no campo”.

Nessa perspectiva os processos pedagógicos na Educação do Campo devem englobar elementos que corroborem para a referida premissa do MST, contemplando conforme explicita Caldart (2004, p. 24), “socialização ou vivência de relações sociais, construção de uma visão de mundo, cultivo de identidades, socialização e produção de diferentes saberes”.

A Educação do Campo precisa incluir em seu projeto pedagógico uma reflexão cuidadosa e mais aprofundada sobre como acontecem no cotidiano da escola os processos de socialização, sua relação com os processos de conservação e de criação de culturas e com a formação dos novos sujeitos sociais do campo. Também precisa fazer a reflexão específica sobre que outros processos de socialização estão formando hoje as novas gerações de trabalhadores e trabalhadoras do campo e que traços devem ser enfatizados pela intencionalidade pedagógica da escola na perspectiva de um novo projeto de desenvolvimento (Caldart, 2004, p. 25).

Os processos de socialização ou vivências de relações sociais em uma perspectiva pedagógica - escolar, na lógica da concepção educacional da Educação do Campo, precisam ser entendidos a partir de suas contribuições à formação humana, pois refletem diretamente na constituição da consciência crítica, dos vínculos coletivos que dizem respeito à organização enquanto movimento social e na percepção da necessidade de transformação da sociedade.

Na Educação do Campo é preciso refletir sobre como se ajuda a construir desde a infância uma visão de mundo crítica e histórica; como se aprende e como se ensina nas diferentes fases da vida a olhar para a realidade enxergando seu movimento, sua historicidade e as relações que existem entre uma coisa e outra; como se aprende e como se ensina a tomar posição diante

das questões do seu tempo; a respeitar e ao mesmo tempo reconstruir modos de vida; como se aprendem e como se ensinam utopias sociais e como se educam valores humanistas; também como se educa o pensar por conta própria e o dizer a sua palavra, e como se respeita uma organização coletiva (Caldart, 2004, p. 26).

A construção de uma visão de mundo demanda um processo educativo sistematizado e contextualizado, desenvolvido através da abordagem de elementos que situem o sujeito na história, efetivado a partir de uma concepção de formação plena do ser humano, que requer, desde uma seleção coerente de conteúdos, ao alinhamento entre teoria e prática, e uma reflexão ampla acerca de perspectivas de vida e futuro.

A Educação do Campo precisa aprofundar a reflexão sobre como a escola pode ajudar a cultivar utopias e a formar militantes, respeitando a cultura camponesa e a própria fase da vida em que se encontram os diferentes educandos. É preciso refletir permanentemente sobre a intencionalidade educativa da escola nesta perspectiva e olhar para os detalhes do seu ambiente educativo tendo presente que grande parte das pedagogias e das didáticas que conhecemos se movimentam no sentido inverso, que é o do individualismo e da alienação social, ainda que seus discursos às vezes se manifestem pela transformação e pelo humanismo (Caldart, 2004, p. 28).

O cultivo de identidades caracteriza-se como aspecto essencial ao processo de formação dos sujeitos do campo, haja vista tratar-se da elaboração do ideário humano de camponês, assentado, trabalhador, e da percepção que a representatividade dessas configurações gera na vida, na luta, na organização. Dessa forma a escola constitui-se como espaço de fomento à efetivação dessa construção.

A abordagem do cultivo de identidades como compromisso político, social e pedagógico da instituição escolar perpassa por três questões centrais que demandam um desenvolvimento efetivo, “autoestima, memória e resistência cultural e militância social” (Caldart, 2004, p. 27), objetivando a formação para a militância, a manutenção de utopias e a valorização da cultura camponesa.

A Educação do Campo deve incluir em seu debate político e pedagógico a questão de que saberes são mais necessários aos sujeitos do campo, e podem contribuir na preservação e na transformação de processos culturais, de relações de trabalho, de relações de gênero, de relações entre gerações no campo; também que saberes podem ajudar a construir novas relações entre campo e cidade. Além disso, é preciso discutir sobre como e onde estão sendo produzidos hoje estes diferentes saberes, qual a tarefa da escola em relação a cada um deles e que saberes especificamente escolares podem ajudar na sua produção e apropriação cultural (Caldart, 2004, p. 29).

A socialização e produção de diferentes saberes ocorre através do movimento pedagógico realizado a partir dos aspectos em discussão, em que a escola traz à reflexão as diversas dimensões da vida por meio dos saberes produzidos historicamente, bem como pelas vivências dos sujeitos nos diferentes papéis desempenhados nos espaços em que ocupam e produzem sentidos, significados e valores.

Nessa perspectiva é necessária a compreensão da pluralidade de saberes existentes, dos interesses que os constituem e da natureza que os envolve, respeitando-se os sujeitos que os produziram e, conforme Caldart (2004, p. 29), “ao mesmo tempo cabe à escola ajudar na reflexão coletiva sobre estes saberes, em seu processo mais amplo de humanização ou de formação humana”.

4.4 Práticas pedagógicas no campo: efetivando as vivências das infâncias camponesas na escola

As vivências das infâncias em uma perspectiva plena dizem respeito a um conjunto de ações que perpassam pela responsabilidade do Estado em assegurar os direitos necessários à dignidade da vida humana, o dever familiar em seus diversos sentidos e a possibilidade da criança experienciar a brincadeira em amplitude, inclusive através das práticas pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar.

Na especificidade da realidade educacional do campo, as práticas pedagógicas demandam uma ressignificação, haja vista a necessidade de contemplar o cotidiano das crianças camponesas, os aspectos que caracterizam a vida no campo e a participação em um movimento social, objetivando a constituição de um processo educativo alinhado aos interesses dos sujeitos camponeses e elaborado a partir da dialogicidade dos que integram esse território.

É, pois, do processo de formação dos sem-terra que podemos extrair as matrizes pedagógicas básicas para construir uma escola preocupada com a formação humana e com o movimento da história. Mas é bom ter presente que a pedagogia que forma novos sujeitos sociais, e que educa seres humanos não cabe numa escola. Ela é muito maior e envolve a vida como um todo. Certos processos educativos que sustentam a identidade sem-terra jamais poderão ser realizados dentro de uma escola. Mas o MST também vem demonstrando em sua trajetória, que a escola pode fazer parte de seu movimento pedagógico, e que precisa dela para dar conta de seus desafios como sujeito educativo (Caldart, 2000, p. 29).

As concepções de práticas pedagógicas assumidas pela escola do campo devem ser caracterizadas em conformidade com o vínculo histórico constituído entre o MST e a educação, no sentido de valorização dessa relação repleta de significados, na qual o reconhecimento de que os processos de formação para a vivência enquanto sujeito social perpassam o ambiente escolar, não anula a função imprescindível da escola no desenvolvimento desses sujeitos.

No entanto, a efetivação de uma proposta educacional para/com o campo, coerente aos preceitos do MST exige a atuação do Estado através de políticas públicas, como aponta Arroyo (2004, p. 60), “o pensamento educacional, a reorientação curricular, a produção de material didático e a formação de professores(as) encontrarão seu sentido público na sociedade que não ignorar o avanço da consciência e da luta pelos direitos”.

No que concerne à estruturação de práticas pedagógicas direcionadas às crianças na realidade educacional do campo, a partir de pesquisas realizadas na região Nordeste brasileira, Leal e Ramos (2012, p. 177), apontam para a necessidade de,

Investir em iniciativas de formação de professores que contemplem a Educação Infantil articulada à Educação do Campo, tendo em vista a preparação de profissionais capazes de pensar sobre a elaboração de uma proposta pedagógica que contemple o desenvolvimento das crianças [...] residentes em áreas rurais, respeitando seu modo de vida e, portanto, sua identidade.

As autoras discutem, ainda, a questão da infraestrutura das unidades escolares no campo, aspecto que reflete de maneira significativa na dimensão pedagógica, no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, ao afirmarem que, “proposta pedagógica e infraestrutura se correlacionam, uma vez que a primeira depende, em certa medida, da segunda, para que possa se efetivar mais plenamente” (Leal; Ramos, 2012, p. 170).

Na prática pedagógica, a *interdisciplinaridade e a contextualização* alimentam-se mutuamente, pois o tratamento das questões trazidas pelos temas sociais expõe as interrelações entre os objetos de conhecimento, de forma que não é possível fazer um trabalho contextualizado tomando-se uma perspectiva disciplinar rígida. Em outras palavras, a busca de temas que propiciem um ensino contextualizado, no qual o aluno possa vivenciar e aprender com a integração de diferentes disciplinas, pode possibilitar ao educando (a) a compreensão tanto da sua realidade como do contexto mais global (Silva, 2009, p. 374).

A interdisciplinaridade e a contextualização representam o desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas, as quais possibilitam às crianças experienciarem vivências

educativas que consideram os saberes constituídos em seus cotidianos e os sistematizam no ambiente escolar a partir de uma abordagem ampla, repleta de sentidos e com intencionalidade voltadas à formação plena dos sujeitos.

Quando desenvolvem práticas pedagógicas que reconhecem e afirmam a diversidade sociocultural dos estudantes, as/os professores/es [...] promovem a interação e o diálogo entre os alunos e valorizam as distintas especificidades que se expressam na sala de aula. Dessa forma, ao fortalecerem a solidariedade, a alteridade e a justiça social, que ajudam a consolidar a igualdade na diferença, os docentes dão passos significativos [...]. Assim, eles confrontam uma homogeneização, uma padronização e ranqueamento dos sujeitos (Haje; Reis, 2018, p. 87).

Os aspectos da diversidade sociocultural dos sujeitos do campo são constituintes da identidade camponesa, logo devem integrar a abordagem das práticas pedagógicas das escolas no campo, objetivando a consolidação de um processo educativo em que as crianças vivenciem experiências práticas e dinâmicas, coletivas e dialógicas, em um movimento de formação humana plena.

A seguir, apresenta-se uma breve caracterização da educação no campo do município de Sapé/PB, território da presente pesquisa, através da exibição do quadro de unidades escolares que integram a extensão territorial camponesa, com suas respectivas localizações, assim como, um demonstrativo de matrículas na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no recorte temporal de 05 (cinco) anos, sendo de 2018 a 2022.

Quadro 03 - Unidades Escolares no campo – Sapé/PB

Unidade Escolar	INEP	Localidade
EMEIEF 21 de Abril	25112767	Assentamento 21 de Abril
EMEIEF Aleixo Figueiredo	25090453	Sítio Sapucaia
EMEIEF Boa Vista	25107771	Assentamento Boa Vista
EMEIEF Caetano de Santana	25090267	Comunidade Barra de Antas
EMEIEF Clementino P. Máximo	25090496	Sítio Lagoa do Félix
EMEIEF Emília Cavalcante de Moraes	25124269	Sítio Sousa
EMEIEF Joaquim Aquilino de Brito	25090321	Sítio São João
EMEIEF Luiz José Gonçalo	25090372	Sítio Inhauá
EMEIEF Marau	25090500	Sítio Marau
EMEIEF Mª Bernadete Montenegro	25090518	Distrito de Renascença
EMEIEF Mª da Penha F. Constâncio	25090445	Sítio Carnaúba
EMEIEF Maria Eunice Ferreira	25113160	Sítio Pacatuba
EMEIEF Nova Vivência	25124226	Assentamento Nova Vivência
EMEIEF Padre Gino	25108433	Assentamento Padre Gino
EMEIEF Pedras	25090402	Sítio Pedras
EMEIEF Santa Helena	25090100	Usina Santa Helena
EMEIEF Senhor do Bonfim	25090089	Assentamento Rainha dos Anjos
EMEIEF Várzea Grande	25090119	Sítio Várzea Grande

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

A rede municipal de ensino de Sapé/PB, possui 18 (dezoito) unidades escolares localizadas no campo, de um total de 38 (trinta e oito) instituições educacionais sob responsabilidade do município. No campo, todas as escolas atendem crianças na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e apenas 02 (duas) ofertam os Anos Finais do Ensino Fundamental e possuem sala de Atendimento Educacional Especializado - AEE.

O documento intitulado “Anuário Municipal da Educação Básica” elaborado pela Secretaria de Educação de Sapé, a partir de dados do Censo Escolar da Educação Básica promovido pelo INEP, com referência ao ano letivo de 2022, apresenta um diagnóstico preciso da realidade vivenciada pelas unidades escolares da rede municipal de ensino, do qual destacam-se os aspectos a seguir.

No que concerne à situação do prédio escolar, 16 (dezesesseis) são próprios e 02 (dois) cedidos; no abastecimento de água, 04 (quatro) são mantidas pela rede pública, 07 (sete) por cacimbas, 06 (seis) por poços artesianos e 01 (uma) por fonte.

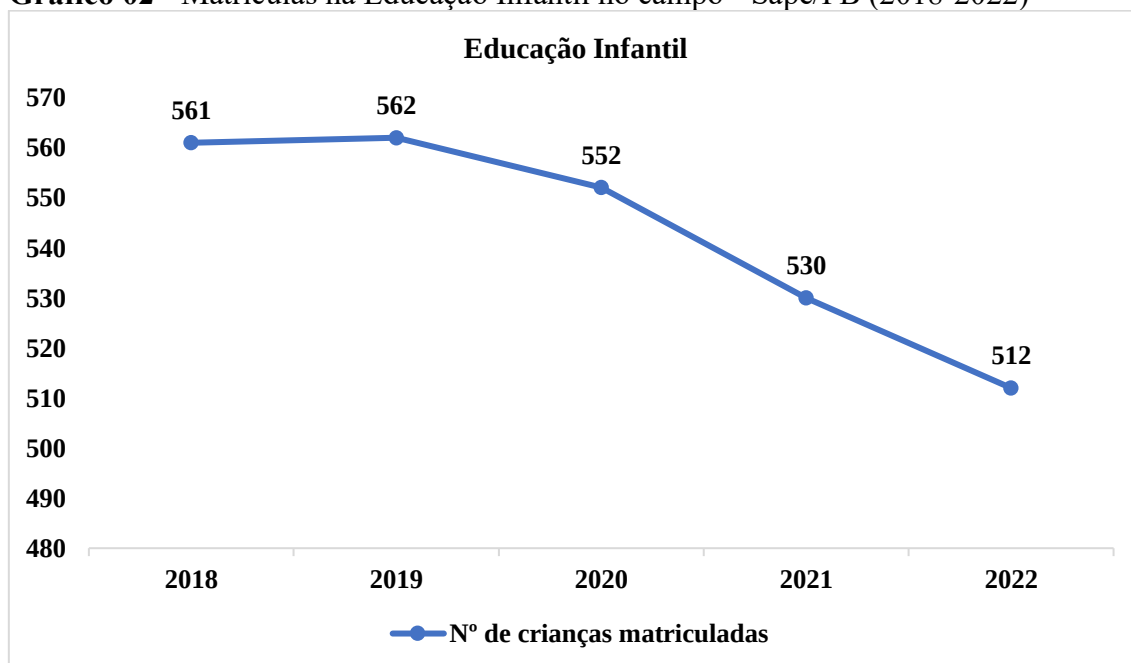
O esgoto sanitário é realizado mediante fossa séptica em 17 (dezesete) escolas e 01 (uma) sem esgoto. O destino do lixo distribui-se entre apenas coleta em 11 (onze) instituições, apenas queima em 05 (cinco) e 02 (duas) exercem a coleta e a queima.

A acessibilidade efetiva-se em 17 (dezesete) escolas, ficando 01 (uma) unidade sem a referida garantia aos estudantes com deficiência; no acesso à internet são 13 (treze) instituições atendidas pelo referido serviço e 05 (cinco) sem esse atendimento. As salas de aula são 61 (sessenta e uma) sem climatização e 21 (vinte e uma) climatizadas.

As redes sociais são instituídas em 17 (dezesete) escolas e 01 (uma) não possui rede social. O Conselho Escolar é estabelecido em 17 (dezesete) instituições educacionais e 01 (uma) não possui conselho. O Projeto Político Pedagógico encontrava-se atualizado em 11 (onze) unidades escolares e desatualizado em 07 (sete).

Os indicadores expostos refletem, essencialmente, a urgente necessidade de investimentos na educação pública do/no campo, os itens apontados nos dados reverberam diretamente no processo educativo, na aprendizagem e na qualidade do ensino, haja vista, tratar-se de escolas com ausência de condições mínimas para a oferta educacional de caráter qualitativo.

Há situações adversas no fornecimento de água, no tratamento do esgoto sanitário e do lixo, faltam acessibilidade e internet. As salas de aula não climatizadas não contam, muitas vezes, sequer com um ventilador, tais aspectos incidem nos dados demonstrados a seguir, nos quais identifica-se um processo de diminuição das matrículas na rede pública municipal de ensino no campo.

Gráfico 02 - Matrículas na Educação Infantil no campo - Sapé/PB (2018-2022)

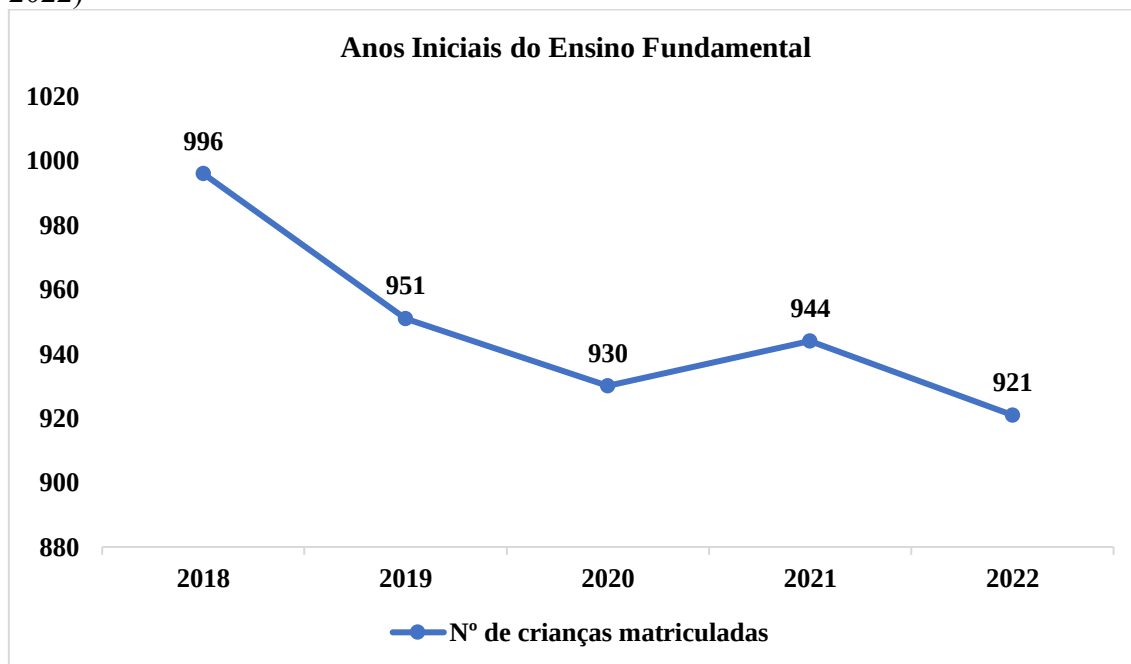
Fonte: Plataforma QEdu, elaboração do gráfico: Daniel Tavares (2023).

O gráfico 02 apresenta o demonstrativo de matrículas na Educação Infantil em escolas no campo do município de Sapé/PB, entre os anos de 2018 e 2022, é possível observar que desde o ano de 2019 o quantitativo de crianças matriculadas encontra-se em queda. De 2019, quando o quantitativo era de 562 crianças, para 2022 em que chegou-se a 512 crianças, houve uma redução de 50 crianças, o que representa um decréscimo significativo.

Além dos fatores mencionados anteriormente como fomento à perda de matrículas, é importante destacar os impactos ocasionados pela pandemia de Covid-19, cenário atípico para as redes de ensino, principalmente se tratando da educação pública, no qual o Ministério da Educação, de um governo negacionista, agiu de maneira totalmente omissa no suporte à condução da referida situação.

Há uma possibilidade considerável de que, entre os anos de 2020 e 2021, as crianças que representam a queda das matrículas tenham ficado fora da escola, migrando definitivamente para a rede privada em 2022 ou mudando-se de residência, haja vista não existirem unidades escolares da rede estadual de ensino com oferta de Educação Infantil no território do município de Sapé.

Gráfico 03 - Matrículas no Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) no campo - Sapé/PB (2018-2022)



Fonte: Plataforma QEdú, elaboração do gráfico: Daniel Tavares (2023).

O gráfico 03 apresenta o demonstrativo de matrículas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em escolas no campo do município de Sapé/PB, entre os anos de 2018 e 2022. Constata-se uma queda no número de estudantes quando analisado o recorte do triênio que vai de 2018 a 2020. Já de 2020 para 2021 há um aumento de 14 crianças, chegando-se a 944 discentes; ocorrendo nova queda no ano de 2022, os dados trazem uma redução de 75 estudantes, representando uma queda expressiva.

Em 2020, ano com significativa redução das matrículas, as aulas presenciais foram suspensas por volta do mês de março, ou seja, antes da data base do Censo Escolar, que é definida na última quarta-feira do mês de maio de cada ano, dessa maneira, é possível interpretar que esses estudantes ficaram desassistidos do direito à educação, tendo como principal fator, nesse período, a pandemia de Covid-19 que impôs o ensino remoto.

Na especificidade do município de Sapé, principalmente na realidade das escolas localizadas no campo, o ensino remoto ocorreu, essencialmente, mediante a disponibilização de atividades impressas aos estudantes de todas as etapas de ensino, com entregas e devolutivas regulares que aconteciam semanalmente ou quinzenalmente nas próprias instituições educacionais e com a presença dos professores.

Contudo, atualmente as duas etapas de ensino, Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, apresentam tendência de queda nas matrículas de crianças entre 02 (dois)

e 10 (dez) anos de idade, dados que acendem um alerta acerca da garantia do direito à educação às populações do campo nos territórios em que vivem/residem e podem apontar para um movimento de saída das famílias do campo.

Ante o exposto, esse capítulo permeou um diálogo entre os aspectos essenciais que configuram a concepção de Educação do Campo, considerando em seu processo de constituição, os atravessamentos da Reforma Agrária, do MST e das conquistas dos marcos normativos legais que a fundamentam enquanto modalidade educacional.

5. ESCOLA, INFÂNCIAS E CAMPO: VIVÊNCIAS DOS SUJEITOS DA EMEIEF SENHOR DO BONFIM

O capítulo em discussão aborda as análises dos dados coletados a partir das técnicas de pesquisa efetivadas nessa investigação, caracterizando-se as práticas pedagógicas desenvolvidas com crianças na escola no campo, através das evidências identificadas diante da observação e entrevista semiestruturada. Assim, apresentam-se as percepções das crianças camponesas assentadas do MST, considerando suas vozes e olhares, acerca das vivências escolares e familiares, enquanto sujeitos que experienciam as infâncias no território do campo.

5.1 Um olhar sobre o cotidiano escolar na EMEIEF Senhor do Bonfim

A caracterização das práticas pedagógicas desenvolvidas com crianças na EMEIEF Senhor do Bonfim é refletida a partir das técnicas de pesquisa aplicadas na presente investigação, a saber, observação, realizada na turma multisseriada de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental da referida unidade escolar. E entrevista semiestruturada, executada com a professora responsável pela classe em questão.

A definição da referida turma como público-alvo da investigação fundamenta-se na adoção do recorte temporal de infância definido pelo ECA, 0 (zero) a 12 (doze) anos, levando-se a optar por uma série/ano em que as crianças estivessem em idade intermediária considerando essa classificação, possibilitando, ainda, a relação entre as especificidades das etapas de ensino da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

A observação ocorreu no período compreendido entre os dias 04 (quatro) e 13 (treze) de setembro de 2023, acompanhando-se a turma em seu horário total de funcionamento, das 13h00 às 16h30, a redução da carga horária diária justifica-se em decorrência do longo percurso realizado pelo transporte escolar para atender integralmente a localidade, em um total de 30 km, definida por solicitação dos pais, que tinham crianças de 02 (dois) anos de idade chegando muito tarde em casa, ultrapassando as 18h.

A turma objeto da observação é constituída por crianças na faixa etária de 06 (seis) e 07 (sete) anos de idade, em um total de 12 (doze) sujeitos, sendo 09 (nove) meninas e 03 (três) meninos, constituindo uma organização multisseriada ou multiano, em que ocorre o agrupamento de 02 (duas) ou mais séries/anos em uma mesma turma, justificada pela rede

municipal de ensino por haver demanda insuficiente de estudantes para composição seriada/anual das classes no campo.

Antes de iniciar efetivamente o processo de descrição das observações das vivências realizadas com as crianças, é importante ressaltar as especificidades que permeiam as referidas turmas. No 1º ano as crianças encontram-se na fase de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, o que demanda uma conexão entre essas etapas de ensino, enquanto no 2º ano preconiza-se a consolidação do processo de alfabetização.

No primeiro dia de observação, 04 de setembro de 2023, segunda-feira, estavam presentes 10 (dez) crianças, sendo 09 (nove) meninas e 01 (um) menino, nesse dia a turma ocupou a sala de aula do Maternal, que se encontrava momentaneamente dispensada, e a condição de resfriamento do ambiente, com ar-condicionado em pleno funcionamento, fez com que houvesse o aproveitamento do espaço.

Na sala de aula do Maternal o mobiliário é organizado de maneira que as carteiras são agrupadas umas às outras formando uma mesa coletiva. Ao chegarem, as crianças sentaram-se e automaticamente já tiraram os cadernos das mochilas e começaram a escrever o cabeçalho das atividades inserindo nome da escola e data, tal comportamento acendeu um alerta em relação aos momentos que devem constituir as aulas de uma turma em processo de transição de etapas de ensino e de alfabetização.

Imagem 06 - Realização de atividades



Fonte: Acervo próprio, 2023.

Nessa etapa de ensino, recomenda-se que seja constituída uma rotina escolar diária, em que as vivências/aulas sejam desenvolvidas a partir de diferentes momentos previamente organizados/planejados, a exemplo da acolhida, leitura deleite até se chegar ao tema ou assunto do dia, e, de fato, não houve a realização de nenhuma dessas ações, partiu-se imediatamente para a atividade escrita de cópia a partir da lousa para as crianças que não dominam a leitura, enquanto as que já liam realizaram uma tarefa no livro didático.

A organização do tempo escolar é essencial ao processo educativo, principalmente na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, etapas em que as vivências e/ou aulas demandam uma sistematização de ações, Brasil (2012, p. 17), explicita que,

Organizando as rotinas podemos conduzir melhor a aula, prevendo dificuldades dos alunos, organizando o tempo de forma mais sistemática, flexibilizando as estratégias de ensino e avaliando os resultados obtidos. O estabelecimento de rotinas na alfabetização contribui tanto para a prática de ensino como para o processo de aprendizagem da criança.

Concluído o primeiro horário das aulas, às 15h00, as crianças são direcionadas ao lanche, que nesse dia foi macarronada, o referido momento é realizado em um corredor, no qual ficam algumas mesas de plástico e funciona como refeitório, o que se apresenta como ponto positivo pois a refeição é degustada fora do ambiente da sala de aula e as crianças podem interagir com colegas de outras turmas, conversarem e socializarem livremente.

Imagem 07 - Registro do momento de lanche no refeitório



Fonte: Acervo próprio, 2023.

Após o lanche as crianças têm o momento do recreio em que as brincadeiras são realizadas livremente no corredor da escola, elas transitam entre esse espaço e as salas de aula, uma vez que a escola não dispõe de área coberta adequada para recreação, o pátio externo não é utilizado porque em frente à escola há uma estrada em que trafegam vários carros, caminhões e motos, o que caracteriza um risco à segurança dos estudantes, além da unidade escolar não dispor de profissional responsável pelo acompanhamento do intervalo, ficando a cargo do pessoal de apoio (vigia e auxiliares).

Imagem 08 - Registro das brincadeiras no recreio



Fonte: Acervo próprio, 2023.

A falta de um espaço adequado para a recreação na escola contribui para limitar as experiências do brincar, elemento importante na formação e socialização das crianças, realidade elucidada por Antônio e Tavares (2019, p. 71), ao afirmarem que,

Até mesmo escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental I têm reduzido muito os espaços e o tempo do brincar, tanto na dinâmica das aulas como nos recreios, que - como a própria etimologia aponta - representam a recriação das energias, o respirar livremente, a passagem lúdica de uma atividade a outra.

No recreio, apesar do espaço reduzido, as brincadeiras são basicamente de correr, nas quais as crianças disputam corridas ou toca¹⁷, dão cambalhotas, engatinham, pulam, giram, trancam colegas nos banheiros, há também quem prefira ficar na sala de aula durante esse tempo, geralmente realizando uma pintura, conversando com colegas, utilizando algum brinquedo trazido de casa ou até mesmo compartilhando um lanche.

A escola dispõe de pouquíssimos brinquedos, que usualmente ficam na sala do Maternal, sendo: 02 (duas) bolas plásticas de futebol, 06 (seis) bichinhos de pelúcia, 07 (sete) carrinhos, 01 (uma) moto, 03 (três) robôs, 02 (duas) caixas plásticas, 01 (uma) miniatura de mochila escolar de rodinhas e 01 (uma) miniatura de carrinho de supermercado de plástico.

Ao retornarem às atividades em sala de aula a professora abordou a data significativa alusiva à Independência do Brasil, utilizando a exibição de vídeos infantis da plataforma do YouTube, com TV e internet disponibilizadas pela unidade escolar, os vídeos contemplavam uma discussão histórica em linguagem padronizada, sem interpretação crítica dos fatos. Houve ainda exposição oral da temática e realização de questionamentos aos estudantes na mesma perspectiva do material socializado, o referido momento encerrou o dia de aulas.

A afinidade entre crianças e pesquisador ocorreu desde os momentos iniciais da observação, constituindo-se um vínculo de confiança entre ambos, desde o primeiro dia de acompanhamento à turma os estudantes solicitaram orientações para as dúvidas surgidas na realização das atividades, a partir de então prestei suporte aos estudantes na execução de tarefas por todo o período da investigação.

Ainda nesse primeiro dia um grupo de meninas chamou-me para acompanhá-las até uma “barraca” que fica em frente à escola, onde comprem guloseimas para o lanche, e por conta da estrada só podem ir sob vigilância de um adulto. Quando a professora necessitava se ausentar da turma, mesmo que por pouco tempo, elas se dirigiam a mim a fim de pedir para ir ao banheiro ou tomar água, nunca deixavam a sala sem solicitar ou justificar a saída.

Durante o recreio me pediam para ficar observando as brincadeiras, nesses momentos extravasavam ao disputar quem daria a melhor cambalhota e qualquer conflito que ocorresse quando estavam brincando chamavam-me imediatamente para resolver, inclusive crianças de outras turmas. Houve uma criança que chegou para mim e disse: “eu nunca pensei que teria um professor homem”, era indescritível o brilho nos olhos.

¹⁷ O brincar de “toca” definido na concepção das próprias crianças, constitui-se a partir de uma adaptação da brincadeira de “Pega-pegas”, em que “uma criança é escolhida para ser a pegadora e as outras devem fugir. Quando uma das crianças é pega, ela passa a ser a nova pegadora e assim por diante”. Disponível em: <https://www.significados.com.br/pega-pegas/>. Acesso em: 24 jan. 2024.

O segundo dia de observação ocorreu em 06 de setembro de 2023, quarta-feira, haja vista a ausência da professora no dia anterior por problemas de saúde, estiveram presentes 09 (nove) estudantes, sendo 07 (sete) meninas e 02 (dois) meninos, a turma continuou utilizando a sala de aula do Maternal. Nesse dia as crianças foram acolhidas com um momento de oração e posteriormente algumas músicas infantis foram cantadas pela docente, havendo o acompanhamento dos estudantes em coro.

A realização de orações ou rezas nas aulas, contraditoriamente ao que preconiza o Art. 19¹⁸ da Constituição Federal de 1988, ainda é uma prática recorrente nas escolas públicas brasileiras. Em matéria¹⁹ veiculada pela Revista Nova Escola aponta-se que 51% de unidades escolares de redes estaduais e municipais executavam ações dessa natureza em 2011.

A escola enquanto integrante do Estado, constitui-se como um dos primeiros espaços de acesso dos sujeitos a essa estrutura organizada, devendo priorizar vivências que respeitem e valorizem as diferenças, nesse sentido Fischmann (2012, p. 16), defende que “o caráter laico do Estado, que lhe permite separar-se e distinguir-se das religiões, oferece à esfera pública e à ordem social a possibilidade de convivência da diversidade e da pluralidade humana”.

A primeira atividade do dia foi a realização de pintura do desenho da bandeira brasileira, ainda em alusão ao tema da Independência do Brasil, em seguida as crianças que apresentavam avanços nas hipóteses de escritas elaboraram frases com a palavra Brasil, enquanto as demais executaram uma tarefa escrita copiando da lousa palavras formadas com a letra R e posteriormente fizeram a leitura coletiva com o apoio da docente, concluída essa etapa houve a separação das sílabas das palavras.

Nessa ocasião, especificamente, as crianças conversavam sobre o que fariam no dia posterior, por se tratar de um feriado, muito animadas algumas diziam que iriam à praia e outras visitariam parentes. Ficou perceptível, também, que a distinção das atividades se dava mais pelo nível de desenvolvimento em leitura e escrita que os estudantes apresentavam, do que propriamente pela série/ano. A turma dividia-se geralmente em dois grupos para a realização das tarefas e ambos possuíam discentes do 1º e 2º ano.

Destaca-se na aula a leitura da obra literária infantil “As aventuras de um pequeno ratinho na cidade grande” (2013), baseada na fábula “O rato do campo e o rato da cidade” de

¹⁸ **Planalto.** Art. 19. É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios: I - estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público; II - recusar fé aos documentos públicos; III - criar distinções entre brasileiros ou preferências entre si. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 24 jan. 2024.

¹⁹ **Nova Escola.** Impor oração ou outros hábitos religiosos. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/8074/impor-oracao-ou-outros-habitos-religiosos>. Acesso em: 06 jan. 2024.

Esopo, em formato de leitura deleite. A leitura se deu por uma criança com o suporte da professora, a história abordava a experiência de um rato que saiu do campo para visitar a cidade, apresentando as aventuras vividas e o impacto por conhecer o novo lugar. A narrativa oferecia inúmeras possibilidades de relacionar-se com as vivências dos estudantes enquanto sujeitos campestres, porém nenhuma conexão nesse sentido foi trazida à discussão.

Imagem 09 - Leitura de obra literária infantil



Fonte: Acervo próprio, 2023.

A descontextualização da realidade vivenciada pelos estudantes nas atividades escolares denuncia questões complexas e estruturais da lógica de manutenção da hegemonia do sistema capitalista e as lacunas de formação inicial e continuada dos professores. Desse modo, Santos (2013, p. 33) afirma que “os estudos marxistas acerca dos referenciais teóricos e das políticas de formação de professores realizados no Brasil têm demonstrado o caráter adaptativo ao modelo hegemônico mundial proposto por organismos internacionais como a UNESCO e o Banco Mundial”.

A última atividade do dia foi a exibição de vídeo do Hino Nacional Brasileiro, acessado através da plataforma YouTube com recursos de internet e TV, sendo ouvido e posteriormente cantado em coro pelas crianças em posição de continência instruída pela docente. Após a conclusão desse momento os estudantes organizaram os materiais escolares e aguardaram a chegada do transporte para retorno às suas casas.

Imagem 10 - Registro das crianças cantando o Hino Nacional Brasileiro



Fonte: Acervo próprio, 2023.

Nos dois dias em que houve abordagem da temática Independência do Brasil, conforme descrito, não foram provocadas questões capazes de instigar a criticidade das crianças, perspectiva que revela resquícios de uma educação “bancária”, referida por Freire (1987, p. 36) como a prática “de “encher” os educandos de conteúdos. É o de fazer depósitos de “comunicados” - falso saber”.

O terceiro dia de observação deu-se em 11 de setembro de 2023 com a presença de 08 (oito) crianças, sendo 06 (seis) meninas e 02 (dois) meninos, nessa ocasião a turma retornou para a sala de aula de origem, as carteiras foram organizadas em fileiras e o único ventilador existente no espaço não foi suficiente para a demanda do ambiente, tornando-o desagradável, e por vezes, insuportável.

Imagem 11 - Registros da sala de aula do Ciclo de Alfabetização



Fonte: Acervo próprio, 2023.

O formato de disposição do mobiliário escolar deve acompanhar a intencionalidade pedagógica de cada aula ou atividade, contudo Annunziato e Semis (2018), ressaltam que, “o modelo tradicional, de fileiras individuais justapostas em linhas paralelas, tem sido posto em xeque por limitar o ensino à aula expositiva e não favorecer a interação entre alunos e entre estes e os professores”.

Na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é recomendável diversificar a organização das carteiras, essencialmente utilizando-se formatos que possibilitem contatos efetivos entre os sujeitos que integram o ambiente da sala de aula e potencializem a socialização e as interações, a exemplo de círculos, agrupamentos em duplas, trios, quartetos etc.

As condições de ventilação e/ou climatização das salas de aula impactam diretamente no processo de ensino-aprendizagem, ambientes muito quentes são desfavoráveis aos estudantes e professores, causando inquietude e desconcentração. Na turma em questão, há um ar-condicionado sem funcionar e um ventilador que não atende à necessidade do espaço, a situação estende-se desde o início do ano, segundo a docente, sem resolução.

A sala possui elementos que a configuram como um ambiente alfabetizador, dispondo de alfabeto, famílias silábicas, chamadinha nominal, cantinho da leitura, cantinho da matemática e calendário, no processo de alfabetização esses materiais proporcionam uma referência imprescindível ao processo de apropriação das práticas de leitura e escrita em uma perspectiva lúdica e significativa.

O ambiente alfabetizador instiga e auxilia a curiosidade e o espírito investigativo dos estudantes, haja vista proporcionar a imersão das crianças no universo escrito, Yurie (2023), alude que esse espaço propicia “suporte para que as crianças façam suas pesquisas pelas paredes da sala e em outros materiais, elas podem, de maneira autônoma, investigar e descobrir a grafia de uma palavra”.

Inicialmente a atividade foi uma produção textual a partir de imagens para as crianças leitoras e um ditado recortado para as não leitoras, foi perceptível que os estudantes do 2º ano apresentavam ótimo desenvolvimento na prática da escrita, considerando as hipóteses de escrita da teoria da psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosk (1999), elas encontram-se no nível alfabético, resultados dificilmente encontrados na maioria das escolas públicas, em que há alarmantes indicadores de defasagem em leitura e escrita nessa etapa de ensino.

As hipóteses de escrita constituem-se em cinco níveis, a saber, Nível 1 - Reprodução dos traços típicos da escrita, Nível 2 - Registros gráficos semelhantes às letras, Nível 3 -

Atribuição de valor sonoro à escrita, em que as sílabas são marcadas por letras, Nível 4 - Intermédio entre a consciência silábica e a alfabética, com percepção da necessidade de atribuição mínima de letras às palavras, Nível 5 - Escrita alfabética, superação dos problemas de escrita, estritamente (Ferreiro e Teberosky, 1999).

De acordo com o site QEdú, 64% das crianças estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental, em redes públicas de ensino no Brasil, apresentaram aprendizado abaixo do adequado em leitura no ano de 2021, o que representa, conforme a escala de classificação do SAEB que esses discentes consolidaram pouco ou pouquíssimo conhecimento, demandando recuperação e/ou reforço de conteúdo.

No cenário do objeto de estudo em questão, o desempenho apresentado pelas crianças do 2º ano, nas práticas de escrita e leitura, condiz com um salto qualitativo, haja vista representar um avanço significativo quando são tomados por referência os indicadores educacionais da alfabetização no Brasil, aspecto que pode desencadear modificações na conjuntura social.

Destaca-se, ainda, nesse dia, a realização de atividade no livro didático, sendo, para as crianças do 1º ano a temática Dias da Semana e para as do 2º ano o tema Moradia, na situação em discussão a organização da turma não ocorreu por nível de desenvolvimento em leitura. A professora utilizou como metodologia a aula explicativa e dialogada seguida de exercícios propostos na obra didática, com as explicações e intervenções realizadas separadamente, por série/ano.

Na realidade de classes multisseriadas a abordagem metodológica pautada nos padrões da seriação, em que o docente realiza exposições para cada turma de maneira distinta, corrobora para a fragilização da aprendizagem e compromete o tempo escolar, pois reduz a jornada diária de aula e o cômputo geral de horas aula anual exigido, necessitando, conforme explicita Costa (2019, p. 112), “que o professor crie situações de interlocução, considerando a dialogicidade no planejamento das atividades pedagógicas”.

Os agrupamentos organizados pela professora, essencialmente para o desenvolvimento da leitura e escrita, que apresentam resultados comprovadamente positivos, ao aferir-se o desempenho das crianças nessas práticas de linguagem, se adotados em todas as vivências propostas aos estudantes, contribuiriam significativamente com o processo educativo desses sujeitos nas classes multisseriadas.

No quarto dia de observação, em 13 de setembro de 2023, quarta-feira, as aulas contaram com a participação de 10 (dez) crianças, sendo 08 (oito) meninas e 02 (dois) meninos, inicialmente os estudantes foram acolhidos pela professora com oração e músicas infantis

cantadas. Após a acolhida desenvolvi uma oficina de desenho e pintura, como estratégia de coleta de dados da presente pesquisa.

A oficina de desenho e pintura buscou captar as representações que as crianças fazem de si, das experiências vivenciadas no ambiente escolar e familiar. Dessa forma, a turma foi dividida em dois grupos, produzindo cada equipe, respectivamente, os elementos significativos desses espaços em que elas vivenciam suas infâncias. A participação das crianças deu-se por meio de comum acordo, sendo orientados, também, acerca da autonomia que tinham em suas produções.

O paradoxo maior da expressão “ouvir a voz das crianças” reside não apenas no facto de que *ouvir* não significa necessariamente *escutar*, mas no facto que essa “voz” se exprime frequentemente no silêncio, encontra canais e meios de comunicação que se colocam fora da expressão verbal, fazem-se “ouvir” nas múltiplas outras linguagens com que as crianças comunicam (Sarmiento, 2020, p. 28).

A escolha do desenho infantil enquanto instrumento de comunicação com as crianças nessa investigação encontra em Sarmiento (2020), a fundamentação teórica basilar, haja vista a defesa do autor de que esse recurso se constitui como uma das estratégias mais significativas de expressão simbólica desses sujeitos.

Durante a realização da oficina as crianças conversavam entre si e expressavam o que queriam desenhar, justificando o que os elementos traçados representavam, além do que questionavam os colegas acerca de suas produções, trocavam ideias, elogiavam os trabalhos dos outros, após a conclusão foram incentivados a apresentarem suas obras para a turma, nesse momento eles expuseram orgulhosamente suas criações.

Imagem 12 - Registro da oficina de desenho e pintura



Fonte: Acervo próprio, 2023.

A realização da oficina ocupou o primeiro horário das aulas, sendo sucedida pelos momentos de lanche e recreio que ocorreram nos formatos descritos anteriormente. Ao retornarem, as crianças tiveram como atividades a leitura coletiva de frases registradas na lousa, copiando-as posteriormente no caderno e exercícios escritos de matemática, abordando sequência numérica e antecessor e sucessor numéricos, com níveis adaptados aos grupos leitores e não leitores.

Contextualizando o fenômeno investigado, a partir dos indícios constatados com a observação, que representam um recorte do processo educativo, as práticas pedagógicas desenvolvidas com crianças na EMEIEF Senhor do Bonfim confluem com abordagens, predominantemente tradicionais, em que as brincadeiras, as interações e a ludicidade ainda não são vislumbradas como o cerne das vivências escolares. Contudo, entende-se que o fragmento evidenciado através dessa técnica não corresponde à totalidade de ações realizadas ao longo do ano letivo pelo corpo docente da instituição.

5.2 Infâncias camponesas: representações de crianças do assentamento Rainha dos Anjos

A oficina temática de desenho e pintura, como exposto anteriormente, apresentou uma dinâmica em que as crianças representaram as vivências escolares e familiares, orientadas a destacarem em suas produções as rotinas experienciadas nas aulas, nas atividades, nas brincadeiras e em casa. Na referida proposta as crianças organizaram-se em 02 (dois) grupos, nos quais expressaram seus cotidianos em formas de traços.

A conclusão da oficina temática deu-se por meio da socialização dos desenhos, em que cada criança expôs sua produção para a turma, algumas explicaram os significados que expressaram através das ilustrações, esse momento foi registrado por meio de vídeo e durante as análises serão relacionados os elementos presentes em suas narrativas.

Inicialmente apresentam-se as produções do grupo de crianças que desenharam suas vivências no ambiente escolar, nas quais as análises buscam identificar as percepções desses sujeitos acerca das experiências escolares, tendo como premissa que,

A consideração dos desenhos como produções simbólicas da criança remete também para a análise das *condições sociais de produção*. A análise sociológica dos processos de elaboração dos desenhos necessita de atender aos *meios* disponíveis para as crianças realizarem seus trabalhos, às *rotinas*

em que se inserem os momentos de realização do desenho, às *práticas institucionais* (no interior da família, na escola, nos ateliês de tempos livres etc.) em que a atividade gráfica da criança tem lugar, às *relações sociais* que se estabelecem no momento do desenho com os pais, os irmãos, os professores, com outras crianças ou com outros adultos, à *materialidade* do gesto gráfico e dos seus suportes físicos – o lápis, o papel, as tintas, o pedaço de tijolo com que se risca a superfície de pedra ou de cimento, a cana com que se desenha na areia etc. (Sarmiento, 2020, p. 40).

A adoção da concepção das representações das crianças enquanto produções simbólicas, referenciada na elucidação do autor, caracteriza-se como aspecto significativo na presente investigação, haja vista relacionar as condições sociais de produção dos desenhos, como meios, rotinas, práticas institucionais, relações sociais e materialidade, possibilitando um enfoque crítico da realidade.

Garantindo-se a preservação da identidade das crianças participantes da oficina temática de Desenho e Pintura, seus nomes não serão expostos, utilizando-se, em substituição, uma sigla composta pelas letras iniciais de seus dois primeiros nomes, sem ocorrer repetição nas abreviaturas de identificação.

Desenho 01 - Vivência escolar por A.V.



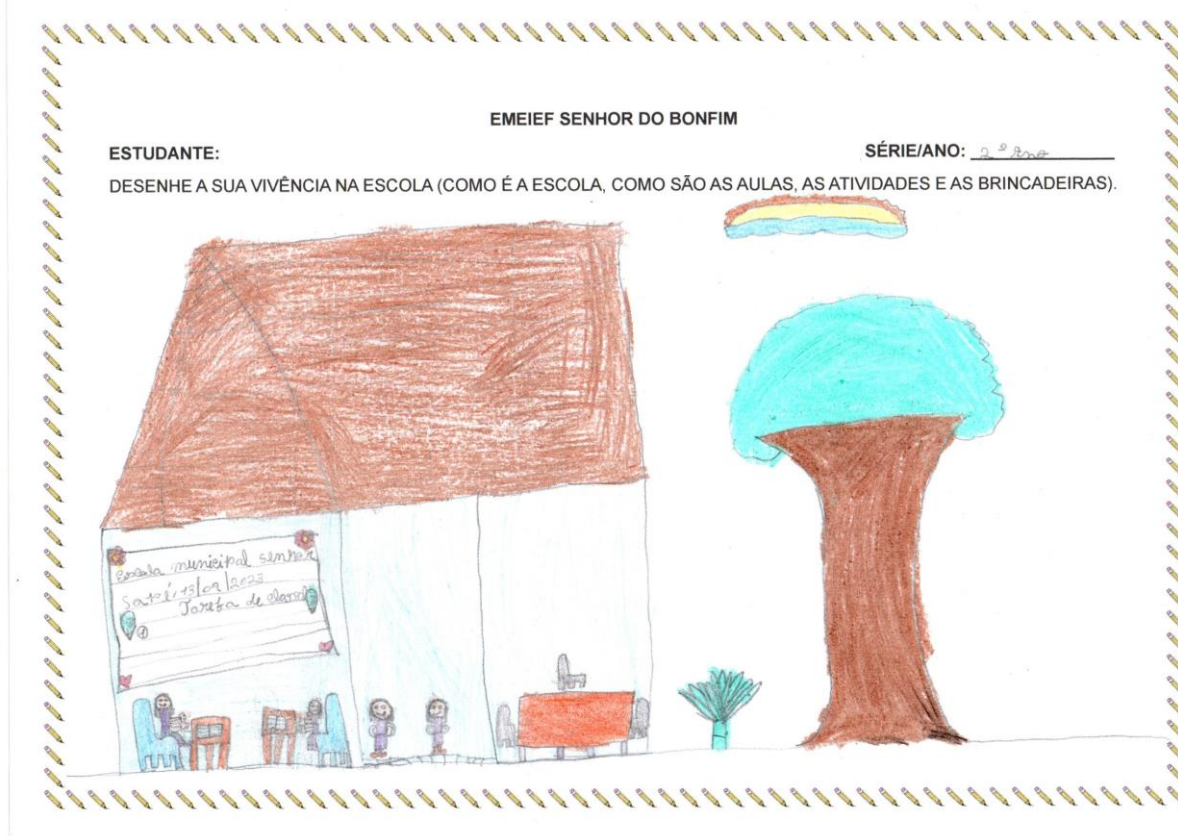
Fonte: A.V. (7 anos).

O desenho elaborado por A.V. (7 anos) traz a representação do prédio escolar amplamente expresso no tamanho da folha, aparece um grupo de crianças, colegas de turma, com a identificação nominal, da qual ela faz parte, percebe-se uma intenção inicial de inserir outros colegas, porém não se concretiza.

Integra o referido desenho, ainda, a lousa com a frase “O pião roda”, vale destacar, conforme exposto nas descrições da observação que nesse período houve o estudo da letra R. Outro elemento presente na representação é a bandeira brasileira, acredita-se que essa aparição deve-se ao desenvolvimento da temática “Independência do Brasil”, poucos dias antes da realização da oficina.

A experiência de criação possibilitada através dos desenhos desenvolve na criança o sentimento de autonomia, que conforme Antônio e Tavares (2013, p. 26), “é uma das faces de sua formação como sujeito de cultura, com consciência não apenas crítica, mas também criativa, que mais tarde não se deixará reduzir a consumidor de entretenimento segundo as incessantes últimas novidades do mercado”.

Desenho 02 - Vivência escolar por A.G.



Fonte: A.G. (7 anos).

A ilustração de A.G. (7 anos) contempla a representação da escola subdividida em três ambientes e momentos distintos, sendo, a sala de aula com crianças sentadas e com cadernos

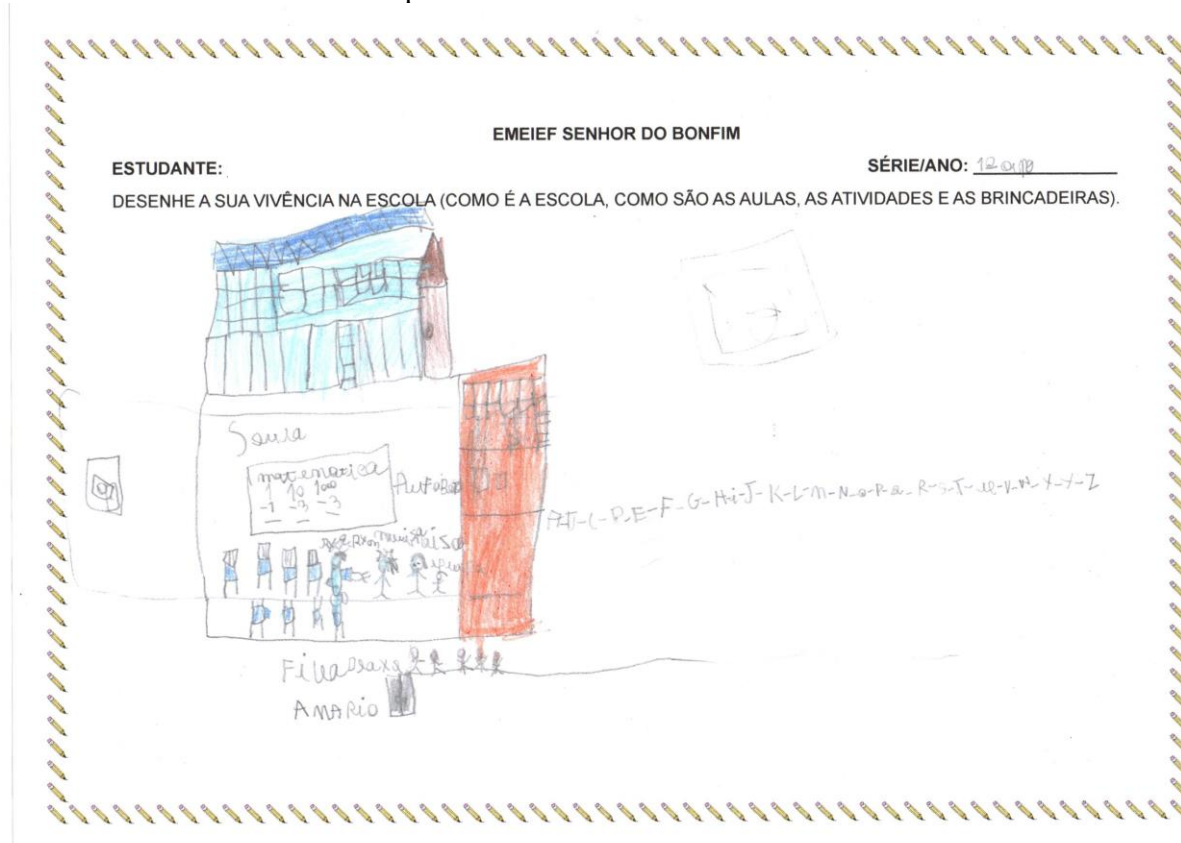
sobre as carteiras, ainda nesse espaço encontra-se o quadro branco com o cabeçalho escrito, constando o nome da escola, data e a referência de uma atividade de classe.

Os demais espaços que surgem são: o corredor da escola, local destinado às brincadeiras durante o recreio, em que aparecem duas crianças conversando; e, por fim, o ambiente que se configura como o refeitório, no qual ficam dispostas as mesas plásticas para realização das refeições durante o momento do lanche/merenda escolar.

Aparecem, ainda, uma árvore na área externa da escola, representando uma castanhola enorme que fica na lateral do pátio, uma palmeira, que se encontra na frente da instituição e o sol, meio encoberto por uma nuvem.

As especificidades que permeiam os aspectos culturais inerentes à infância encontram-se inseridas nas representações das crianças, Sarmiento (2020, p. 29) explica que, “o desenho infantil não apenas revela uma personalidade singular, a criança, por quem é elaborado e construído, mas inscreve-se na produção simbólica de um grupo geracional - a infância”.

Desenho 03 - Vivência escolar por D.R.



Fonte: D.R. (6 anos).

D.R. (6 anos) construiu uma ilustração repleta de elementos, inicialmente apresenta um desenho que pode ser compreendido como uma visão da escola a partir de uma localização externa, na qual identificam-se as grades, portão e teto.

Em seguida, aparece a sala de aula, nela percebe-se a presença da lousa com uma atividade de matemática, também foram representadas cadeiras, crianças e o alfabeto, item que compõe a organização do ambiente alfabetizador. O desenho traz, ainda, a representação da fila do lanche, em que a criança, além de ilustrar esse momento, o nomeia com registro escrito, e, por fim, o armário.

A abundância de fatores presentes na referida representação dialoga com as perspectivas apontadas por Vygotsky (2012, p. 127), “a criança desenha mais do que ela própria vê. Com frequência, deixa de fora muito do que indubitavelmente vê, porque para ela não é o elemento essencial para o objeto considerado”.

Desenho 04 - Vivência escolar por M.E.



Fonte: M.E. (7 anos).

A representação desenvolvida por M.E. (7 anos) exibe um colorido abundante, mostrando a escola em diferentes espaços, da sala de aula encontra-se a porta, as carteiras e o quadro branco com o registro do nome da instituição educacional e a data.

O recreio também foi ilustrado, retratado pelas crianças no corredor da escola, foram indicados os nomes dos colegas, entre os quais a autora encontra-se inserida, além da presença de um coração sendo referenciado a cada indivíduo do desenho.

Aparecem, ainda, a árvore da castanhola, um enorme coração, o telhado na cor vermelha, o sol e umas formas localizadas no que seria acima do telhado, analisando registros fotográficos da escola, é possível inferir que essas formas podem representar uma parte da arquitetura do prédio que entre o telhado do corredor e a parede da secretaria forma um triângulo isósceles, visível da parte externa frontal da edificação.

Os desenhos constituídos pelas crianças desafiam o olhar adulto, instigando-o à percepção de concepções singulares, pois, de acordo com Antônio e Tavares (2013, p. 31), “a criança pensa por imagens, não por conceitos. Essas imagens, em sua maioria, são de natureza metafórica, baseadas em analogias em que a criança descobre ou atribui semelhanças”.

Desenho 05 - Vivência escolar por M.V.



Fonte: M.V. (7 anos).

O desenho de M.V. (7 anos), constituído a partir de traços mais simples, mas não menos importantes, retrata a lousa em um tamanho expressivo, centralizada na folha, com o registro escrito do nome da escola, ao seu lado aparecem, segundo a própria criança, “a porta da sala de aula”, que comparada ao quadro branco mostra-se bem menor, e a “lixeira”.

Abaixo, repete-se a porta, em um tamanho um pouco maior do que surge na primeira representação, e uma fila de crianças próximas, o que talvez signifique a ida para o lanche ou recreio.

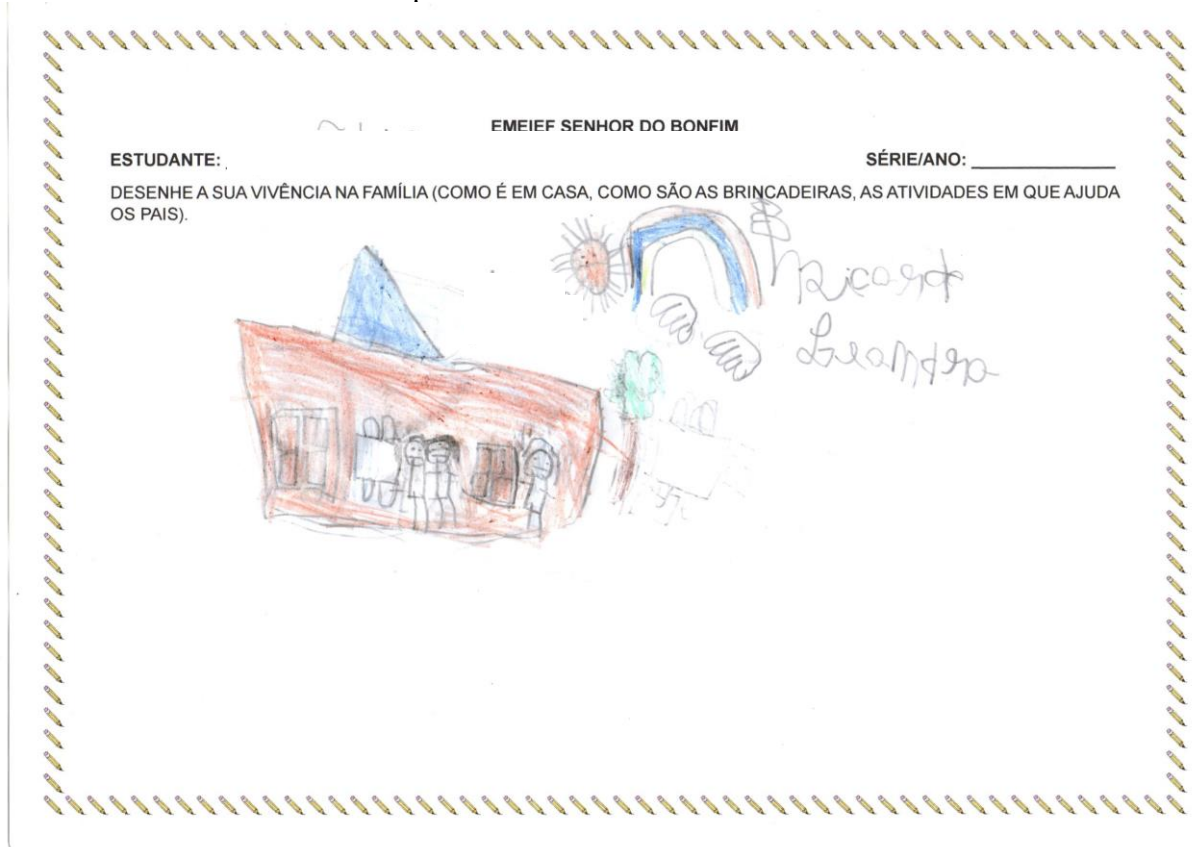
No aspecto específico das representações do cotidiano escolar as particularidades que caracterizam as práticas pedagógicas são identificadas no que se pode classificar como a totalidade do fenômeno em estudo, contextualizadas sob os desenhos das crianças, como afirmam Antônio e Tavares (2019, p. 39-40), “o olhar infantil sente e pensa metonimicamente - as interações vivas entre a parte e o todo, o elemento e o conjunto, o macro e o microcosmos”.

Em síntese, ao relacionar-se as cinco ilustrações em que foram representadas as experiências escolares, há um elemento unânime entre todos os desenhos, a presença do quadro branco ou lousa, indício que aponta para o desenvolvimento de práticas pedagógicas com viés tradicional.

As brincadeiras não aparecem em todos os desenhos, e quando são representadas encontram-se no recreio, em que as crianças são ilustradas socializando-se, não foram sinalizados elementos que remetam à realização de vivências lúdicas nas práticas em sala de aula.

Seguem, a partir de agora, as produções do grupo de crianças que desenharam suas vivências no ambiente familiar, nas quais as análises buscam identificar as perspectivas desses sujeitos acerca das experiências enquanto integrantes de uma organização familiar camponesa.

Desenho 06 - Vivência familiar por K.R.



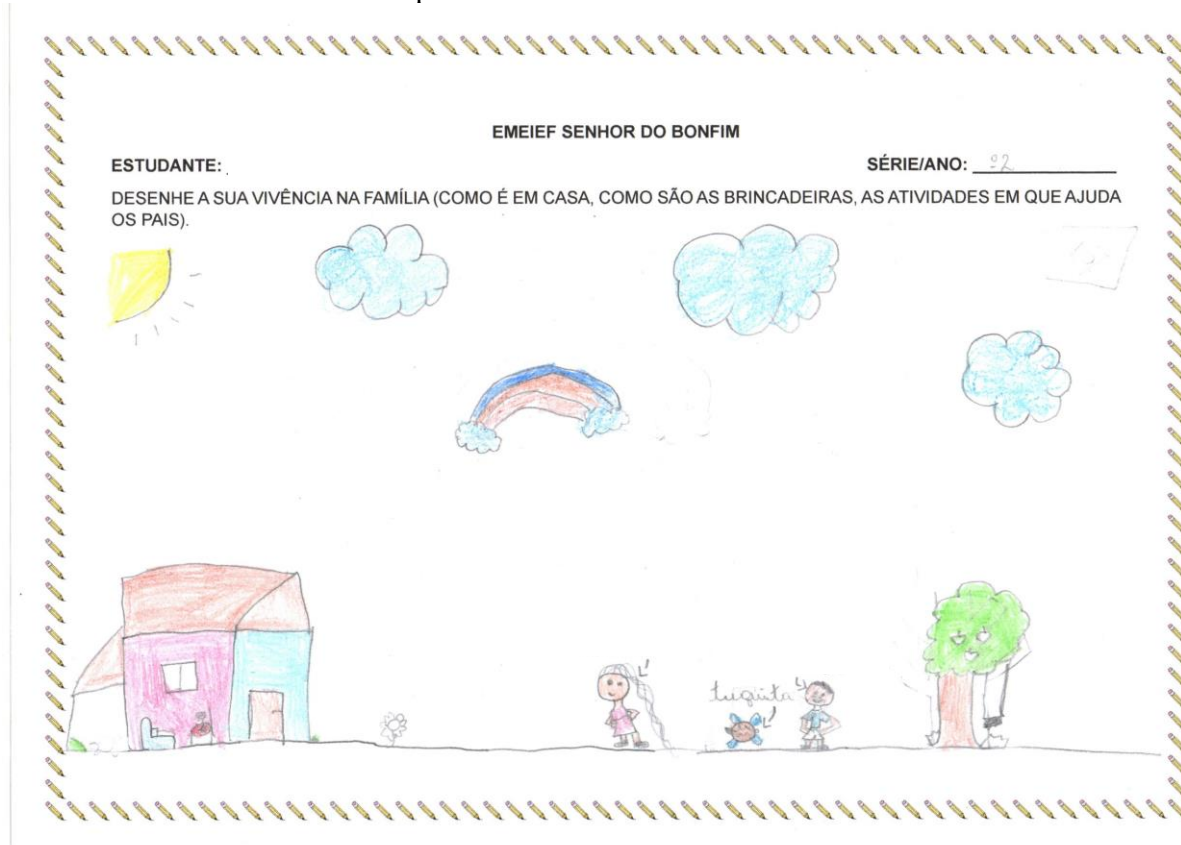
Fonte: K.R. (6 anos).

A ilustração elaborada por K.R. (6 anos) exibe um arco-íris, o sol, os nomes de seus pais, que ele solicitou a escrita, pois não dominava o registro autônomo. A casa foi desenhada encontrando-se dentro dela os sujeitos mencionados anteriormente. Aparece, ainda, uma árvore ao lado da residência.

K.R. (6 anos), uma das crianças mais tímidas da turma, mesmo conseguindo ir à frente da classe socializar sua produção, não expressou verbalmente a apresentação do desenho, fator que dificulta a compreensão das ações exercidas pelas pessoas no interior da moradia. Vale salientar que não houve exploração de ambientes externos.

As diversas relações experienciadas pelas crianças na organização familiar contribuem para a constituição de suas concepções enquanto sujeitos sociais, Sarmiento (2020, p. 43) explicita que “o seu modo de interpretar e significar o mundo, sendo permeado pelas culturas nas quais se inserem, é marcado pela sua condição biopsicológica e pelo estatuto social dependente em que se encontram”.

Desenho 07 - Vivência familiar por L.B.



Fonte: L.B. (7 anos).

A representação construída por L.B. (7 anos), utiliza amplamente o espaço da folha, são desenhados o sol, algumas nuvens e um arco-íris. A casa está contemplada na ilustração e em

um espaço externo à residência L.B. aparece, segundo ela, “brincando com seu irmão e sua tartaruga (Tuquita)”. Há, ainda, uma árvore com frutos e um balanço.

Nessa ilustração é perceptível a presença de elementos inerentes à realidade vivenciada no campo, no espaço externo, em contato com a natureza onde se revelam elementos como as nuvens, a árvore, o sol, o que corrobora com as proposições de Sarmento (2020, p. 46), ao afirmar que, “é provável que a influência das culturas locais seja menor nas crianças urbanas do que nas crianças dos meios rurais, mais fiéis à preservação das identidades”.

Desenho 08 - Vivência familiar por M.L.



Fonte: M.L. (6 anos).

O desenho realizado por M.L. (6 anos), traz uma diversidade de elementos apresentados por ela durante a socialização da seguinte forma, as plantas à esquerda, “pé de coco, pé de rosa, pés de laranja”.

Acima encontram-se “a casa”, ao lado da residência, “onde minha mãe lava roupa, um arco-íris, nuvens, o sol”. Aparecem, ainda, “os pintos”, nomeados por Jubileu e Jubileia, dois “pés de jaca”, a criança, sua mãe e seu pai.

O contato com a natureza, aspecto predominante na vivência dos povos camponeses, é retratado de maneira significativa na referida ilustração, nesse sentido Antônio e Tavares (2019, p. 70), alegam que,

As crianças têm necessidade desse contato como o mundo natural. Tocar a terra, pisar chão que não seja cimentado, pular em poça d'água, conviver com árvores, plantas, bichos... Admirar-se com a vida inumerável, conhecer e reconhecer diferentes formas, reconhecer-se como parte dessa vida da Terra.

Desenho 09 - Vivência familiar por M.Y.



Fonte: M.Y. (6 anos).

A ilustração elaborada por M.Y. (6 anos), contempla, segundo sua exposição oral durante a socialização da atividade, “minha árvore, minha casa, eu brincando, minha mãe e meu pai”. Aparece, ainda, o sol, mesmo não sendo citado na fala da criança.

O referido desenho revela a utilização do espaço interno da residência para realização de momentos de brincadeira, apesar de não haver especificação ou detalhamento dessa prática ou de quais brinquedos estavam sendo utilizados, mesmo constando três itens representados ao lado da criança na ilustração.

Na realidade do campo, em que prevalecem formas de brincar alinhadas à diversidade dos espaços oferecidos por esse território, a representação em questão remete ao que indica Sarmiento (2020, p. 53), “os desenhos são também a expressão confluyente de múltiplos códigos culturais, por vezes contraditórios, que exprimem distintos níveis e âmbitos de socialização das crianças”.

Desenho 10 - Vivência familiar por T.V.



Fonte: T.V. (7 anos).

Em seu desenho T.V. (7 anos) representa a casa em que mora, o sol encoberto por uma nuvem, um arco-íris e algumas árvores. Durante a socialização da referida ilustração a criança expôs que as plantas se tratam de “um pé de manga e um pé de jaca com uma mesa embaixo”, segundo ela a família reúne-se aos finais de semana nessa mesa para realização das refeições. Ela afirmou, ainda, que “não desenhou nenhuma pessoa porque todos estavam trabalhando e ela estava na escola”, então não havia ninguém em casa.

A referida ilustração reflete implicitamente atravessamentos do trabalho na vida das crianças, mesmo que não se insira na condição de executora da prática, há elementos da totalidade desse fenômeno marcantes na percepção de mundo desses sujeitos, trata-se, conforme Sarmiento (2020, p. 42), “de fatores sociais que produzem a estratificação, a desigualdade e a diversidade de condições sociais de existência das crianças”.

De forma concisa, as representações das crianças acerca de suas vivências familiares enquanto sujeitos que experienciam as infâncias no campo, sinalizam para a diversidade característica desse território, no qual elas brincam, têm contato com a natureza por meio de

plantas, árvores e animais, socializam com outras crianças e com adultos, exploram espaços diversos, exercendo e recebendo influência do meio que integram.

Por fim, as percepções das crianças acerca de suas vivências escolares e familiares, experienciadas em território camponês, representadas, nesse estudo, de maneira significativa sob os contornos desses sujeitos, corroboram com Sarmiento (2020, p. 55) ao apontar que “o desenho das crianças capta, no gesto com que esse olhar primordial se transmuta em traço, uma parte da vida que não é visionável a partir de nenhum outro ponto de vista”.

Discute-se, a partir deste momento, os dados obtidos na oficina temática de elaboração do Diário de Bordo Escolar, realizada entre os dias 14 e 15 de setembro de 2023. Na dinâmica da referida técnica as crianças foram distribuídas em grupos nos quais apresentaram suas opiniões/respostas acerca das questões presentes no roteiro da atividade, como suporte aos indivíduos que não dominavam a prática da escrita, o pesquisador atuou como escriba.

No primeiro dia de realização da oficina foram elaborados os diários com dois grupos, sendo, grupo 1 - A.G., L.B., M.E. e T.V.; grupo 2 - M.L., M.V. e M.Y. E no segundo dia, finalizando a referida atividade participaram outros dois grupos, a saber, grupo 3 - D.R., D.Y. e I.S.; grupo 4 - A.V. e K.R.

As concepções de criança e infâncias assumidas no presente estudo demandaram uma abordagem investigativa que vislumbresse a centralidade assumida por esses sujeitos e a relevância de suas vozes na execução de pesquisas que as tivessem como referência, fundamentando-se nas perspectivas de Sarmiento e Pinto (1997, p. 25), ao aludirem que,

[...] o estudo das crianças a partir de si mesmas permite descortinar uma outra realidade social, que é aquela que emerge das interpretações infantis dos respectivos mundos de vida. O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente. Assim, interpretar as representações sociais das crianças pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas às próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desocultadas no discurso das crianças.

A inserção das vozes das crianças no processo investigativo que as constitui enquanto objeto de estudo viabiliza uma significativa produção de conhecimento científico, em vista disso, Arenhart (2007, p. 16) reitera que, “a constatação de que as pesquisas que envolvem a infância precisam superar o fazer *sobre* as crianças para incluir o fazer *com* as crianças já é uma realidade admitida em vários países do mundo todo”.

De início o diário de bordo escolar contemplou a vivência das infâncias camponesas no ambiente escolar, ao introduzir-se a proposta da atividade as crianças foram solicitadas a

falarem algo sobre elas, como se viam, uma qualidade, algo que as caracterizasse ou que elas gostassem muito, as respostas apontadas foram organizadas em formato de nuvem de palavras, conforme imagem a seguir.

Imagem 13 - Impressões pessoais das crianças



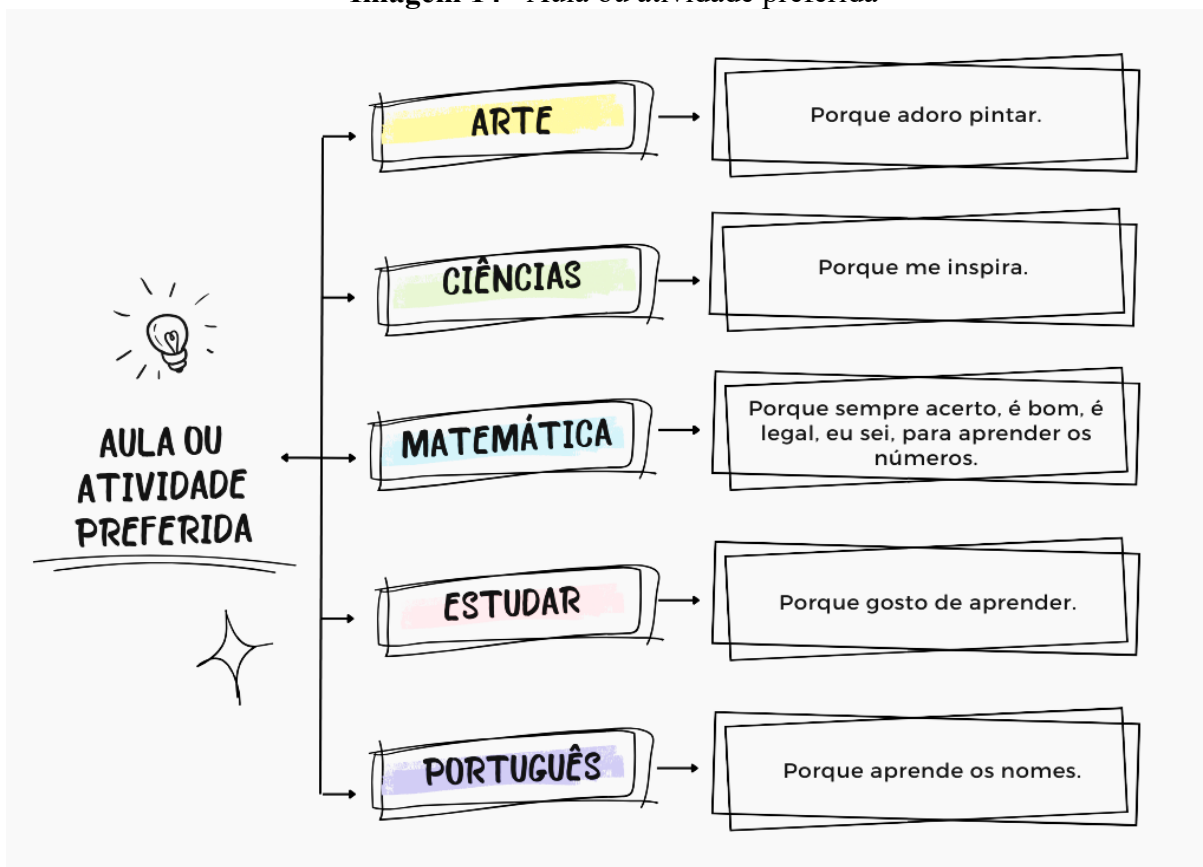
Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

A maneira como as crianças se percebem, o que consideram mais importante nelas, a ação de identificar algo que as definissem, mostrou-se uma tarefa um tanto complexa, demandando uma conversa explicativa, possivelmente esse entrave revele a ausência de práticas que estimulem o reconhecimento desses sujeitos sobre si.

As percepções que as crianças constituem de si são atravessadas pela diversidade de aspectos que permeiam o meio ao qual encontram-se inseridas, em razão disso surgem, o “criança”, o “gosto da escola”, o “gosto da praça”, Stevanato *et al.* (2003, p. 69) alertam que, “ao analisar as crenças pessoais e as autopercepções relativas ao autoconceito faz-se necessário considerar o seu complexo universo de influências”. Destaca-se também a autoestima quando se consideram linda, bonita, bonito, inteligente.

Quando questionadas acerca das aulas ou atividades que mais gostam de participar as crianças apontaram,

Imagem 14 - Aula ou atividade preferida



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Os apontamentos das crianças acerca das aulas ou atividades preferidas evidenciam as perspectivas com as quais as práticas pedagógicas desenvolvidas na EMEIEF Senhor do Bonfim foram caracterizadas anteriormente, os elementos lúdicos, as brincadeiras e/ou interações não permearam as respostas dos sujeitos, mesmo constatando-se que vivências dessa natureza são realizadas, possivelmente, a execução esporádica as distancia do foco dos estudantes.

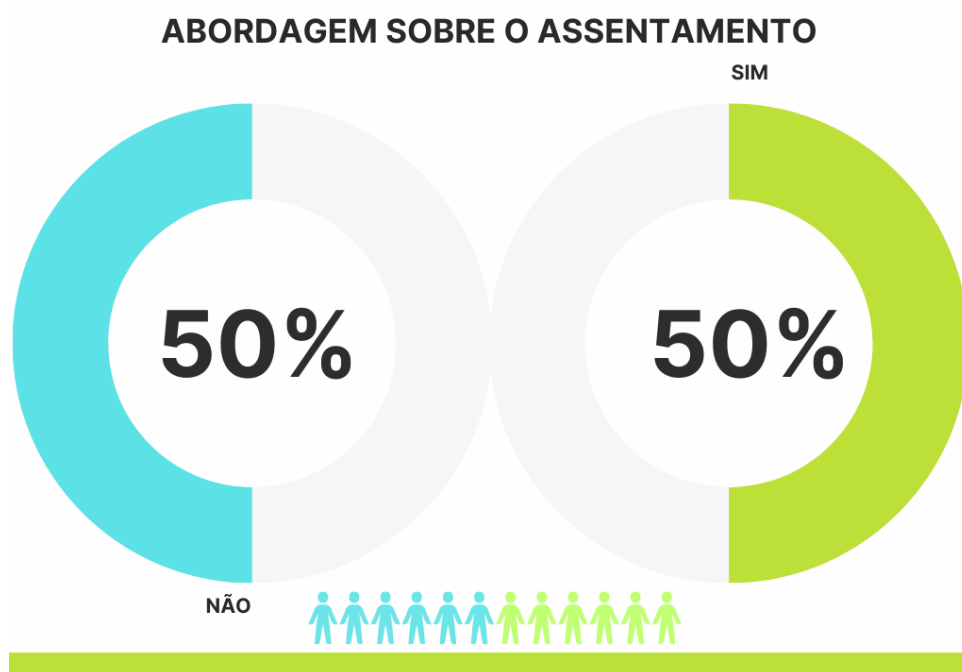
Diante desse cenário ganham ênfase as atividades constituídas por vieses tradicionais, conforme ratifica-se em um caso específico, no qual a criança afirma ter preferência por Matemática neste item, e sua ilustração reportando as vivências escolares, na oficina de desenho e pintura, contempla a representação de uma lousa com exercícios desse componente curricular (Desenho 03).

A importância dimensionada neste estudo à efetivação de práticas pedagógicas alicerçadas nas brincadeiras, interações e ludicidade, na abordagem com crianças, intenta, conforme alertam Antônio e Tavares (2013, p. 30), “não ressecar o Ensino Infantil e o

Fundamental 1 com desertos de ideias abstratas. Isso tira a vida do aprendizado, desfigura a ligação entre o aprender e o viver”.

No que diz respeito a abordagem de assuntos relacionados ao assentamento nas atividades ou tarefas da escola, indicaram,

Gráfico 04 - Abordagem sobre o assentamento nas aulas/atividades



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Mesmo com 50% das crianças afirmando que há abordagem de temas relacionados ao assentamento nas ações desenvolvidas pela escola, considerando as especificidades em sala de aula e demais espaços, os referidos dados não condizem com a realidade vivenciada na instituição educacional, perspectivas já discutidas a partir das evidências constatadas com a observação e a entrevista semiestruturada.

Quando esse item do questionário estava em discussão alguns estudantes demonstravam sequer saber o significado da palavra assentamento, uns disseram nunca ter ouvido esse termo, e houve, ainda, quem afirmasse que “era o negócio de sentar”, revelando-se nessas falas, lamentavelmente, a total desconexão desses sujeitos com o meio social em que vivenciam.

A conjuntura verificada contradiz as concepções com as quais o MST vislumbra a escola, segundo Caldart (2004, p. 290), o Movimento propõe,

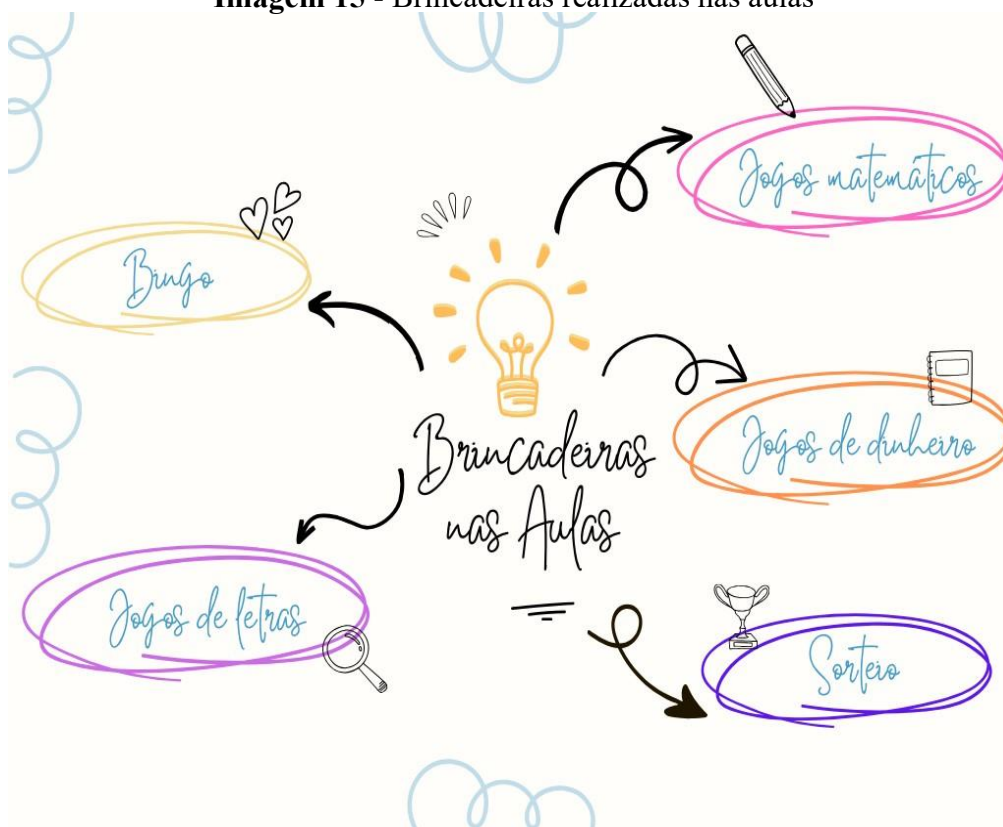
Pensar no jeito de ser da escola como *ambiente educativo* onde acontece a *formação humana*, e então buscar organizá-lo de modo que ele ajude a produzir aquela concepção de relações sociais que integra a cultura própria

dos grupos sociais que assumem conscientemente sua condição de sujeitos históricos; uma cultura que ajuda a formar esses sujeitos.

Contemplar a realidade dos povos do campo nas abordagens desenvolvidas pela escola, assim como, nas especificidades vivenciadas em sala de aula, viabiliza uma formação emancipadora, segundo Arenhart (2007, p. 98), “temas relacionados à vida do assentamento, ajudam a tornar o ensino mais significativo para as crianças, já que facilitam a percepção da relação do conhecimento escolar com a vida concreta”.

Com relação às brincadeiras realizadas nas aulas foram citadas pelas crianças,

Imagem 15 - Brincadeiras realizadas nas aulas



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Os itens referenciados pelas crianças constituem a perspectiva de jogos educativos, difundidos na abordagem pedagógica com crianças, de acordo com Brasil (2009, p. 12), “pelo grande potencial que eles têm para a aprendizagem da língua, mas, também, pela sua dimensão lúdica e possibilidade de promoção do desenvolvimento humano, elementos estes tão essenciais às práticas escolares”.

A distinção elucidada busca despertar a atenção para a necessidade de a brincadeira configurar-se como cerne das vivências oportunizadas às crianças, a título de simples exemplificação, trata-se de compreender a importância de desafiar os estudantes a andarem

sobre uma corda para o desenvolvimento da coordenação motora, ao invés de cobrirem pontilhados em uma folha durante todo o período escolar, e ainda que essa seja mantida, mas que a prática a preceda.

O brincar deve ter centralidade no processo educativo na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, porque, segundo Antônio e Tavares (2019, p. 61), “as crianças brincam aprendendo, aprendem brincando. Um aprender alegre e criador. Para elas, o brincar é um exercício espontâneo de conhecimento - de si mesmas, dos outros, do mundo, assim como uma iniciação à convivência social e comunitária”.

Em mais um dos itens as crianças foram questionadas se durante as aulas há espaço para que possam opinar, fazer perguntas e interagir, sobre esse aspecto afirmaram que,

Gráfico 05 - Espaço para opinar nas aulas



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

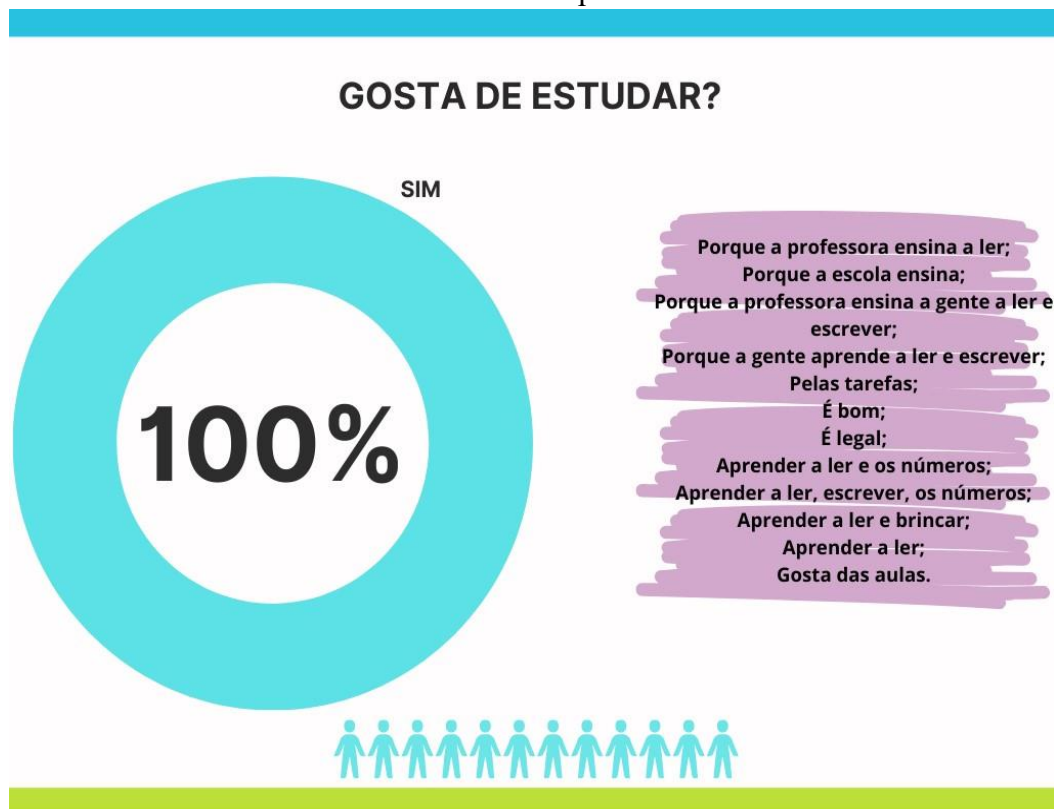
A possibilidade de expressar-se é um dos princípios para a formação da autonomia e da criticidade, torna-se essencial que as vivências e/ou aulas sejam momentos efetivos de questionamentos, posicionamentos, diálogos, através dos quais as crianças são instigadas à elaboração do conhecimento em uma perspectiva emancipadora, em que suas vozes são valorizadas.

O reconhecimento das expressões das crianças corrobora com uma educação em múltiplas dimensões, a respeito disso, Antônio e Tavares (2019, p. 46), certificam que,

É imprescindível acolher as indagações infantis. Conversar sobre elas. Dialogar sobre suas respostas, sobre suas hipóteses. Responder o que é possível, na medida do entendimento das crianças, mas sem matar as novas indagações, que são fundamentais para a elaboração da imagem do mundo, para a descoberta e atribuição de sentido.

Quanto ao gosto pelos estudos e as justificativas para tal compreensão os estudantes exemplificaram,

Gráfico 06 - Gosto pelos estudos



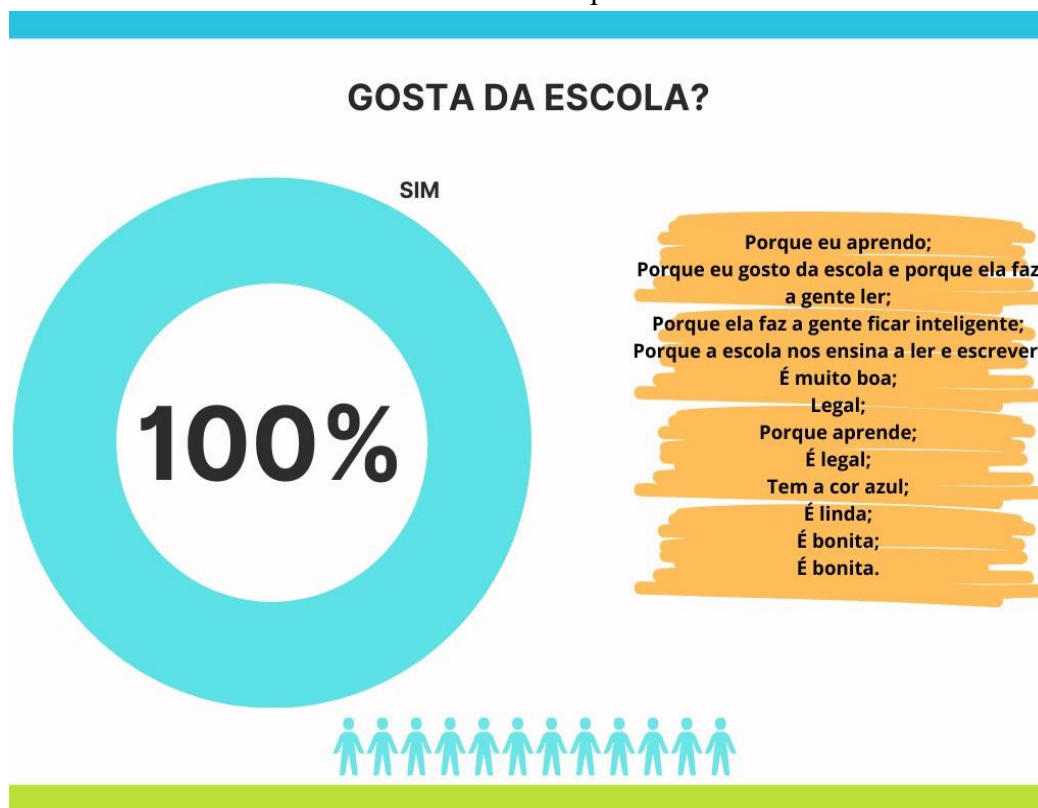
Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

As crianças foram unânimes ao afirmarem que gostam de estudar, e o entusiasmo delas nesse momento era perceptível, os argumentos para essa afeição foram predominantemente baseados na aprendizagem da leitura e da escrita, surgindo o brincar em apenas uma das respostas.

Os motivos elencados pelos estudantes chamam a atenção para a introjeção dos discursos que disseminam a urgência da alfabetização, aspecto que pode ter relação com essa significação aos estudos. Antônio e Tavares (2013, p. 64) destacam que há “uma espécie de desespero competitivo, para alfabetizar antes dos colegas, dos parentes, dos vizinhos, das outras escolas, jogando a criança na lógica da *preparação para o mercado*”.

Concluindo as perspectivas da vivência escolar, questionou-se as crianças se gostam da escola, assim como as razões para suas respostas,

Gráfico 07 - Gosto pela escola



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

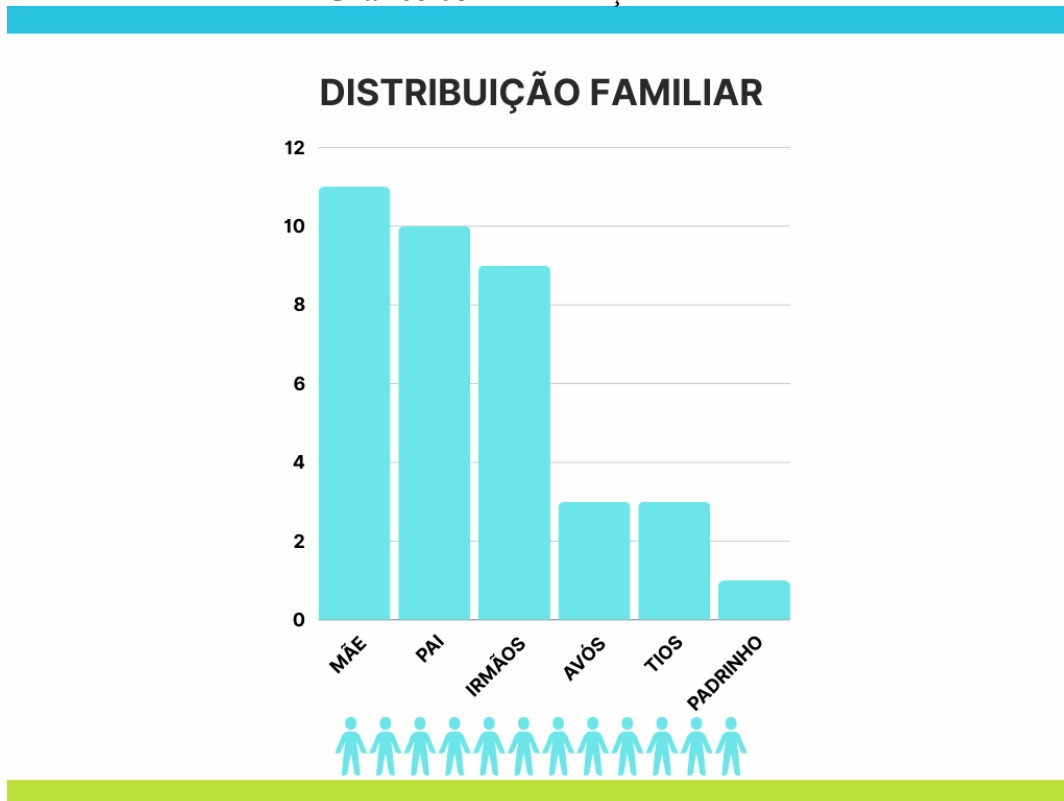
As concepções com as quais as crianças vislumbram a escola assemelham-se às suas opiniões acerca das aulas, podendo ser caracterizada como o espaço do aprender, na visão dos estudantes, ao analisar-se as respostas. Nesse item as brincadeiras não figuraram as indicações dos sujeitos, levantando, assim, hipóteses interpretativas que remetem ao entendimento de que o ambiente escolar não tem sido compreendido como lugar do brincar.

Se de um lado a escola não tem oportunizado efetivamente as vivências de brincadeiras em suas práticas pedagógicas, por outro também não tem contemplado a realidade dos povos do campo em suas ações, essas circunstâncias demandam uma redefinição do papel da instituição, que pode ter como premissa as considerações tecidas por Arenhart (2007, p. 92),

[...] a relação da escola com a comunidade deve ser, necessariamente, orgânica, pois o sentido dela existir é fundamentalmente justificado quando permite que as pessoas se vejam no mundo ao qual pertencem, compreendam sua realidade objetiva, ajudando a pensar seus problemas concretos, para que com base nessa reflexão, ação e interação os sujeitos tenham as ferramentas para situar-se e compreender as relações entre sua vida, sua família, sua comunidade e o contexto global em que também estão situados.

A segunda parte do diário de bordo escolar retratou a vivência das infâncias no território do campo, com ênfase no convívio familiar, o item inicial nesse bloco referiu-se à composição da família, sendo informado pelas crianças a constituição desse núcleo conforme o gráfico a seguir,

Gráfico 08 - Distribuição familiar



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

De acordo com as respostas apresentadas pelas crianças as famílias são, majoritariamente, numerosas, chegando a agregar tios e padrinhos. A figura materna representa a maior presença entre as estruturas familiares presentes na realidade dos sujeitos público-alvo dessa investigação, destaca-se, ainda, o fato de que nem todas as crianças têm irmãos, aspecto que pode refletir diretamente na experiência do brincar na infância.

O contexto social em que os sujeitos se encontram imersos reverbera em suas diversas experiências, inclusive na organização e composição familiar, atravessadas pelos ditames do capital/mercado, Felipe (2013, p. 31) elucida que “nas configurações do contemporâneo, as crianças de assentamentos ocupam um campo de presença. Entre essas configurações, destaco a transformação do modelo tradicional de família”.

No que se refere às tarefas desenvolvidas pelas crianças em casa para ajudar seus pais ou responsáveis, mencionaram diversas atividades, como pode-se ver na imagem a seguir.

Imagem 16 - Ajuda em casa



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

As ajudas citadas pelas crianças encontram-se voltadas para os afazeres domésticos, desempenhadas tanto pelas meninas, quanto pelos meninos, segundo as respostas apontadas. Não houve alusão a tarefas próprias da realidade camponesa, pertinentes às atividades econômicas das famílias assentadas, a exemplo da agricultura, horticultura, práticas desenvolvidas no assentamento Rainha dos Anjos.

O envolvimento das crianças em tarefas dessa natureza retrata um viés da realidade social que integram, Arenhart (2007, p. 135) alega que, “o não-reconhecimento das atividades que as crianças realizam na infância, como ajudar nos serviços domésticos, ajuda a construir uma imagem no senso-comum sobre as crianças que as coloca numa situação de inferioridade”.

A participação desses indivíduos em momentos de colaboração, como os mencionados em suas falas, para além de uma compreensão superficial que possa enxergar meramente a ajuda em tarefas do lar, de acordo com Carvalho e Silva (2013, p. 110) “permite olhar as crianças, nas interações sociais, como sujeitos nos processos de distribuição e negociação do poder”.

Em detrimento da relação intrínseca entre o território camponês e o trabalho, na especificidade das crianças, Arenhart (2007, p. 135) alerta que “somente um trabalho que não seja o trabalho explorado e alienado, que não as limite de vivenciar outras experiências humanas, como o estudo e a brincadeira que é própria da infância, pode ser aceitável”.

Os estudantes foram questionados se em casa há um tempo reservado apenas para brincadeiras, e, se sim, em que local ocorrem, para os quais afirmaram,

Gráfico 09 - Brincadeiras em casa



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

A existência de um tempo reservado exclusivamente às brincadeiras em casa foi afirmada por todas as crianças, percebe-se, ainda, a partir de suas falas, que há o predomínio de atividades nos espaços externos à casa na realização dessas vivências, aspecto otimizado pela territorialidade do campo, como afirmam Gobbi e Finco (2013, p. 71),

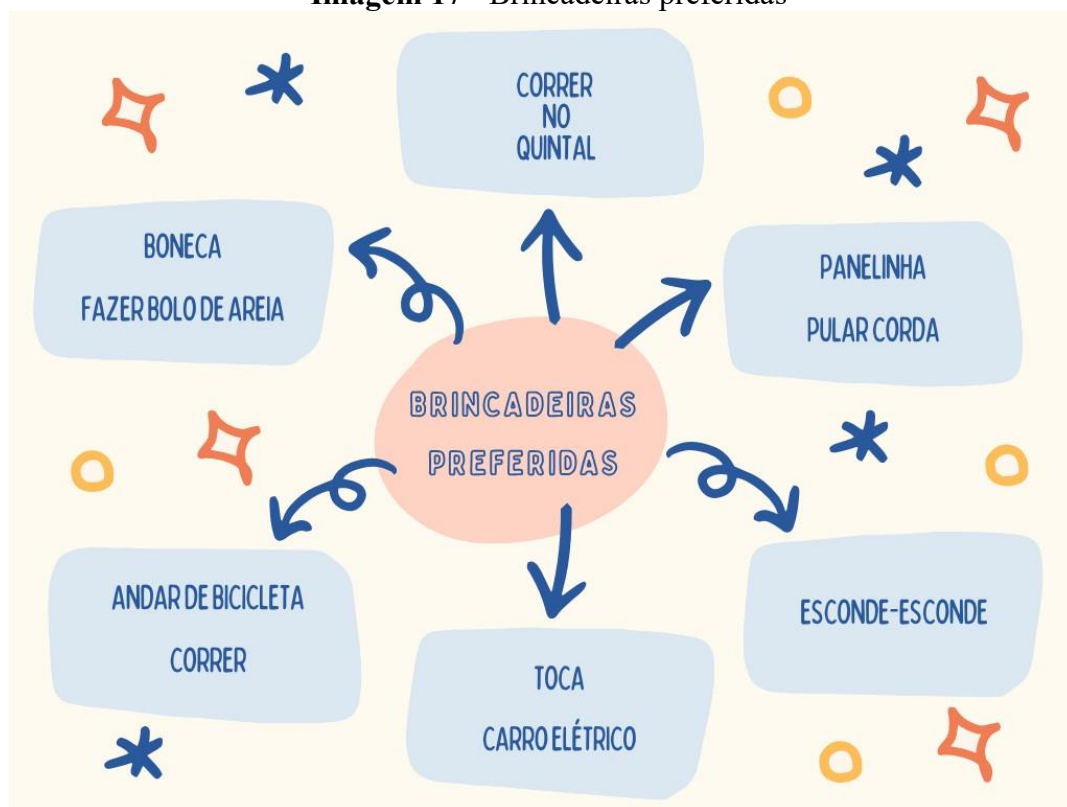
A vida das crianças no campo revela uma infância livre com a possibilidade de espaços singulares para brincadeiras, em meio à natureza. A criatividade dos brinquedos e das brincadeiras revela uma infância inventiva num cenário de possibilidades, espaços de brincadeiras postos num chão de terra batida. Revelam espaços ricos para criar, inventar e recriar novas brincadeiras.

A questão deste item contemplou, ainda, a sondagem das companhias das crianças em suas brincadeiras, sendo citados, irmãos, primos e amigos, fazendo-se compreender que as socializações do brincar ocorrem essencialmente entre os sujeitos com os quais compartilham a categoria social da infância, revelando-se, também, a ausência dos adultos de seus grupos familiares nesses momentos.

Na infância a brincadeira constitui-se como aspecto imprescindível à vivência dessa categoria social numa perspectiva plena, Antônio e Tavares (2019, p. 61) expressam que, no “brincar há um espaço natural de ser criança. Nesse espaço, a criança se reconhece, descobre, compreende e elabora seu mundo interno e externo através da fantasia, da experimentação e no criar e recriar sentido”.

Ainda acerca das brincadeiras abordou-se a preferência das crianças, sendo mencionadas,

Imagem 17 - Brincadeiras preferidas



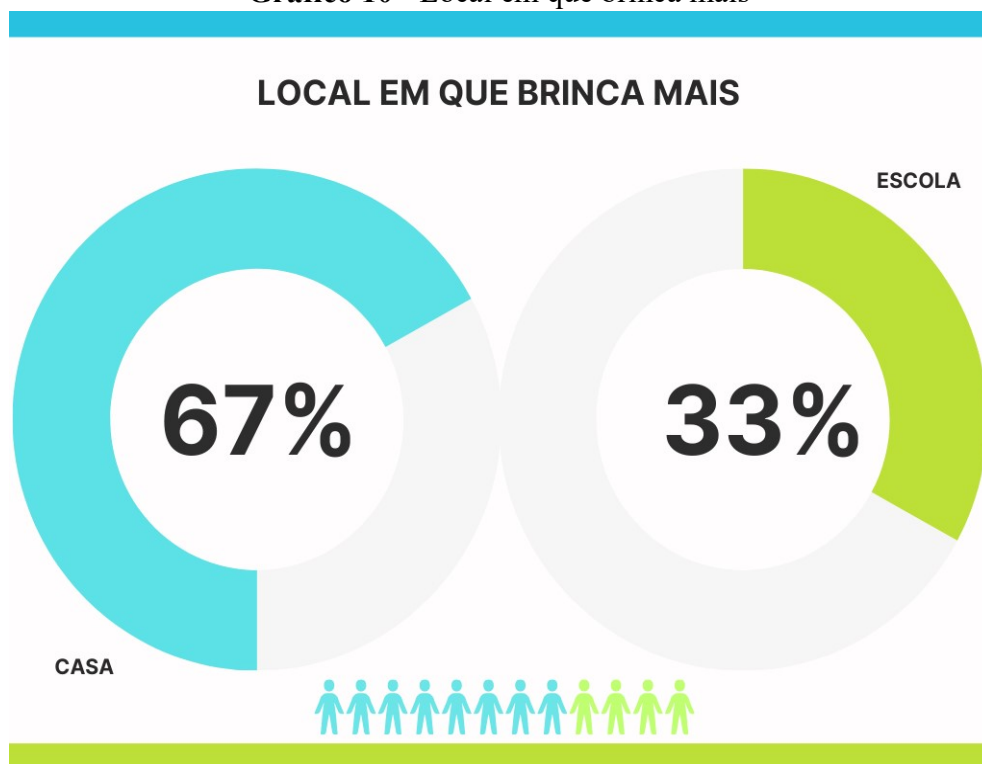
Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

As brincadeiras apontadas como preferidas pelas crianças coincidem com os espaços de suas vivências, elucidados anteriormente, são, essencialmente, práticas que demandam os ambientes citados pelos sujeitos para usufruto dessas experiências brincantes. Assim, como, requerem também a companhia de outros indivíduos para serem concretizadas, o território camponês certamente permeia essas oportunidades.

No campo há a ampliação das oportunidades de brincar a partir das elaborações dos próprios sujeitos, quando estes compreendem a dimensão desse espaço, Silva e Silva (2013, p. 174), ilustram que, “as possibilidades de vivenciar espaços naturais nos assentamentos rurais permitem às crianças a criação de uma variedade de combinações para brincadeiras nesses contextos, por exemplo, no quintal, na terra ou na areia, etc.”

No que tange ao local em que as crianças brincam mais, se na escola ou em casa, expuseram que,

Gráfico 10 - Local em que brinca mais



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

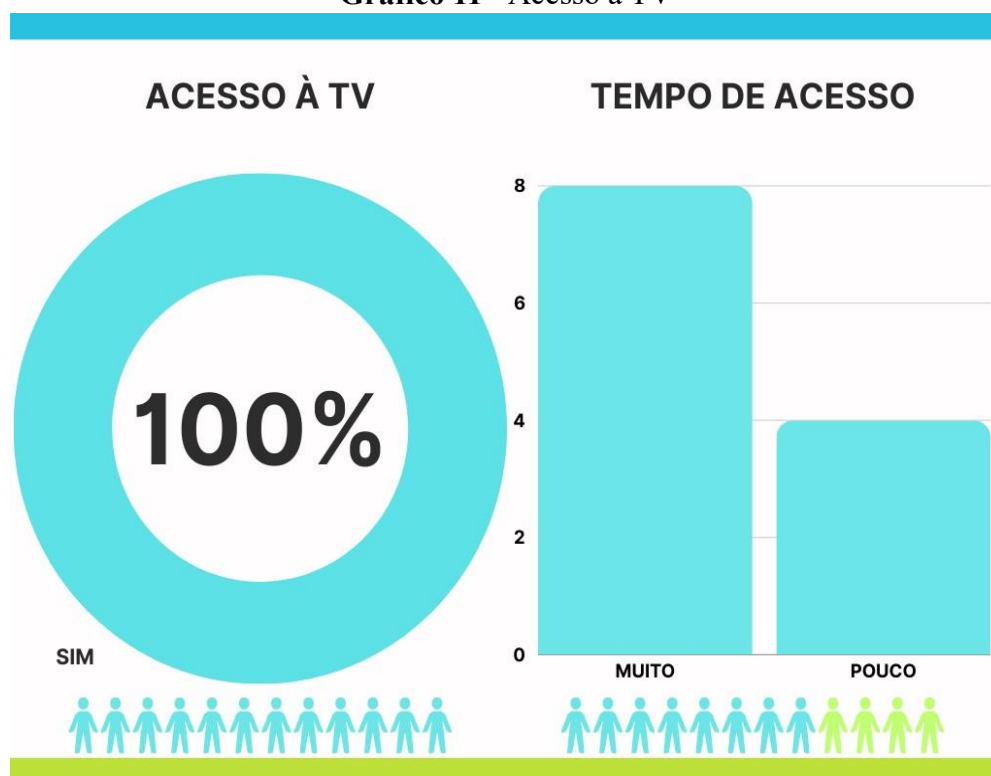
De acordo com a maioria dos estudantes, o ambiente familiar é o local em que brincam mais, remetendo à compreensão de que os espaços destinados às brincadeiras na escola, seja na dinâmica das vivências em sala de aula ou nos momentos destinados propriamente ao recreio, ainda se mostram insuficientes.

Nesse sentido reforça-se a necessidade de a escola constituir-se como espaço de fomento às brincadeiras, vislumbrando-as como prerrogativa para a vivência plena das infâncias camponesas no ambiente educacional, possibilitando às crianças experiências brincantes, interações e práticas lúdicas na totalidade do contexto educativo, haja vista, ser,

[...] na constituição de uma ambiência lúdica característica da infância, tão importante no processo de humanização como fundamento da educação, pela brincadeira, que podemos mediar as ações e interações das crianças considerando a complexidade do brincar: emoção, corpo, cognição, cultura, sociabilidade, imaginação, fantasia, expressão, construção de identidade (Pasuch; Santos, 2012, p. 126).

Abordando o contato das crianças com as tecnologias e/ou meios de comunicação, objetivando a compreensão da organização do tempo em casa, indagou-se se assistem TV e, se sim, por quanto tempo diariamente,

Gráfico 11 - Acesso à TV



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Todos os estudantes afirmaram ter acesso à TV em casa, quando questionados sobre o uso diário dessa mídia, a maioria declarou passar muito tempo em frente à televisão. Em vista disso, cabe a reflexão sobre perspectivas que alertam sobre o uso demasiado desses aparelhos e a sua atuação na descaracterização da infância. Antônio e Tavares (2013, p. 62) afirmam que uma “grave ameaça é a dependência tecnológica: desde pequenas, as crianças passam dezenas de horas por semana diante das telas de televisão, movendo apenas os olhos e os dedos”.

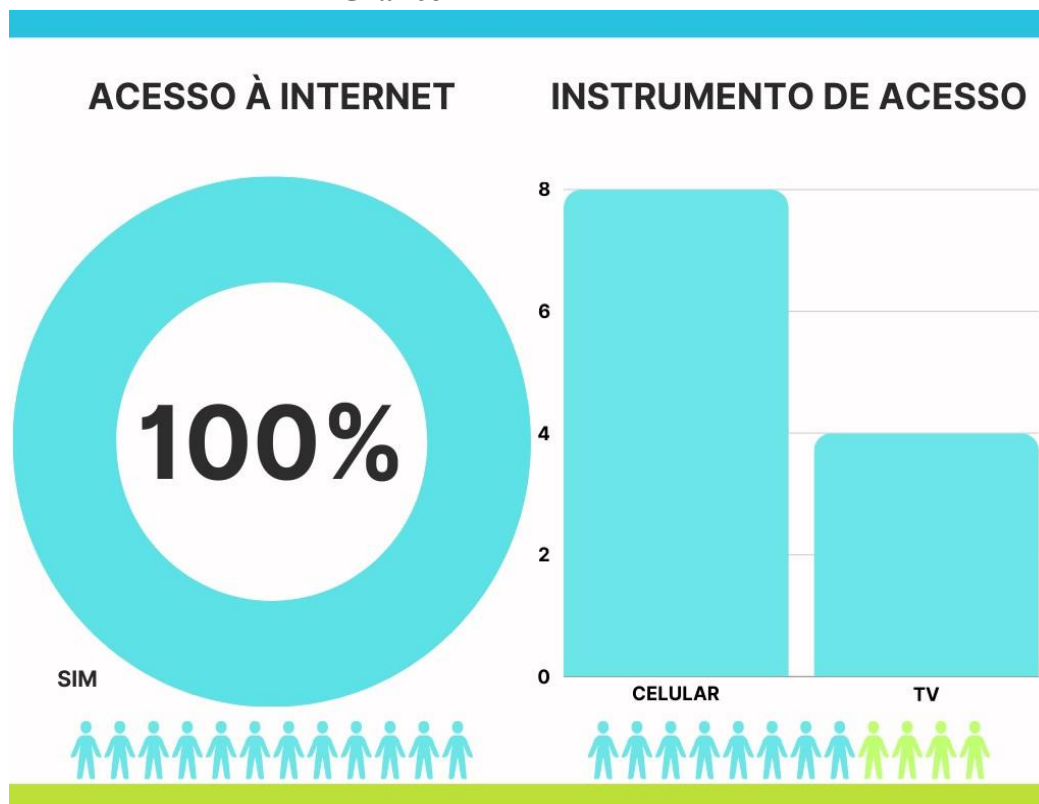
O excesso de tempo em contato com as telas fragiliza as oportunidades de vivência das infâncias, por comprometer os momentos das experiências brincantes, “esse tempo é de vida não vivida em brincadeiras espontâneas, em contato com outras crianças, em convívio com a natureza, com os bichos, as plantas, o ar, o vento, o céu, o chão” (Antônio; Tavares, 2013, p. 62).

As perspectivas elucidadas não objetivam a negação da realidade vivenciada na sociedade tecnológica, contudo provocam-se reflexões acerca da necessidade de desenvolver

estratégias para que esse acesso não limite as experiências brincantes e acabe se tornando um aspecto de alienação desses sujeitos.

No que está relacionado ao acesso à internet e o meio/instrumento de acesso a essa rede, apontaram,

Gráfico 12 - Acesso à internet



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

De acordo com as respostas das crianças, a internet encontra-se presente em 100% das residências dos estudantes da turma do 1º e 2º anos da EMEIEF Senhor do Bonfim, sendo acessada através de aparelhos de celular e TV, a questão em discussão contemplou, ainda, o tempo diário de permanência dos sujeitos nessa rede, 7 (sete) afirmaram passar muito tempo e 5 (cinco) pouco tempo.

O acesso à internet, ainda que se apresente positivamente pela necessidade humana de comunicação, atrai as crianças, cada vez mais cedo, e minimiza o tempo dedicado às brincadeiras, Zavalloni (2012) *apud* Antônio e Tavares (2013, 62), alerta para a incidência de crianças com “distúrbios psicomotores devido ao reduzido uso de seu corpo para brincar”.

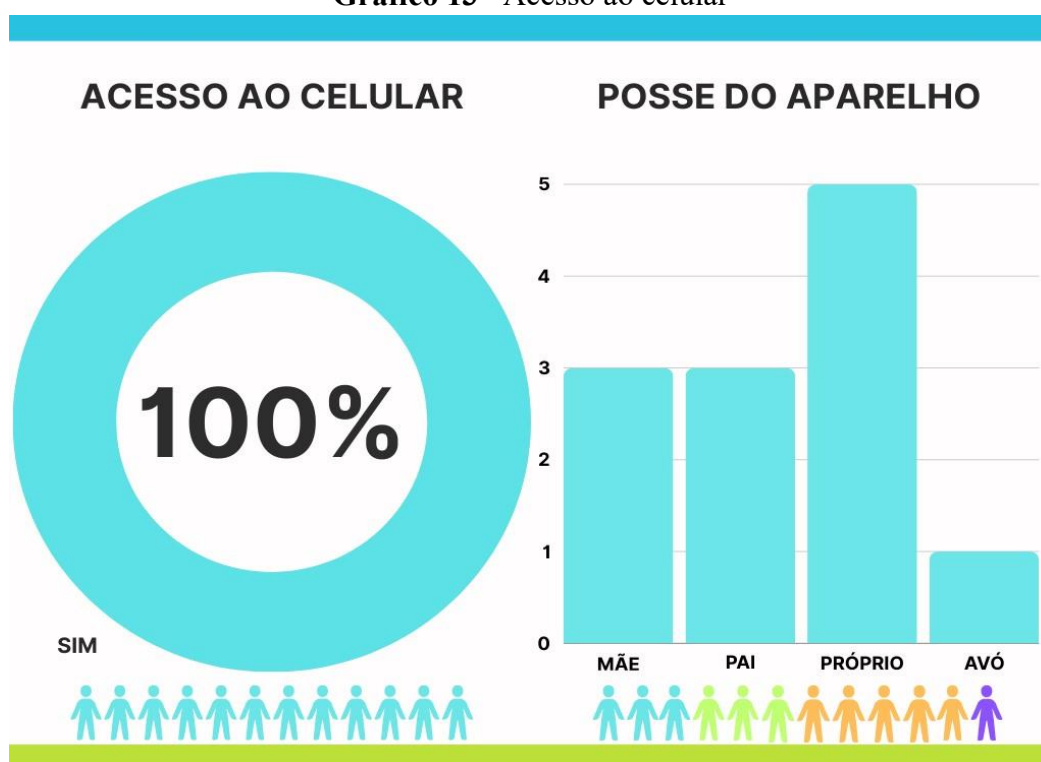
É imprescindível pensar e repensar a relação das crianças com as tecnologias digitais. O contato deve ser orientado pelos adultos. Devem ser feitos acordos a respeito de quando e como usar. E conversar sempre, assim como oferecer

alternativas: de brincadeiras, de convívio com outras crianças, de relação viva com a natureza, de histórias, de livros (Antônio; Tavares, 2019, p. 73).

O acompanhamento dos adultos ao conteúdo acessado pelas crianças nas mídias digitais é fundamental para que esses sujeitos tenham garantia de segurança, diante dos riscos aos quais os indivíduos estão suscetíveis em uma rede mundial de computadores que possibilita o contato entre pessoas de todo o planeta.

Com referência ao acesso a aparelho de celular e, se sim, de quem é a posse do aparelho, manifestaram que,

Gráfico 13 - Acesso ao celular



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

O acesso ao aparelho de celular é uma realidade de 100% das crianças, conforme suas respostas. A posse dos aparelhos é compartilhada com os pais ou responsáveis na maioria dos casos, 7 (sete) estudantes afirmaram usar os celulares que pertencem aos adultos com os quais convivem (mães, pais e avó), os outros 5 (cinco) disseram ser os donos dos dispositivos.

A referida questão abordou também a utilização do celular pelas crianças para a prática de jogos digitais, 8 (oito) sujeitos afirmaram o uso para jogar, 2 (dois) disseram não usar com essa finalidade e 2 (dois) não apresentaram respostas à essa especificidade contemplada na pergunta.

Diante do cenário exposto pelas crianças acerca do contato com as tecnologias, refletido através dos dados de acesso à TV, internet e celular, fica o alerta para “a necessidade permanente de mudanças na relação das crianças com as tecnologias, que é um dos principais fatores que têm levado à perda do brincar livre e espontâneo e da relação com a natureza” (Antônio e Tavares, 2019, p. 71).

Outro aspecto contemplado no diário de bordo escolar foi a existência de momentos destinados exclusivamente à leitura em casa, os estudantes afirmaram que,

Gráfico 14 - Momento destinado à leitura em casa



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

As crianças informaram que em 100% das famílias há momentos destinados para leitura em casa, ilustraram, ainda, que leem livros emprestados pela escola (obras literárias infantis), textos trabalhados em sala de aula que são afixados no caderno ou até mesmo as atividades realizadas no cotidiano escolar.

A prática de ler para e/ou com a criança é essencial ao seu desenvolvimento, em casa e na escola essa vivência é repleta de significados e estimula várias dimensões humanas, Antônio e Tavares (2019, p. 53), expõem que, “com as histórias, as crianças desenvolvem a capacidade de imaginação, de viver outras vidas, de pensar outros mundos possíveis, o que significa também o desenvolvimento da capacidade de apreender, compreender e elaborar a existência”.

A inserção da criança no mundo literário é indicada desde a Educação Infantil, através da contação de histórias, de vivências práticas que possibilitem o manuseio de livros, do brincar

com livros de banho para bebês que se inicia ainda no Maternal, perpassando pela dinâmica da leitura deleite enfatizada nas experiências com estudantes em processo de alfabetização, se oportunizados também em casa, esses momentos certamente tornam-se significativos na vida desses sujeitos.

Relativamente às atividades de lazer que os estudantes costumam vivenciar com as famílias, responderam,

Imagem 18 - Lazer em família



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

As práticas de lazer realizadas em família, refletem essencialmente o pertencimento desses sujeitos ao território do campo, a ida ao rio, à rua, o passeio na rodagem, retratam os atravessamentos dos espaços campesinos e a atuação desses sujeitos na dinâmica vivenciada no assentamento, nessa perspectiva, Andrade (2006, p. 227) retrata que,

Para o MST, o lazer é compreendido como um dos elementos constitutivos de seu projeto de assentamento rural. Enquanto espaço que aglutina os trabalhadores em torno de uma conquista política, sua organização, segundo esse Movimento, deve ser mais ampla do que a produção agrícola, objetivando também o avanço de conquistas sociais de desenvolvimento e de melhoria das condições materiais e culturais de existência dos trabalhadores Sem-Terra e seus familiares.

Na sociedade capitalista o lazer sucumbe à dinâmica da vida apressada em que o foco da existência humana se volta sempre ao trabalho, essa lógica de exploração descaracteriza a importância das práticas de lazer, inclusive na perspectiva de realização no grupo familiar, em decorrência dessa realidade torna-se imprescindível a inserção desse aspecto na pauta de lutas do MST.

E, finalizando a construção da atividade, foi discutida a participação das crianças com as famílias em grupos ou organizações sociais, citando como exemplos, associação, igreja, clube, obtendo-se como resposta que,

Gráfico 15 - Participação em organizações



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

No que diz respeito à participação em organizações sociais, a igreja desponta quase que em 100% das respostas, excetuando os casos de estudantes que não complementaram a resolução do quesito com a especificação do tipo de instituição que integram com suas famílias.

Chamou a atenção o fato de nenhuma criança citar a associação que coordena o MST no assentamento Rainha dos Anjos, haja vista ter-se conhecimento de que a entidade se mantém ativa, realiza reuniões com as famílias assentadas e intervém junto às lideranças políticas do município com as demandas da localidade.

Diante do exposto, a realização do diário de bordo escolar representa a significatividade das vozes das crianças camponesas que constituíram efetivamente esta investigação, através do

qual conferiram suas percepções acerca das vivências das infâncias no território do campo, destacando-se as especificidades experienciadas no ambiente escolar e familiar.

As informações sobre as vivências infantis obtidas a partir das vozes, olhares e concepções das próprias crianças conferem um sentido singular a esse estudo, por desafiar a lógica hegemônica adultocêntrica e trazer esses sujeitos para o centro do processo de construção do conhecimento científico que os vislumbra como a essência do fenômeno investigado, perfazendo, assim, diferentes caminhos nas práticas de pesquisa.

Com essa compreensão foi possível identificar as perspectivas das crianças acerca das vivências na escola e na família, permeando, entre outros aspectos, a maneira como se reconhecem, as atividades escolares preferidas, a relação entre assentamento e escola, a composição familiar, as tarefas desempenhadas em casa, as brincadeiras preferidas e a relação com o tempo, o espaço e as tecnologias.

As relações estabelecidas pelas crianças entre as vivências escolares e familiares, configuram-se como aspectos intermediários das experiências desses sujeitos sociais no território do campo, representando, assim, uma mediação, haja vista tratar-se de representações que, mesmo reportando ambientes distintos, convergem em perspectivas significativas que constituem o meio social integrado por esses indivíduos.

5.3 Significações acerca da docência com crianças no campo

Concluído o período de imersão na unidade escolar, após a observação e as oficinas temáticas, realizou-se a entrevista semiestruturada com a professora responsável pela turma objeto desta investigação, ocorrida em 04 de outubro de 2023, entre às 13h58m e 14h29m, na sala de leitura, enquanto as crianças realizavam atividades com o acompanhamento de uma servidora do apoio escolar. A lacuna temporal na efetivação das etapas da pesquisa justifica-se por comprometimentos de saúde apresentados pela profissional.

A entrevista teve como objetivo descrever as particularidades da docência com crianças na escola do campo, refletindo-se acerca de concepções de criança e infâncias constituídas pela professora, a organização das práticas pedagógicas e como aspectos que refletem a cultura do campo, os modos de brincar e a visão de mundo, são vislumbrados efetivamente no cotidiano escolar.

A identidade da profissional colaboradora na presente pesquisa mantém-se preservada, não ocorrendo exposição de seu nome, sendo identificada pela sigla E.S.B., em função da

representação, respectivamente, da função exercida - Educadora, e da unidade escolar - Senhor do Bonfim.

Inicialmente a entrevista abordou a experiência em atividades de natureza investigativa, se já houve outras oportunidades de participação e o sentimento em contribuir com este estudo, ao que a professora respondeu, “Não. Que eu lembre, não. Acho que não. É, fiquei um pouquinho apreensiva, né, no começo. Porque tudo que é novo, a gente fica assim, um pouco insegura. Mas, tranquilo, né? Não foi nada que fosse coisa do outro mundo, não. Gostei de participar” (E.S.B., 2023).

Ainda nas questões introdutórias solicitou-se um relato da vivência e/ou experiência docente/profissional, a professora expôs,

Eu já tenho 27 anos de sala de aula. Na escola pública, 25. E as etapas que eu sempre trabalhei foi educação infantil e fundamental I. A que eu mais me identifico é com, justamente, essa turma que eu estou trabalhando agora. Essas turmas de alfabetização, gosto bastante. Já participei de várias formações nessa linha. Já trabalhei muitos anos com educação infantil, mas prefiro essa parte que trata de alfabetizar. Eu gosto mais, me identifico mais (E.S.B., 2023).

Complementando as informações acerca da experiência profissional, ao ser indagada se já exerceu outras funções na educação, E.S.B. (2023) afirma que,

Sim, já, coordenação. Coordenação de educação infantil, justamente porque minha formação, minha especialização é em educação infantil. E eu trabalhei 13 anos com isso, em coordenação. E já há muitos anos trabalhei com educação infantil, como professora. E fui convidada para trabalhar na coordenação. Em Sobrado, passei 13 anos, aqui eu trabalhei 4 anos, também na Secretaria de Educação.

É possível perceber, através da exposição apresentada pela docente, uma extensa trajetória profissional na educação, contando com 25 (vinte e cinco) anos de serviço público, com atuação em sala de aula e coordenação pedagógica nas especificidades das etapas de ensino da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

No que diz respeito a essas primeiras elucidações destacam-se alguns aspectos considerados pertinentes à discussão, a formação voltada para a Educação Infantil, a identificação profissional com turmas de alfabetização e a participação em formações, essas perspectivas são evidenciadas por terem desdobramentos diretos nas práticas pedagógicas.

O tópico seguinte da entrevista contemplou a vivência docente com crianças, sendo solicitado o entendimento do conceito de criança, sobre o qual a educadora expressa,

Eu, tirando do que a gente já conversa, do que a gente já leu. Então, uma coisa para mim, um conceito meu. Não é baseado em teórico, mas é um ser que está em constante construção. E que precisa de bastante apoio do professor e da família para se desenvolver. Então, é um ser em construção. E na infância, é a fase onde eles mais aprendem e que levam para a vida inteira. As aprendizagens que eles adquirem na infância, eles levam para a vida inteira (E.S.B., 2023).

A concepção de criança manifestada pela docente, “um ser que está em constante construção”, converge com “a velha teoria da criança como “homúnculo” - ser humano miniatural em processo de crescimento, destinando-lhe a função exclusiva de destinatários das medidas protectoras dos adultos, inerentemente “sábios, racionais e maduros” (Pinto; Sarmento, 1997, p. 20).

A compreensão exposta na fala da professora quanto à criança não dialoga com as perspectivas defendidas pela Sociologia da Infância, que vislumbra esses sujeitos como agentes sociais de pleno direito.

Já, no que diz respeito ao entendimento do conceito de infância, E.S.B. (2023) argumenta que “Infância, para mim, seria uma faixa etária. Uma época que a criança tem, que existe. Então, assim, tem uma fase da vida que vai se caracterizar como infância”.

O entendimento de infância apontado na definição apresentada pela educadora conflui com o que Corsaro (2011, p. 42), classifica como, “abordagens que se concentram na infância apenas como um período de vida, consideram a infância e a idade adulta como necessariamente pertencentes a diferentes períodos históricos”.

Essa percepção de infância encontra-se limitada por uma perspectiva de temporalidade, em que a ênfase está em tornar-se adulto, o futuro da criança é o que se considera importante. Essa visão não contempla a infância como categoria social, como sustenta a Sociologia da Infância, desse modo nega-se a atuação desses sujeitos na sociedade.

Quando questionada se acredita que a infância pode ser vivenciada no ambiente escolar, a docente declara,

Eu acredito que sim, porque desde que a criança é levada à escola, que ela começa a vida escolar. Então, vai uma coisa, não é independente da outra. Ela vai vivenciar as aprendizagens que a gente passa para elas. Mas que a infância também deve ser muito bem vivenciada na escola. Porque, senão, não vai ser uma coisa boa. Vai ficar faltando alguma coisa. E não tem como dissociar a criança da infância (E.S.B., 2023).

Mesmo afirmando acreditar na possibilidade da vivência da infância na escola, o referido entendimento não aponta os caminhos para a efetivação desse direito às crianças,

aspecto perceptível pela ausência de menção às práticas pedagógicas e às brincadeiras e interações como um dos vieses necessários a essa concretização. Além disso, o foco das vivências da criança está, na percepção da professora, naquilo que é repassado para ela, não levando em conta as vivências e sociabilidades entre as crianças que são muito importantes e os próprios repertórios trazidos para a escola por esses sujeitos.

A organização da prática pedagógica também foi pautada na entrevista, questionando-se acerca da presença de aspectos da ludicidade, brincadeiras e interações. Se são desenvolvidas tais práticas e com que frequência são inseridas na rotina escolar, considerando os elementos presentes nesse item, a profissional relata que,

Bem, a minha prática pedagógica, assim também como... Desde a educação infantil, que eu já trabalhei muitos anos. E trazendo também para as minhas turmas. Que são crianças de 7, 8 anos. Então, eu sempre busco procurar atividades lúdicas. Porque eu acredito que é o que chama a atenção da criança. Se a criança está envolvida com coisas que chamem a sua atenção, com certeza vai facilitar muito a aprendizagem. Então, o lúdico tem que estar presente. Não tem como não estar. Eu gosto de fazer brincadeiras. Gosto de fazer também momentos em que eles brincam livremente. Em que eles fazem os grupos e brincam ali. Sem muita influência. Então, tem que ter o momento da brincadeira dirigida. Mas, eu acho também importante a brincadeira livre. Eu faço isso também. Sim, não tem como ter a brincadeira se não houver interações. É... Tem que ter um momentinho de brincadeira. Todos os dias tem que ter. Nem que seja na hora do recreio, na hora da brincadeira. Eu prefiro que eles, em vez de ficar correndo aqui no pátio. Que eles fiquem na sala. Então, eu trago materiais. Eu trago brinquedos. Eu trago livros. Então, eu deixo lá para eles escolherem. Então, no momento do recreio. Em vez de ficarem correndo aqui no pátio para não se machucar. Eu prefiro que eles façam a brincadeira na sala. Então, sempre tem esse momento deles. Das interações, né? E também dos conflitos. Porque tem os conflitos. Um puxa o outro, né? Então, a gente tem que tentar administrar os conflitos que existem. Mas, isso aí não tem como não existir, né? Nas interações, né? (E.S.B., 2023).

Em sua manifestação a educadora demonstra reconhecer a importância da ludicidade nas vivências com crianças, apesar de não referenciar na exposição os tipos de atividades executadas dessa natureza, contudo, as crianças relataram a realização de bingo, jogos de dinheiro, sorteio, conforme a imagem 11.

Mais adiante, na alegação da professora, há a afirmação de que as brincadeiras, em uma perspectiva de realização diária, são as que se efetivam no recreio, defendendo, ainda, que as crianças fiquem na sala durante esse momento, ao invés de correrem no pátio, percebe-se, assim, um ambiente em que não há estímulo para que os estudantes experienciem práticas brincantes espontâneas não condicionadas às intervenções de adultos.

Considerando, ainda, a importância da triangulação, ludicidade, brincadeiras e interações, Antônio e Tavares (2013, p. 27) alegam que, “brincadeiras criativas, exercícios lúdicos, essas experiências não são atividades de consumo, mas de produção de sentido. Assim, desenvolvem a capacidade de criação e de expressão”.

O comportamento das crianças durante a realização de aulas lúdicas, com brincadeiras e interações foi outro elemento referenciado na entrevista, E.S.B. (2023) aponta,

Ah, é o momento que eles mais gostam, né? Não tem para onde. O momento que eles mais gostam. Que eles já vêm pensando no que é que vão brincar na hora do intervalo. E que na hora da aula também eu procuro introduzir. Na aula mesmo, jogos, né? Que tem a ver com o conteúdo. Então, e ali eu faço grupos, duplas. Aí eles vão um ajudando o outro e ajuda bastante. Porque a minha turma, como é o primeiro e segundo ano. Então, tem os alunos que já desenvolvem melhor a questão da leitura. Então, eles ajudam os que ainda não sabem, que não estão naquele nível, né? Então, é bom. Eles gostam muito. Então, quanto mais eu consigo colocar, eu acho que é de grande valia, de grande proveito.

A afirmação da docente evidencia quão significativas são as brincadeiras, interações e aulas lúdicas para os estudantes, nessa perspectiva Arenhart (2007, p. 42), ressalta que, “a brincadeira concentra aquilo que é mais característico das crianças: imaginação, criação, transgressão, fantasia, podendo ser reconhecida nelas a forma pela qual experimentam a cultura, ao mesmo tempo em que a produzem”.

A brincadeira constitui a essência da criança, é por meio dessa vivência que o sujeito efetiva a plenitude de sua categoria social, Antônio e Tavares (2019, p. 60-61), destacam que, “brincar é atividade vital, que educa espontaneamente a sensibilidade, a inteligência, a imaginação. Uma experiência de alegria e liberdade, imprescindível para a inteireza da infância. [...] um exercício espontâneo de conhecimento”.

A docência em escola no campo foi a temática conclusiva da entrevista, nesse item perguntou-se como ocorreu a alocação para a unidade de trabalho EMEIEF Senhor do Bonfim, a professora explica,

Quando eu trabalhava na coordenação, eu tive o prazer de conhecer várias escolas. Inclusive, escolas do campo. E, antes, eu trabalhava na cidade, né? Bem próximo da minha casa. Mas, quando eu retornei à sala de aula e sabia que tinha uma vaga aqui, eu pedi para vir para cá. Porque eu sempre achei mais interessante trabalhar na escola do campo do que na escola da cidade. Eu... foi uma preferência mesmo. Foi uma coisa que eu corri atrás, fui atrás. Como tinha vaga na escola, então foi tranquilo (E.S.B., 2023).

Através dessa elucidação percebeu-se que o encaminhamento da profissional para a referida unidade escolar, por se tratar de um vínculo estatutário, deu-se por meio de solicitação própria. Nesse sentido, vale destacar a importância da composição dos quadros funcionais com servidores efetivos, aspecto que corrobora com a qualidade do processo educativo, evitando-se, por exemplo, a rotatividade de pessoal, que leva à descontinuidade do trabalho pedagógico.

Em pesquisa empreendida a partir do Censo Escolar de 2010, acerca da oferta e demanda de Educação Infantil no campo, Barbosa, Gehlen e Fernandes (2012, p. 94), detectaram, “que um número expressivo de professores teve como critério de seleção/contratação a *Indicação* feita pela Secretaria e/ou Diretoria de Educação, sendo no Nordeste 74%, prevalecendo critério de indicação sob os critérios de *Formação específica e Processo seletivo*”.

Ao ser indagada acerca da experiência docente em escola no campo, destacando aspectos positivos, a educadora aduz,

Bem, o que eu considero positivo é que na escola do campo, pelo menos aqui nessa escola, eu acho que as crianças ainda são... Crianças que estão longe de muitas coisas ruins que acontecem na cidade, principalmente em periferia. Que era uma escola onde trabalhava, uma escola de periferia. Então, eu via muita coisa que as crianças vivenciavam que aqui é mais distante deles. Como eu via muito a questão de droga, né? A questão de morar num ambiente onde não se tinha uma educação. Então, as crianças presenciavam coisas dos adultos, né? Atitudes, brigas, bebida. E aqui no campo não é tão assim. Claro que acontece, né? Numa família ou outra, é uma família que tem problemas, né? Mas eu vejo isso muito presente na realidade das periferias. Então, isso atrapalha muito. E aqui as pessoas ainda têm, eu acho que, um certo respeito, que lá na cidade eu acho que muita coisa se perdeu. Aqui não, aqui é melhor de trabalhar. As crianças vêm com aquele entusiasmo de vir à escola, elas gostam de vir para a escola. Então, isso aí já é um ponto muito positivo. Elas adoram passear no ônibus. Gostam muito, porque foi um ponto positivo também, antigamente não tinha o transporte escolar. E hoje já é uma coisa que ajuda muito na questão da frequência, quando houve a questão do transporte escolar, isso contribuiu muito para que eles frequentem mais a escola (E.S.B., 2023).

A fala da professora traz à discussão as condições adversas vivenciadas por crianças em situação de vulnerabilidade social, especificamente nas periferias, Garcia (2012, p. 09), alerta que são “os excluídos do poder, excluídos de bens materiais e são também excluídos de bens culturais, ainda que produzam tanto bens materiais quanto bens culturais”.

O entusiasmo que as crianças apresentam em relação à escola é destacado como o ponto positivo primordial para a atuação docente em escola no campo, nessa perspectiva Arenhart (2007), argumenta que a empolgação com que esses sujeitos se referem às vivências escolares

pode relacionar-se com a constituição do sentimento de pertencimento ao ambiente educativo, assim, como, às possibilidades de experienciarem a brincadeira.

Fez-se menção, ainda, ao transporte escolar como impulsionador da assiduidade das crianças. A frequência escolar é condição para o desenvolvimento dos estudantes, estando na escola assegura-se, ainda que minimamente, considerando as inúmeras situações adversas do ensino público, a integridade, o cuidado e a aprendizagem desses sujeitos. Atualmente o principal programa de fomento ao transporte escolar na educação básica pública brasileira é o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE²⁰.

O site QEdu apresenta, com referência ao ano de 2022, que no ensino público brasileiro a taxa de abandono escolar foi de 0,6% no 1º ano do Ensino Fundamental, o equivalente a 14.018 crianças, enquanto no 2º ano o percentual foi de 0,5%, correspondendo a 11.428 estudantes. Diante desse contexto, o transporte escolar enquanto instrumento potencializador da frequência escolar assume o escopo de salto qualitativo, contribuindo, assim, com a diminuição dos índices de abandono e infrequência.

No sentido de complementar os apontamentos do item anterior, agora com referência aos aspectos desafiadores da docência no campo, E.S.B. (2023), menciona que,

O que eu acho que, às vezes, a gente não consegue chegar muito é na questão, ainda, dos pais virem à escola. Eles já colocam dificuldade, porque é distante. Eles sempre têm uma desculpinha. E, às vezes, a gente precisa ter um contato um pouquinho mais próximo com esses pais. Eu só vejo isso aí. Mas, hoje, como a maioria tem o telefone, tem o WhatsApp, então a gente consegue chegar. Não todos. Alguns a gente não consegue porque não tem telefone. Mas, quando a gente precisa, a gente fala com eles. Se eles puderem vir aqui, vem. Senão, a gente fala com o telefone mesmo. Ajuda bastante a tecnologia.

A lacuna existente entre escola e família, como aponta a docente, constantemente desponta nos discursos de profissionais da educação ao retratarem os desafios da escola, na especificidade da educação no campo essa condição, revela ainda, a desarticulação presente na relação da instituição educacional com o MST, em que é perceptível a ausência de diálogo e propostas de atuação conjunta.

²⁰ O Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE), instituído pela Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, tem o objetivo de apoiar o transporte dos estudantes das redes públicas de educação básica, residentes em áreas rurais, por meio de assistência técnica e financeira, em caráter suplementar, a estados, municípios e Distrito Federal. O programa consiste na transferência automática de recursos para custear despesas com manutenção, seguros, licenciamento, impostos e taxas, serviços de mecânica. Serve, também, para o pagamento de serviços contratados junto a terceiros para o transporte escolar. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pnate>. Acesso em: 12 jan. 2024.

O acesso às tecnologias é aludido pela professora como recurso que viabiliza o contato entre família e escola nas situações de impossibilidade da presença física dos responsáveis, contudo, justifica-se que nem todos dispõem desse mecanismo, contraditoriamente, as crianças afirmaram, conforme o gráfico 13, que todas as famílias possuem aparelho celular, com situações, inclusive, em que a posse dos telefones é dos próprios estudantes.

Em referência à relação de temas desenvolvidos em sala de aula com a realidade vivenciada pelas crianças no campo, a educadora expõe,

Eu busco, nas aulas, quando se trata de conteúdos que a gente pode trabalhar a realidade da criança, sempre eu procuro colocar coisas que eles conhecem, que eles vivenciam, que estão no dia a dia deles, que eles têm vivência. Então, é sempre bom trazer isso e ser conversado e ser levado, dado a devida importância, a realidade deles. Isso aí eu procuro fazer (E.S.B., 2023).

Durante a observação não constatamos discussões acerca da realidade experienciada pelas crianças no campo. As vivências cotidianas das crianças camponesas são repletas de significados, e quando relacionadas aos temas abordados em sala de aula corroboram com a efetivação de um processo educativo atento às especificidades dos povos do campo, Caldart (2004), ressalta que o desafio em sala de aula é pautar a diversidade de experiências educativas que permeiam a vida desses sujeitos.

No que concerne ao trabalho pedagógico desenvolvido pela unidade escolar considerando a realidade de crianças que vivem no campo, especificamente em área de assentamento da Reforma Agrária, é relatado pela profissional que,

Eu vejo que não tanto, não como deveria, porque aqui é uma escola do campo, mas que trabalha como se não fosse, como se não trabalhasse de modo diferente. Porque se eu trabalho aqui nessa escola, se eu for para uma escola da cidade, o que eu vou trabalhar com eles, o conteúdo, os livros que vêm para a gente trabalhar, eles não vêm assim, com esse olhar para a escola do campo e que trabalhar essa questão de que a escola é de reforma agrária, então esses temas são trabalhados em determinados momentos, que a gente fala sobre o agricultor, a importância, mas a gente que traz, né? Mas talvez precisasse envolver mais, e principalmente com a questão da comunidade, essa realidade aí a gente não tem tanto na escola (E.S.B., 2023).

A exposição da docente demonstra que a instituição não aborda a realidade vivenciada pelos sujeitos enquanto camponeses assentados da Reforma Agrária e integrantes de um movimento social, caracterizando-se como uma escola no campo, mas não do campo, especificado por Caldart (2002, p. 18), “No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde

vive; *Do*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”.

Nesse sentido, não basta que a escola seja no campo, pois, se assim o for, torna-se simplesmente um dispositivo receptor à aplicabilidade dos modelos educacionais urbanocêntricos, corroborando para a manutenção da estrutura social capitalista, sendo urgente e necessária a efetivação da escola do campo, com participação coletiva, valorização das lutas e identidades dos povos do campo, abordagem da realidade dos sujeitos camponeses, educação crítica e emancipadora.

Acerca de orientações seguidas no desenvolvimento do trabalho pedagógico, em termos de normativas, E.S.B. (2023), pontua,

Sim, a gente segue as orientações pedagógicas que o município orienta, passa para todas as escolas, inclusive, como eu estou dizendo, não tem tanto a distinção entre a escola do campo e a escola urbana, né? Não tem uma distinção. E a gente é orientado pelo que o município nos envia. E a gente também segue, sim, a BNCC, a proposta pedagógica do município, e são esses instrumentos que a gente utiliza.

As redes de ensino, majoritariamente, têm contribuído com a disseminação de propostas pedagógicas de escola no campo, conforme as premissas discutidas há pouco, com diretrizes que preocupam-se essencialmente com o desempenho dos estudantes nas avaliações externas em larga escala e, recentemente, tem-se difundido programas educacionais capitaneados por empresas privadas com concepções que vão de encontro ao projeto de educação das classes populares.

Na especificidade da rede municipal de ensino de Sapé são adotados programas pactuados com os governos estadual - Integra Educação Paraíba²¹, Alfabetiza Mais Paraíba²²; e

²¹ O Programa Integra Educação PB foi lançado no mês de abril de 2021, pelo Governo do Estado. O programa de regime de colaboração em educação do Estado da Paraíba tem como objetivo alcançar todos os municípios do estado e alfabetizar 100% das crianças na idade certa, assim como corrigir o déficit de aprendizagem e a distorção idade-anos dos estudantes das redes estadual e municipais de ensino, beneficiando aproximadamente 12 mil professores e 200 mil estudantes paraibanos, garantindo, cada vez mais, a melhoria dos indicadores da educação básica. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao/programas/integra-educacao-paraiba>. Acesso em: 24 jan. 2024.

²² Lei nº 12.701, de 27 de junho de 2023. Art. 1º Fica instituído o Alfabetiza Mais Paraíba - Pacto Estadual pela Alfabetização na Idade Certa, doravante chamado Alfabetiza Mais, por meio do qual o Estado, em regime de colaboração, prestará cooperação técnica e financeira aos municípios paraibanos que aderirem. Parágrafo único. O Alfabetiza Mais abrange estratégias e metodologias, com o objetivo de melhoria dos resultados de aprendizagem na etapa da alfabetização. Art. 2º O Programa tem como público-alvo: I - estudantes da Educação Infantil e dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental; II - professores da Educação Infantil e dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental; III - Coordenadores Pedagógicos; IV - Gestores Escolares. Art. 3º São objetivos do Alfabetiza Mais: I - garantir que todos os estudantes das redes públicas de ensino da Paraíba estejam alfabetizados, até o final do 2º ano do Ensino Fundamental; II - reduzir os índices de alfabetização incompleta e letramento insuficiente em séries

federal - Compromisso Nacional Criança Alfabetizada²³, configurando-se como iniciativas voltadas essencialmente à alfabetização das crianças e que não adaptam suas propostas às especificidades da Educação do Campo.

Essa perspectiva educacional desenvolve-se em um contexto de manutenção da lógica capitalista, com concentração do poder à elite dominante e exploração à classe trabalhadora, como alerta Freire (1981, p. 94) “seria uma ingenuidade primária esperar de tais elites que pusessem em prática, ou que consentissem ser posta em prática, em caráter geral e sistemático, uma educação que, desafiando o povo, lhe permitisse perceber a “*raison d’être*” da realidade social”.

Quanto à oferta de condições necessárias à atuação docente por parte da unidade escolar, especificamente nos aspectos de infraestrutura física e materiais pedagógicos, foi informado que,

A escola é uma escola muito boa, já foi muito precária. Quem conheceu a escola e conhece hoje, sabe do que eu estou falando. Era uma escola muito precária, então, em termos de estrutura física, é uma estrutura muito boa, que precisa, sim, de alguns ajustes, né? A gente sabe que sempre precisa de uma manutenção, mas, no geral, atende. Talvez precisasse de uma área com um muro, que garantisse mais a segurança dos alunos, porque essa parte aqui externa fica muito aberta, né? Então, qualquer pessoa pode chegar, né? É por isso que a gente deixa sempre fechado o portão ali, mas essa parte de fora, o pátio externo, deveria ter uma segurança maior para os alunos e para os funcionários, porque já aconteceram algumas coisas por aqui, né? Que essa estrada que passa aqui na frente, então, já houve assalto a funcionários da escola, então, talvez se existisse essa área murada, desse mais segurança, mas a escola é uma escola muito boa. Materiais pedagógicos, a gente trabalha com o que tem. E vai construindo algumas coisas, trazendo coisas que a gente pode trazer de casa mesmo. E tem alguns recursos. A escola também tem alguns recursos, como TV, aparelho de som, a gente tem disponível a internet, que é uma coisa que ajuda bastante. Então, eu acho assim, que no geral, tem umas boas condições de infraestrutura e também de materiais pedagógicos (E.S.B., 2023).

avançadas; III - monitorar os dados do Sistema de Avaliação em Larga Escala da Paraíba; IV - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no âmbito das escolas pertencentes às redes públicas da Paraíba. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pb/lei-ordinaria-n-12701-2023-paraiba-institui-o-programa-alfabetiza-mais-paraiba-pacto-estadual-pela-alfabetizacao-na-idade-certa-e-o-premio-escola-referencia-em-aprendizagem-em-regime-de-colaboracao-com-os-municipios-paraibanos-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 24 jan. 2024.

²³ O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, em regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios, almeja, por meio da conjugação dos esforços, garantir o direito à alfabetização de todas as crianças do País. O objetivo central é assegurar que 100% das crianças brasileiras estejam alfabetizadas ao final do 2º ano do ensino fundamental, além da recomposição das aprendizagens, com foco na alfabetização de 100% das crianças matriculadas no 3º, 4º e 5º ano afetadas pela pandemia. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada>. Acesso em: 24 jan. 2024.

A elucidação da educadora mostra que a escola se encontra com a infraestrutura em condições favoráveis ao trabalho docente, excetuando-se, como exposto anteriormente, a situação da ventilação/climatização na sala de aula do 1º e 2º anos. Há, ainda, menção à necessidade de um muro para proporcionar mais segurança aos estudantes e funcionários, e quanto aos materiais pedagógicos, em suma, não foi apontada escassez de recursos como é recorrente em escolas públicas no campo.

Relativamente ao suporte proporcionado pela rede de ensino para a atuação docente alinhada às concepções de Educação de Campo, a professora alega, “Eu acredito que deveria existir um currículo mais voltado para a realidade do campo. Não tem uma diferença muito grande do que se trabalha na cidade. Na escola a gente faz as adequações, mas uma estruturação de currículo voltada para o campo, a gente não tem ainda” (E.S.B., 2023).

A ausência de um currículo que contemple as especificidades dos povos do campo, retratada na fala da profissional, caracteriza-se como fomento à efetivação da perspectiva de educação no campo, ou educação rural, haja vista a concepção de educação do campo demandar uma abrangência curricular que possa, conforme Lima (2011, p. 113), “acolher os valores, crenças, saberes, sonhos que os camponeses consideram importantes para se ensinar nas escolas, vislumbrando os estudantes como sujeitos do conhecimento e atores históricos e sociais”.

No diálogo que se estendeu à última questão da entrevista, discutindo-se, ainda, as competências da rede de ensino, a docente complementa,

Com certeza precisaria ter formação continuada, porque eu não sou uma pessoa da realidade do campo. Eu trabalho no campo, mas sempre morei em cidade. Eu nunca... Eu vim para cá porque sempre achei que a escola do campo... Eu sempre gostei mais desse clima do campo, mas dizer que eu tenho uma formação voltada para a escola do campo, não tenho. Não tenho. Então, com certeza precisaria, sim, de formações, porque a maioria dos professores da escola não são do campo (E.S.B., 2023).

A necessidade de formação continuada que contemple as especificidades da docência na escola do campo configura-se como condição ao desenvolvimento de um processo educativo conectado às perspectivas dos sujeitos camponeses, Molina e Antunes-Rocha (2014, p. 226), alegam que, “as necessidades presentes na escola do campo exigem um profissional com uma formação bem mais ampliada e abrangente, capaz de compreender uma série de dimensões educativas e deformativas presentes na tensa realidade do campo na atualidade”.

Ainda em alusão às reflexões trazidas à luz no ponto conclusivo da entrevista, a profissional citou a necessidade e/ou importância de preservação da história local, afirmando que,

Eu penso que deveria ser assim, a escola montar o seu currículo voltado para a sua realidade, porque aqui, essa localidade tem toda a sua história, tem todo o desenrolar, como foi construído, como era isso aqui antigamente, o que houve, como se deu a reforma agrária, como se deu tudo isso. E a gente não tem o conhecimento, a gente tem uma coisa assim, bem por cima, que duas funcionárias que trabalham aqui, que nos falam. Que mantém a história. Mas, registrado não, e nem construído um currículo voltado para essa localidade (E.S.B., 2023).

A manutenção da história local, ação a ser constituída através de parceria entre escola e MST, encontra-se, essencialmente, vinculada ao fortalecimento do movimento, Caldart (2004, p. 55) ressalta que, “conhecer a diversidade cultural que constitui a base social que chega aos assentamentos é fundamental para organizar o trabalho, não só da produção, mas do conjunto de aspectos que compõem a vida em um assentamento”.

Considerando as evidências constatadas, inicialmente com a observação, e endossadas, aqui, com a entrevista semiestruturada, ainda que não haja a intenção de generalizar as práticas pedagógicas, é possível concluir que as vivências escolares oportunizadas às crianças na realidade da EMEIEF Senhor do Bonfim, vão ao encontro de perspectivas educacionais escolarizantes, não concebendo-se o brincar, a interação e os contextos lúdicos como fundamentos das práticas pedagógicas, percebe-se, ainda, a convergência das ações executadas na referida unidade educacional com a concepção de escola no campo e não na perspectiva de uma escola do campo, como aquela que segue os princípios da Educação do Campo, quais sejam: um currículo e práticas pedagógicas que problematizam e refletem sobre questões da realidade, da cultura, das formas de organização da produção típicas da população atendida pela escola.

As discussões desenvolvidas nesse capítulo de análise e interpretação dos dados da pesquisa possibilitaram significativas compreensões acerca do fenômeno das vivências das infâncias camponesas, trazendo à luz as perspectivas com as quais esse objeto concretiza-se na prática - no chão da EMEIEF Senhor do Bonfim e do assentamento Rainha dos Anjos, e instigando as ações necessárias à garantia da vivência plena dessa categoria social nesses espaços/territórios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa constituiu-se a partir da problemática, as vivências das infâncias camponesas são possibilitadas através das práticas pedagógicas desenvolvidas com crianças na escola do campo? Nesse sentido, formulou-se a hipótese investigativa de que as vivências das infâncias camponesas no ambiente escolar dependem da efetivação de práticas pedagógicas constituídas a partir de brincadeiras, interações e contextos lúdicos, assim como, da contextualização das experiências cotidianas das crianças.

As referidas perspectivas, demandaram desse estudo, enquanto objetivo geral, analisar se as especificidades das infâncias camponesas estão presentes nas práticas pedagógicas desenvolvidas com crianças na escola do campo.

De maneira específica, embasaram essa finalidade: I) compreender o lugar das vivências das infâncias camponesas na escola do campo; II) caracterizar as práticas pedagógicas desenvolvidas com crianças na escola do campo; III) identificar as percepções das crianças camponesas acerca das vivências das infâncias na escola e no assentamento; e, IV) descrever as particularidades da docência com crianças na escola do campo.

Assumiu-se, nesse estudo, a partir de fundamentações na Sociologia da Infância, a concepção de criança como sujeito social de pleno direito e de infância enquanto categoria social, que na especificidade do campo caracteriza-se pela multiplicidade e heterogeneidade desse território - infâncias, isto posto, defendeu-se a perspectiva de que a vivência plena das infâncias camponesas na escola do campo tem como premissa o desenvolvimento de práticas pedagógicas estruturadas em brincadeiras, interações e contextos lúdicos, considerando, ainda, a realidade dos povos camponeses nas experiências oportunizadas às crianças.

Nessa concepção, vivenciar plenamente a categoria social infância no ambiente escolar decorre da constituição de um processo educativo repleto de experiências significativas ao desenvolvimento da criança, trata-se, portanto, de instituir-se efetivamente e sistematicamente rotinas escolares que possibilitem aos sujeitos experimentações práticas e concretas das situações de aprendizagem, corroborando, assim, com a construção de uma educação transformadora.

Vale alertar que a defesa dessa compreensão não intenciona atribuir a garantia desse direito à escola, considerando-se que a instituição educacional integra uma estrutura social e depende da atuação do Estado com políticas públicas eficazes, que assumam o compromisso com uma educação de qualidade, através de investimentos concretos nos diversos aspectos que constituem o ensino público, para desempenhar de fato, sua finalidade junto aos cidadãos.

As escolhas teórico-metodológicas, moldadas sob o competente olhar da orientadora e aperfeiçoadas a partir das contribuições dos avaliadores durante a qualificação, ampliaram a significatividade desse estudo, essencialmente, pela inserção efetiva das crianças camponesas na pesquisa, apostando-se no “fazer com”, reconhecendo, assim, suas vozes e olhares como cerne para a expressão de suas percepções acerca das vivências das infâncias nos ambientes escolar e familiar em território de assentamento da Reforma Agrária.

Os indícios constatados através dos dados produzidos com as técnicas de pesquisa desempenhadas, evidenciaram que as práticas pedagógicas desenvolvidas com crianças na EMEIEF Senhor do Bonfim caracterizam-se por um viés que as aproxima das concepções tradicionais de educação, com perspectivas escolarizantes, em que as brincadeiras, interações e contextos lúdicos ainda não se constituem como essência das vivências escolares oportunizadas às crianças.

É importante destacar que a caracterização das práticas pedagógicas na EMEIEF Senhor do Bonfim apresentada neste estudo, ainda que efetivada a partir das evidências proporcionadas por um conjunto de técnicas de pesquisa, representa um fragmento das vivências oportunizadas às crianças no decorrer do ano letivo, à vista disso, torna-se oportuno enfatizar que essas práticas não sejam generalizadas por essa perspectiva, haja vista considerar-se também as especificidades de cada docente no exercício de sua função.

Identificou-se também a redução dos espaços do brincar na instituição escolar, reservando-se um corredor às experiências brincantes vivenciadas no recreio, local insuficiente para as crianças desfrutarem plenamente das brincadeiras em uma perspectiva de liberdade, divertimento, distração, em que as energias se recompõem.

Percebeu-se, ainda, um consenso acerca de que quanto menos os estudantes se movimentarem, mais seguros estarão, sendo, desse modo, incentivados a permanecerem em sala de aula durante o recreio e optarem por jogos que não demandem correr.

Considerando a totalidade de ação/atuação e organização da EMEIEF Senhor do Bonfim, percebeu-se, que sua filosofia educacional converge com as concepções teóricas de escola no campo, haja vista, as práticas pedagógicas desenvolvidas na/pela instituição não serem vinculadas de maneira efetiva ou significativa à realidade dos sujeitos do campo, a unidade escolar localiza-se no território camponês, atende estudantes camponeses, mas o processo educativo é, essencialmente, urbanocêntrico em termos de temas, conteúdos e vivências escolares.

Os indícios da investigação explicitaram o distanciamento entre as lideranças do MST no assentamento Rainha dos Anjos e a escola, não se tem conhecimento de ações conjuntas,

diálogo e/ou parcerias, em vista disso o Movimento, em suas diversas especificidades e campos de atuação, não despontou nas vozes e olhares das crianças, tampouco nas inferências da professora, esse aspecto caracteriza-se como um dos obstáculos à constituição da unidade educacional enquanto escola do campo - que contemple as necessidades, realidades, projetos e lutas dos trabalhadores assentados da Reforma Agrária.

As elucidações discutidas até aqui não visam apontar culpados ou responsabilizar os sujeitos que integram o fenômeno investigado, são feitas em respeito às evidências constatadas, a título de reflexão, provocação e comprometimento com a produção do conhecimento científico pautada no rigor acadêmico, haja vista ter-se ciência das estruturas sociais do sistema capitalista que se coadunam exatamente para que a escola pública no campo enfrente os desafios explicitados nessas considerações.

Referencia-se, ainda, nessas tessituras o enfoque crítico da pesquisa, imprescindível à interpretação do fenômeno estudado sob a perspectiva de sua integração à sociedade capitalista, sustentada a partir da lógica hegemônica da exploração e da manutenção das classes dominantes, em que a educação configura-se como uma disputa material, logo um projeto de educação direcionado às classes populares, especialmente aos trabalhadores do campo, pautado em uma concepção emancipadora, certamente enfrenta a maciça estrutura desse sistema com a finalidade de impossibilitar o seu êxito.

Nesse sentido destaca-se a omissão das redes de ensino, sobretudo as municipais, no que diz respeito à oferta de formação continuada específica às etapas ou modalidades educacionais de atuação dos profissionais do magistério, e na particularidade da educação do campo, soma-se a essa problemática, a ausência/inexistência de propostas pedagógicas e de currículos direcionados à realidade dos povos do campo, fragilizando a garantia da qualidade no processo educativo das crianças camponesas, haja vista tratar-se de dois elementos indispensáveis à efetivação do direito à educação do/no campo.

No que concerne às percepções das crianças camponesas acerca das vivências das infâncias na escola, ainda que as suas representações reforcem a concepção de práticas pedagógicas escolarizantes e que existam limitações quanto às oportunidades de brincar nesse ambiente, a instituição é vislumbrada com encanto pelos sujeitos, que afirmaram unanimemente gostar da escola (gráfico 07), aspecto ratificado na fala da professora ao referenciar o entusiasmo e a assiduidade dos estudantes.

As crianças reconhecem a escola como o espaço responsável pela aprendizagem, pelo desenvolvimento da inteligência, e a aquisição das práticas de leitura e escrita configuram, predominantemente, o entusiasmo desses sujeitos com o ambiente educacional.

Nesse sentido, percebeu-se que há, junto a esses sujeitos, a construção do significado da função social da escola, seja através da disseminação dessa concepção nas próprias experiências institucionais ou a partir das famílias.

Durante a construção do diário de bordo escolar, especificamente na questão que abordava se os estudantes gostavam da escola, após responderem foram indagados se havia algo na instituição educacional que precisasse mudar, alguma coisa que se mudasse seria melhor, se eles gostariam que determinado aspecto fosse diferente. E, categoricamente afirmaram que não, nenhuma criança apontou sequer um elemento que necessitasse de mudança.

Com relação às vivências familiares, que também representam, na especificidade dessa pesquisa, a experiência das infâncias no assentamento, percebeu-se o atravessamento desse território na vida das crianças, através da influência dos tempos e espaços campestres no brincar, nas tarefas em que auxiliam os adultos, na relação com o lazer, assim como, foi possível identificar traços da lógica capitalista, quando constata-se a desarticulação na relação entre MST, escola e os próprios assentados (gráfico 15) e o acesso às tecnologias digitais.

Apesar da lógica hegemônica que fragmenta cada vez mais a relação do homem com a natureza, as próprias crianças demonstraram que no campo/assentamento, resistem formas diferentes de experienciar esse convívio e que estão sendo vivenciadas desde a infância, por meio das brincadeiras nos quintais/terreiros ou embaixo das árvores, do cuidado com os animais domésticos, do contato e reconhecimento de diversos tipos de plantas, da socialização efetiva com seus pares, culminando, assim, com a produção de cultura.

Certamente os percursos traçados nessa pesquisa têm suas limitações, o que inclusive vislumbra-se como aspecto positivo, haja vista não se ter pretensão, nem condições para esgotar uma temática permeada de vida - as infâncias camponesas.

A opção analítica por uma perspectiva sociológica que dialogasse com o método de pesquisa, objetivando conferir coerência ao presente estudo, fez com que uma dimensão de concepções que se ocupam do referido tema em outras ciências não configurassem as discussões, característica evidente nas análises dos desenhos e do diário de bordo escolar.

Acredita-se que a dimensão do objeto de estudo investigado constitui inúmeras possibilidades para pesquisas futuras, haja vista a permanente transformação dos fenômenos sociais e a relevância social e acadêmica dessa temática.

E, por fim, espera-se que a presente investigação possa contribuir para que a escola do campo seja efetivamente compreendida, pelo Estado - redes de ensino, pela comunidade escolar - professores, gestores, pais, estudantes, pelo Movimento - trabalhadores, lideranças, como espaço de vivência plena das infâncias camponesas.

REFERÊNCIAS

ABRA. **Boletim da Associação Brasileira de Reforma Agrária**. Ano 13, nº 5, set/out - 1983. Disponível em: <https://abranacional.wordpress.com/revista/>. Acesso em: 19 jul. 2023.

ABRA. **Revista da Associação Brasileira de Reforma Agrária**. Avaliações dos Assentamentos. Ano 18, nº 1, abril a julho/88. Disponível em: <https://abranacional.wordpress.com/revista/>. Acesso em: 18 jul. 2023.

ABRA. **Revista da Associação Brasileira de Reforma Agrária**. Re-construir a Reforma Agrária. Ano 18, nº 2, agosto a novembro/88. Disponível em: <https://abranacional.wordpress.com/revista/>. Acesso em: 19 jul. 2023.

ALMEIDA, Lucia Silva de. **Interações: crianças, brincadeiras brasileiras e escola**. São Paulo: Blucher, 2012.

ALVES, Suzy de Castro. **As experiências educativas das crianças no acampamento Índio Galdino do MST**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/79697>. Acesso em: 06 jul. 2023.

ANDRADE, José de. Implementação de uma política de lazer para a cooperativa do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST): relato de pesquisa-ação. In: PADILHA, Valquíria (Org.). **Dialética do lazer**. São Paulo: Cortez, 2006.

ANNUNCIATO, Pedro; SEMIS, Laís. **Qual é a melhor forma de organizar as carteiras na sala de aula?** 28/03/2018, *Revista Nova Escola*. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/11093/qual-e-a-melhor-forma-de-organizar-as-carteiras-na-sala-de-aula>. Acesso em: 07 jan. 2024.

ANTÔNIO, Severino; TAVARES, Kátia. **Uma pedagogia poética para as crianças**. Americana, SP: Adonis, 2013.

ANTÔNIO, Severino; TAVARES, Kátia. **A poética da infância: conversas com quem educa crianças**. Cachoeira Paulista, SP: Editora Passarinho, 2019.

ARENHART, Deise. **Infância, Educação e MST: quando as crianças ocupam a cena**. Chapecó: Argos, 2007.

ARROYO, Miguel G. Por Um Tratamento Público Da Educação Do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. (Org.). Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. **Coleção Por Uma Educação do Campo**, nº 5. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2004. Disponível em: <https://fonec.org/biblioteca/>. Acesso em: 24 jul. 2023.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; GEHLEN, Ivaldo; FERNANDES, Susana Beatriz. **A oferta e a demanda de Educação Infantil no campo: um estudo a partir de dados primários**. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira [et al.] **Oferta e a demanda de Educação Infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

BARCELLOS, Luis Henrique dos Santos. **A ciranda infantil e as crianças sem terrinha:** educação e vida em movimento. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2020. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 29 ago. 2023.

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. O Brincar nas Infâncias Camponesas em Assentamentos de Reforma Agrária. **Cadernos de Pesquisa:** Pensamento Educacional, Curitiba, v. 13, n. 34, p. 185-203, maio/ago. 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/336353034_O_Brincar_nas_infancias_camponesas_em_assentamentos_de_reforma_agraria. Acesso em: 04 jul. 2023.

BENJAMIN, César. Um projeto popular para o Brasil. In: BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salete. Projeto popular e escolas do campo. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2000. **Coleção Por uma Educação Básica do Campo**, n° 3. Disponível em: <https://fonec.org/biblioteca/>. Acesso em: 24 jul. 2023.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Reflexões sobre como fazer trabalho de campo. **Sociedade e Cultura**, vol. 10, núm. 1, janeiro-junho, 2007, pp. 11-27. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa.id=70310103>. Acesso em: 29 mar. 2023.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. A criança de 6 anos no Ensino Fundamental: de onde veio e para onde vai? In: PINHEIRO, Antônio Carlos Ferreira; ANANIAS, Mauricéia. (Org.) **Educação, Direitos Humanos e Inclusão Social:** histórias, memórias e políticas educacionais. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (PNAD Contínua) 2018.** Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/criancas/brasil/2697-ie-ibge-educa/jovens/materias-especiais/20786-perfil-das-criancas-brasileiras.html>. Acesso em: 04 jun. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2022.** Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 01 jul. 2023.

BRASIL. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 3 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964.** Dispõe sobre o Estatuto da Terra, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4504.htm. Acesso em: 15 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 24 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. **Projetos de Reforma Agrária Conforme Fases de Implementação**. Disponível em: <https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/reforma-agraria/assentamentos-relacao-de-projetos>. Acesso em: 14 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 29 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Jogos de alfabetização**. Brasília: MEC, SEB, 2009. Disponível em: <https://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/material/28.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2024.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. INCRA. **Reforma Agrária: a política**. Disponível em: <https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/reforma-agraria/a-politica>. Acesso em: 19 jul. 2023.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). **Reforma Agrária – A política**. Disponível em: <https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/reforma-agraria/a-politica>. Acesso em: 13 dez. 2023.

BRASIL. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento: ano 2: unidade 2**. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2009.

CABRAL, Alysson André Oliveira; MOREIRA, Ivan Targino. **Política agrária no Brasil: análise de seus limites com foco nos assentamentos rurais de sapé-PB**. XIV Encontro Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia. 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/77926>. Acesso em 20 fev. 2024.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. *In*: BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salete. Projeto popular e escolas do campo. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2000. **Coleção Por uma Educação Básica do Campo**, nº 3. Disponível em: <https://fonec.org/biblioteca/>. Acesso em: 24 jul. 2023.

CALDART, Roseli Salete. (org.). **Caminhos para a transformação da escola: trabalho, agroecologia e estudos nas escolas do campo**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. (Org.). Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. **Coleção Por Uma Educação do Campo**, nº 5. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2004. Disponível em: <https://fonec.org/biblioteca/>. Acesso em: 24 jul. 2023.

CALDART, Roseli Salete. O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo. **Estudos Avançados**, vol. 15, n. 43, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/i/2001.v15n43/>. Acesso em: 22 jul. 2023.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, Roseli Salete. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. (Org.). Educação do Campo: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. **Coleção Por Uma Educação do Campo**, nº 4. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/educacao-do-campo-identidade-e-politicas-publicas.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2024.

CARVALHO, Regiane Sbroion de; SILVA, Ana Paula Soares da. Crianças assentadas: o que dizem sobre a participação na família e na escola. In: SILVA, Isabel de Oliveira e; SILVA, Ana Paula Soares da; MARTINS, Aracy Alves. (Org.). **Infâncias do campo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

CASTRO, Lucia Rabello de. Os universalismos no estudo da infância: a criança em desenvolvimento e a criança global. In: CASTRO, Lucia Rabello de. (Org.) **Infâncias do sul global: experiências, pesquisa e teoria desde a Argentina e o Brasil**. Salvador: EDUFBA, 2021.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2005.

COSTA, Luciéllo Marinho da. **Práticas pedagógicas em classes multisseriadas: inserção da educação popular no currículo das escolas do campo**. Tese (Doutorado em Educação). UFPB, João Pessoa, 2019.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. [recurso eletrônico]; tradução: Lia Gabriele Regius Reis; revisão técnica: Maria Letícia B. P. Nascimento. Dados eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CUNHA, Patrícia Hermínio. **Plano de Desenvolvimento do Assentamento Rainha dos Anjos**. Campina Grande: UFCG, 2000. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/xmlui/handle/riufcg/22848>. Acesso em: 23 mar. 2024.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (Org.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2020.

FELIPE, Eliana da Silva. Infância de assentamento e suas temporalidades históricas. *In*: SILVA, Isabel de Oliveira e; SILVA, Ana Paula Soares da; MARTINS, Aracy Alves. (Org.). **Infâncias do campo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução: Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FISCHMANN, Roseli. **Estado laico, educação, tolerância e cidadania**: para uma análise da concordata Brasil-Santa Sé. São Paulo: Factash Editora, 2012. Disponível em: https://generoeeducacao.org.br/wp-content/uploads/2015/11/ESTADO-LAICO_RoseliFischmann.pdf. Acesso em: 06 jan. 2024.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B3GQrRvm4KXOM2pRYm05clRhN2M/view?resourcekey=0-UIN90LWoDf2fPlvSYdGqFQ>. Acesso em: 09 jan. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/paulo-freire/pedagogia-do-oprimido.pdf/view>. Acesso em: 09 jan. 2024.

GARCIA, Regina Leite (org.). **Alfabetização dos alunos das classes populares**: ainda um desafio. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GOBBI, Márcia; FINCO, Daniela. Meninas e meninos em assentamento do MST: representações e diferentes modos de ver e sentir da infância do campo. *In*: SILVA, Isabel de Oliveira e; SILVA, Ana Paula Soares da; MARTINS, Aracy Alves. (Org.). **Infâncias do campo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

HAJE, Salomão Mufarrej; REIS, Maria Izabel Alves. **Tempo, espaço e conhecimento nas escolas rurais (multi)seriadas e a transgressão ao modelo seriado de ensino**. Em Aberto, Brasília, v. 31, n. 101, p. 77-91, jan./abr. 2018. Disponível em: rbep.inep.gov.br. Acesso em: 04 ago. 2023.

KOLLING, Edgar Jorge; VARGAS, Maria Cristina; CALDART, Roseli Salete. MST e educação. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

KRAMER, Sonia. **Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie**. In: BAZILIO, Luiz C. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2011. E-book. ISBN 9788524924378. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788524924378/>. Acesso em: 07 jun. 2023.

LEAL, Fernanda de Lourdes Almeida; RAMOS, Fabiana. **Educação Infantil do Campo em foco: infraestrutura e proposta pedagógica em escolas do Nordeste**. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira [et al.] (Org.). **Oferta e Demanda de Educação Infantil no Campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

LEITE, Ivonaldo Neres. **Sociologia da Infância: campo científico, passos e percalços**. “[2022]”? [Arquivo PDF].

LEITE, Jaciara Oliveira. **Ser criança camponesa no cerrado**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 29 ago. 2023.

LIMA, Elmo de Souza. Currículo das escolas do campo: perspectivas de rupturas e inovação. In: LIMA, Elmo de Souza; SILVA, Ariosto Moura da. (Org.). **Diálogos sobre Educação do Campo** [s.d.]. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/329881591>. Acesso em: 16 jan. 2024.

LUCKESI, Cipriano C. **Ludicidade e atividades lúdicas na prática educacional: compreensões conceituais e proposições**. São Paulo: Cortez, 2023. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786555553611/>. Acesso em: 24 jun. 2023.

MARCHI, Rita de Cássia. A teoria social contemporânea e a emergência da “sociologia da infância” na segunda modernidade: aspectos teóricos e políticos. In: MULLER, Fernanda. **Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições**, 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2014. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788524920851/>. Acesso em: 04 jun. 2023.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 7. ed. 7. reimpr. São Paulo: Atlas, 2013.

MARTINS, José de Souza. **Os camponeses e a política no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1981.

MATTEI, Lauro Francisco. A reforma agrária brasileira: evolução do número de famílias assentadas no período pós-redemocratização do país. **Estud. Soc. e Agric.**, Rio de Janeiro, vol. 20, n. 1, 2012: 301-325.

MELO, Keylla Rejane Almeida. **Protagonismo infantil na escola do campo**: caminhos para a (re)organização das práticas pedagógicas e do espaço/tempo escolares. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal De Uberlândia, Uberlândia, 2019. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 29 ago. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 27. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOLETTA, Ana K.; BIERWAGEN, Gláucia S.; TOLEDO, Maria Elena R. O. **A educação infantil e a garantia dos direitos fundamentais da infância**. Porto Alegre: Sagah, 2018. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788595027732/>. Acesso em: 17 jun. 2023.

MOLINA, Mônica Castagna. A Constitucionalidade e a Justicibilidade do Direito à Educação dos Povos do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos. [et al.]; organizadora. **Educação do Campo**: campo – políticas públicas – educação. Brasília: Incra; MDA, 2008. Disponível em: <https://fonec.org/wp-content/uploads/2021/04/Por-uma-educacao-do-campo-7.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2023.

MOLINA, M. C.; ANTUNES-ROCHA, I. Educação do campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o prona e o procampo. **Reflexão e Ação**, v. 22, n. 2, p. 220-253, 19 dez. 2014. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/5252>. Acesso em: 17 jan. 2024.

MST. Como deve ser uma escola de assentamento. **Boletim da Educação**, n. 1, 1992. Disponível em: <https://mst.org.br/download/>. Acesso em: 19 jul. 2023.

MST. Crianças em movimento: as mobilizações infantis no MST. **Coleção Fazendo Escola**. Porto Alegre: MST, n. 2, ago. 1999. Disponível em: <https://mst.org.br/download/mst-fazendo-escola-no-02-criancas-em-movimentos-as-mobilizacoes-infantis-no-mst/>. Acesso em: 07 jul. 2023.

MST. Educação Infantil: movimento da vida, dança do aprender. **Caderno de Educação**, São Paulo: MST, n. 12, nov. 2004. Disponível em: <https://mst.org.br/download/mst-caderno-da-educacao-no-12-educacao-infantil-movimento-da-vida-danca-do-aprender>. Acesso em: 04 jul. 2023.

MST. Princípios da educação no MST. **Caderno de Educação**, n. 8, Porto Alegre, 1996. Disponível em: <https://mst.org.br/download/mst-caderno-da-educacao-no-08-principios-da-educacao-no-mst/>. Acesso em: 22 jul. 2023.

NETO, Dorgival Terceiro. **Noções preliminares de direito agrário**. 2. ed. João Pessoa: Editora Universitário, 1985.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2020. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786555553284/>. Acesso em: 14 jun. 2023.

PANTA, Rômulo Luiz Silva. **O processo de monopolização do território pelo capital financeiro nos assentamentos rurais da reforma agrária em Sapé-PB**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Geografia, UFPB, João Pessoa, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/8155/2/arquivototal.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2024.

PASUCH, Jaqueline; MORAES, Eulene Vieira. Retratos sociológico das infâncias do campo. In: SILVA, Isabel de Oliveira e; SILVA, Ana Paula Soares da; MARTINS, Aracy Alves. (Org.). **Infâncias do campo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

PASUCH, Jaqueline; SANTOS, Tânia Mara Dornellas do. A importância da Educação Infantil na constituição da identidade das crianças como sujeitos do campo. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira [et al.] (Org.). **Oferta e demanda de Educação Infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. (Coord.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Tilgráfica, 1997.

PORTAL CORREIO. **Centro em assentamento da PB vai oferecer alimentos e artigos como pífano**, 2014. Disponível em: <https://portalcorreio.com.br/centro-em-assentamento-da-pb-vai-oferecer-alimentos-e-artigos-como-pfano/>. Acesso em: 10 abr. 2024.

PORTAL QEDU. Disponível em: <https://qedu.org.br/>. Acesso em: 24 jul. 2023.

QUEIROZ, Carolina Zanella de. **Concepções de infância e educação infantil: análise de contextos**. [recurso eletrônico]. Curitiba: Contentus, 2020.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. **A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica**. Curitiba: InterSaberes, 2012. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/6228/pdf/6?code=aA6zAB6fTt8w6KJJiFW3NMh+TPFCPwKXGy+9yYAH19Bfy7tVyfFHdWFWPShOC/Ue/9IwpTJCuvWKUCWzsnpEyA==>. Acesso em: 24 jun. 2023.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

ROSSETTO, Edna Rodrigues Araújo. Crianças sem-terrinha em movimento: brincando, cantando na luta pela Reforma Agrária. In: SILVA, Isabel de Oliveira e; SILVA, Ana Paula Soares da; MARTINS, Aracy Alves. (Org.). **Infâncias do campo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SANCHES, Emilia C. **Lembra de mim? Desafios e caminhos para profissionais da educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2022. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786555553031/>. Acesso em: 18 jun. 2023.

SANTANA, Fabiana Castelo Branco de. **Formação continuada de educadores da educação infantil do campo**: reflexões dialógicas com docentes na rede pública municipal de Feira de Santana. Dissertação (Mestrado em Educação Científica, Inclusão e Diversidade) - Centro de Ciências e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Feira de Santana, 2022. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 29 ago. 2023.

SANTOS, Cláudio Félix dos. **O “aprender a aprender” na formação de professores do campo**. Campinas, SP: Autores Associados; Vitória da Conquista, BA: Edições UESB, 2013.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. [et al.]; organizadora. **Dossiê educação do campo**: documentos 1998-2018. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2020.

SAPÉ. **Projeto Político Pedagógico - PPP**: EMEIEF Senhor do Bonfim, Sapé, 2022.

SAPÉ. Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Turismo. **Anuário Municipal da Educação Básica**, Sapé, 2022.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: FILHO, Altino José Martins; PRADO, Patrícia Dias (orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares. (Org.). **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 04 jun. 2023.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto. (Org.). **Infância (In)visível**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. (Coords.). **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Tilgráfica, 1997.

SCHIMITZ, Renata Maria de Carvalho. **Experiências sociais de crianças que vivem em uma comunidade de fumicultores**. Irati, PR: [s.n], 2015. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Comunitário) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Paraná, 2015. Disponível em: <https://1library.org/document/yrk3jp8z-pr-renata-maria-de-carvalho-schimitz.html>. Acesso em: 05 jul. 2023.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Isabel de Oliveira e; SILVA, Ana Paula Soares da; MARTINS, Aracy Alves. (Org.). **Infâncias do campo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SILVA, Maria do Socorro. **As práticas pedagógicas das escolas do campo: a escola na vida e a vida como escola**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3710>. Acesso em: 04 ago. 2023.

SOUZA, Leila Damiana Almeida dos Santos. **Potes que guardam vidas, vidas que viram histórias: a poteca como ação interativa nas narrativas de crianças e adultos do Assentamento Rose, na região sisaleira de Santaluz, BA**. Tese (Doutorado em Cultura e Sociedade) - Instituto De Humanidades, Artes e Ciências, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 29 ago. 2023.

STEVANATO, Indira Siqueira *et al.* Autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8, n. 1, p. 67-76, jan./jun. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/xpNwYzR456Yd8kpVPZR4gcb/>. Acesso em: 18 jan. 2024.

STEDILE, João Pedro. Reforma Agrária. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

STRAZZACAPPA, Cristina. **A luta pelas terras no Brasil: das Sesmarias ao MST**. São Paulo: Moderna, 2006.

SZULC, Andrea. Más allá de la agencia y las culturas infantiles: reflexiones teóricas a partir de una investigación antropológica com niños y niñas mapuche em y a partir del sur. In: CASTRO, Lucia Rabello de. (Org.) **Infâncias do sul global: experiências, pesquisa e teoria desde a Argentina e o Brasil**. Salvador: EDUFBA, 2021.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1. ed. 18. reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **Imaginação e Criatividade na Infância**. Tradução: João Pedro Fróis. Lisboa: Dinalivro, 2012.

VISTO POR ÚLTIMO. **Ruínas do Casarão Velho e Engenho Cuité (Sapé-PB)**. Sapé: Visto Por Último, 2023. 1 vídeo (9 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=49rjMNiIVV8>. Acesso em: 25 mar. 2024.

WERTHEIN, Jorge; BORDENAVE, Juan Díaz. (Org.). **Educação rural no terceiro mundo: experiências e novas alternativas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

YURIE, Ingrid. **Ambiente alfabetizador: o que é e como construí-lo em sua sala de aula**. 10/05/2023, *Revista Nova Escola*. Disponível em:

<https://novaescola.org.br/conteudo/21667/ambiente-alfabetizador-o-que-e-e-como-construi-lo-em-sua-sala-de-aula>. Acesso em: 07 jan. 2024.

APÊNDICES

Apêndice 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Professor/A)

Prezada/o Professor/a,

Esta pesquisa é sobre **INFÂNCIAS CAMPONESAS E EDUCAÇÃO DO CAMPO: perspectivas vivenciadas na EMEIEF Senhor do Bonfim** e está sendo desenvolvida pela/o pesquisador/a **EDMILSON DA SILVA CABRAL**, aluna/o do Curso de **Mestrado** em Educação da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da/o Prof/a. **Dra. MARIA DO SOCORRO XAVIER BATISTA**.

Seu objetivo principal é **ANALISAR AS ESPECIFICIDADES DAS VIVÊNCIAS DAS INFÂNCIAS CAMPONESAS ATRAVÉS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS COM CRIANÇAS NA ESCOLA DO CAMPO**. Os objetivos específicos são: Compreender a escola do campo como espaço de vivência das infâncias camponesas; Caracterizar as práticas pedagógicas desenvolvidas com crianças na escola do campo; Identificar percepções das crianças camponesas acerca das vivências das infâncias na escola e no assentamento. A finalidade deste trabalho é promover reflexões pertinentes à vivência das infâncias camponesas na escola do campo, vislumbrando o espaço escolar como ambiente de garantia de direitos, em especial o de vivenciar plenamente a infância, possibilitando a aprendizagem através de práticas pedagógicas que contribuam de maneira significativa para a formação integral da criança, para a construção e valorização da identidade camponesa, para a constituição de sua criticidade e autonomia. Como benefício, esta pesquisa propõe a verificação da efetivação da função social escolar na formação do indivíduo, além de provocar a possibilidade de alargamento do campo de pesquisa oportunizando a realização de futuras atividades acadêmicas, por se tratar de uma abordagem de total relevância para a elaboração de novas concepções acerca do objeto estudado.

Solicitamos a sua colaboração para a aplicação de **ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de educação e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados seu nome será mantido em sigilo.

Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde. No momento da entrevista poderá ocorrer um desconforto psicológico (constrangimento) e, para que isso seja evitado, deverá ser escolhido um local privado livre da presença de pessoas alheias ao estudo.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o/a senhor/a não é obrigado/a a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela/o mestranda/o. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição.

O/A pesquisador/a responsável estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido/a e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia deste documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do/a Pesquisador/a Responsável

Contato do/a pesquisador/a responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar, **EDMILSON DA SILVA CABRAL**.

Telefone: (83) 9 9632-4996 / E-mail: edmilson.cabral@academico.ufpb.br

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB

☎ (83) 3216-7791 – E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

Apêndice 2 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Responsável por menor estudante)

Prezada/o Pai/Mãe e/ou Responsável,

Esta pesquisa é sobre **INFÂNCIAS CAMPONESAS E EDUCAÇÃO DO CAMPO: perspectivas vivenciadas na EMEIEF Senhor do Bonfim** e está sendo desenvolvida pela/o pesquisador/a **EDMILSON DA SILVA CABRAL**, aluna/o do Curso de **Mestrado** em Educação da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da/o Prof/a. **Dra. MARIA DO SOCORRO XAVIER BATISTA**.

Seu objetivo principal é **ANALISAR AS ESPECIFICIDADES DAS VIVÊNCIAS DAS INFÂNCIAS CAMPONESAS ATRAVÉS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS COM CRIANÇAS NA ESCOLA DO CAMPO**. Os objetivos específicos são: Compreender a escola do campo como espaço de vivência das infâncias camponesas; Caracterizar as práticas pedagógicas desenvolvidas com crianças na escola do campo; Identificar percepções das crianças camponesas acerca das vivências das infâncias na escola e no assentamento. A finalidade deste trabalho é promover reflexões pertinentes à vivência das infâncias camponesas na escola do campo, vislumbrando o espaço escolar como ambiente de garantia de direitos, em especial o de vivenciar plenamente a infância, possibilitando a aprendizagem através de práticas pedagógicas que contribuam de maneira significativa para a formação integral da criança, para a construção e valorização da identidade camponesa, para a constituição de sua criticidade e autonomia. Como benefício, esta pesquisa propõe a verificação da efetivação da função social escolar na formação do indivíduo, além de provocar a possibilidade de alargamento do campo de pesquisa oportunizando a realização de futuras atividades acadêmicas, por se tratar de uma abordagem de total relevância para a elaboração de novas concepções acerca do objeto estudado.

Solicitamos a colaboração do estudante _____, pelo qual Vossa Senhoria é responsável (por se tratar de menor de idade), aluno do () 1º ano (06 anos de idade) / () 2º ano (07 anos de idade) do Ensino Fundamental na EMEIEF Senhor do Bonfim, para a aplicação de **OFICINA TEMÁTICA: DESENHO E PINTURA e ELABORAÇÃO DE DIÁRIO DE BORDO ESCOLAR**, assim como, autorização para uso de imagem da criança e para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de educação e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados o nome do estudante será mantido em sigilo.

Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a saúde do estudante, sendo efetuada no período regular das aulas e que no momento de realização das oficinas temáticas os professores responsáveis pelas turmas acompanharão toda a dinâmica de execução das mesmas.

Esclarecemos que a participação do estudante (menor de idade) na pesquisa é voluntária e depende exclusivamente de autorização do/a responsável (configurada mediante assinatura desse termo), portanto, o/a estudante não é obrigado/a a colaborar com as atividades solicitadas pela/o mestrand/o, assim como o/a responsável pelo/a menor não é obrigado/a a autorizar sua participação. Ressaltamos que, antes do início da realização das oficinas temáticas, os estudantes serão consultados se realmente desejam participar, sendo respeitada sua decisão. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição.

O/A pesquisador/a responsável estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido/a e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia deste documento.

Assinatura do/a Responsável Pelo/a Participante da Pesquisa

Assinatura do/a Pesquisador/a Responsável

Contato do/a pesquisador/a responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar, **EDMILSON DA SILVA CABRAL**.

Telefone: (83) 9 9632-4996 / E-mail: edmilson.cabral@academico.ufpb.br

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB

☎ (83) 3216-7791 – E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

Apêndice 3 - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) Para crianças e adolescentes (maiores que seis anos e menores de 18 anos) e para legalmente incapaz.

Prezada Criança,

Eu, Edmilson da Silva Cabral, convido você a participar do estudo **INFÂNCIAS CAMPONESAS E EDUCAÇÃO DO CAMPO: perspectivas vivenciadas na EMEIEF Senhor do Bonfim**. Informo que seu pai/mãe ou responsável legal permitiu a sua participação. Pretendo saber **como as crianças vivenciam as infâncias camponesas através das atividades desenvolvidas na escola e das experiências no assentamento em que residem**. Gostaria muito de contar com você, mas você não é obrigado a participar e não tem problema se desistir. Outras crianças e/ou adolescentes participantes desta pesquisa tem de 6 anos de idade a 7 anos de idade. A pesquisa será feita na EMEIEF Senhor do Bonfim, onde as crianças participarão da realização de uma oficina temática de Desenho e Pintura, assim como responderão algumas perguntas sobre seu dia a dia na escola e no assentamento, construindo, assim, um Diário de Bordo Escolar da turma.

Para isso, será usado/a a apresentação de vídeo, papel, lápis de cor, giz de cera, lápis hidrocor, lápis grafite, borracha, todos os materiais são considerados(as) seguros(as), mas é possível ocorrer um desconforto ou timidez em participar da oficina temática. Caso aconteça algo errado, você, seus pais ou responsáveis poderá(ão) me procurar pelos contatos que estão no final do texto. A sua participação é importante para aprimorar os estudos sobre as infâncias camponesas. As suas informações ficarão sob sigilo, ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falarei a outras pessoas, nem darei a estranhos as informações que você me der. Os resultados da pesquisa serão publicados no trabalho de dissertação de mestrado, em eventos da área da educação ou em revista científica, mas sem identificar dados pessoais, vídeos e áudios de gravações das crianças participantes.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Eu _____
aceito participar da pesquisa **INFÂNCIAS CAMPONESAS E EDUCAÇÃO DO CAMPO: perspectivas vivenciadas na EMEIEF Senhor do Bonfim**.

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar com raiva/chateado comigo. O pesquisador esclareceu minhas dúvidas e conversou com os meus pais/responsável legal. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e quero/concordo em participar da pesquisa/estudo.

Sapé/PB, _____ de _____ de 2023.

Assinatura do/a Menor

Assinatura do/a Pesquisador/a Responsável

Contato do/a pesquisador/a responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar, **EDMILSON DA SILVA CABRAL**.

Telefone: (83) 9 9632-4996 / E-mail: edmilson.cabral@academico.ufpb.br

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB

☎ (83) 3216-7791 – E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

Apêndice 4 - Roteiro da Entrevista (Professor)

Parte 1: A experiência de participação na entrevista

1. Você já participou de alguma pesquisa antes?
2. Como se sentiu ao ser convidado(a) para participar desta pesquisa?
3. Relate a sua vivência/experiência docente (tempo de trabalho, etapas/modalidades em que já atuou, etapas/modalidades com as quais mais se identifica profissionalmente).

Parte 2: A vivência docente com crianças

1. Como você entende o conceito de criança?
2. E qual seu entendimento do conceito de infância?
3. Você acredita que a infância pode ser vivenciada no ambiente escolar? Se sim, como viabilizar essa vivência? Se não, por quê?
4. Como você tem organizado sua prática pedagógica? Nessa organização há aspectos da ludicidade? Quais? Há momentos de brincadeira e interações? Se sim, com que frequência? Quais brincadeiras e interações são desenvolvidas?
5. Como as crianças se comportam na realização de aulas lúdicas, com brincadeiras e interações?

Parte 3: A docência na escola do campo

1. Como ocorreu sua alocação para a unidade de trabalho EMEIEF Senhor do Bonfim?
2. Como é a experiência docente nessa escola do campo? Quais aspectos você considera positivos e quais são desafiadores?
3. No desenvolvimento das aulas há uma relação com a realidade vivenciada pelas crianças no campo?
4. Você acredita que o trabalho pedagógico desenvolvido pela unidade escolar considera a realidade de crianças que vivem no campo, em área de assentamento da Reforma Agrária? Se sim, como? Se não, por quê?
5. O trabalho pedagógico segue alguma orientação do município? Segue a BNCC?
6. A unidade escolar oferece as condições necessárias à atuação docente? (Ex.: infraestrutura, materiais pedagógicos).
7. A rede municipal de ensino proporciona o suporte necessário para a atuação docente alinhada às concepções de Educação do Campo?

Apêndice 5 - Roteiro do diário de bordo escolar (Estudante)

ESTUDANTE: _____ **SÉRIE/ANO:** _____

Parte 1: A vivência das infâncias no ambiente escolar

1. Fale algo sobre você. _____
2. Quais são as aulas ou atividades que você mais gosta de participar? Por quê?

3. A escola traz algum assunto do assentamento nas atividades ou tarefas?

4. Quais brincadeiras são realizadas nas aulas?

5. Durante as aulas há espaço para você dar sua opinião, fazer perguntas, interagir?

6. Você gosta de estudar? () Sim () Não
Por quê? _____
7. Gosta da escola? () Sim () Não
Por quê? _____

Parte 2: A experiência das infâncias no território do campo

1. Quem são as pessoas que moram com você?

2. O que você faz em casa para ajudar seus pais ou responsáveis?

3. Em casa há um tempo reservado apenas para brincadeiras? Em que local ocorrem, quem brinca com você?

4. Quais são as suas brincadeiras preferidas?

5. Em que local você brinca mais, na escola ou em casa?

6. Você assiste TV? Quanto tempo por dia?

7. Você tem acesso à internet? Por onde acessa? E quanto tempo por dia?

8. Você tem acesso à celular? Se sim, de quem é o celular? Você usa o celular para jogar?

9. Há algum momento destinado à leitura em casa?

10. Quais atividades de lazer você costuma realizar com sua família?

11. Você participa de qual grupo ou organização com sua família? Em que tempo? (Exemplos: associação, igreja, clube etc.).

ANEXOS

Anexo 1 - Parecer consubstanciado do CEP

CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - CCS/UFPB	
--	---

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: INFÂNCIAS CAMPONESAS E EDUCAÇÃO DO CAMPO: perspectivas vivenciadas na EMEIEF Senhor do Bonfim

Pesquisador: EDMILSON DA SILVA CABRAL

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 68143923.1.0000.5188

Instituição Proponente: CENTRO DE EDUCAÇÃO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.045.820

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de pesquisa para Mestrado em Educação, cujo objetivo é "compreender as especificidades da vivência das infâncias camponesas através das práticas pedagógicas desenvolvidas com crianças na escola do campo". O campo empírico da pesquisa será a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Senhor do Bonfim no município de Sapé/PB, a escolha da referida instituição justifica-se pelo fato de encontrar-se localizada em área de assentamento da reforma agrária ocupada pelo Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, o Assentamento Rainha dos Anjos, assim como, por ofertar as etapas de ensino com atendimento à faixa etária da infância, a saber, Educação Infantil (02 a 05 anos – Creche à Pré-Escola) e Ensino Fundamental (06 a 10 anos – 1º ao 5º ano), os sujeitos que se constituem como colaboradores na realização dessa pesquisa são as crianças atendidas na unidade escolar e os professores que nela atuam, em um total de 05 (cinco) profissionais. Pretende-se trabalhar com três procedimentos interligados, sendo, com os docentes, a realização de entrevista semiestruturada; a observação das práticas pedagógicas nas turmas de Educação Infantil e, concluindo, a realização de oficinas temáticas com os estudantes das turmas de 1º, 2º e 3º anos.

Objetivo da Pesquisa:

"Compreender as especificidades da vivência das infâncias camponesas através das práticas pedagógicas desenvolvidas com crianças na escola do campo".

Endereço: Prédio do CCS UFPB - 1º Andar		CEP: 58.051-900
Bairro: Cidade Universitária		
UF: PB	Município: JOAO PESSOA	
Telefone: (83)3216-7791	Fax: (83)3216-7791	E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 6.045.820

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Em linguagem acessível, apresenta 3 diferentes TCLE (para professores/as, para responsáveis e para crianças e adolescentes maiores que 6 e menores que 18 anos), TCLE que vão além de meramente descrever a pesquisa em termos de riscos e benefícios.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante, apresenta no projeto os principais elementos necessários ao seu desenvolvimento. Possíveis riscos e benefícios são estimados quanto à realização das atividades de pesquisa, mas há também menção a aspectos de confidencialidade, voluntariedade, desistência a qualquer momento e nem dispensa de pagamento para a realização da pesquisa. Há, ainda, termo de autorização de uso de imagem, o qual garante que "por ocasião da publicação dos resultados o nome da criança, assim como a imagem do rosto, serão mantidos em sigilo".

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Não propõe dispensa do TCLE.

Além do projeto e dos TCLE, traz instrumentos para coleta de dados, declaração/anuência da instituição, orçamento e cronograma. O TCLE traz ao fim contatos do pesquisador e do CEP/UFPB.

Recomendações:

Iniciar a pesquisa imediatamente, tendo em vista os elementos dispostos no cronograma do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Trata-se de pesquisa extremamente bem-detalhada do ponto de vista teórico, metodológico e ético.

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: Prédio do CCS UFPB - 1º Andar			
Bairro: Cidade Universitária	CEP: 58.051-900		
UF: PB	Município: JOAO PESSOA		
Telefone: (83)3216-7791	Fax: (83)3216-7791	E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br	

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 6.045.820

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2101789.pdf	21/03/2023 21:04:42		Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRosto.pdf	21/03/2023 21:01:17	EDMILSON DA SILVA CABRAL	Aceito
Outros	Anexo_C_CertidaoDeAnuenciaPPGE.pdf	21/03/2023 21:00:42	EDMILSON DA SILVA CABRAL	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA.docx	13/03/2023 22:04:20	EDMILSON DA SILVA CABRAL	Aceito
Outros	Anexo_L_Roteiro_Diario_de_Bordo_Escolar.docx	13/03/2023 22:03:03	EDMILSON DA SILVA CABRAL	Aceito
Outros	Anexo_K_Roteiro_Entrevista_Professor.docx	13/03/2023 22:02:02	EDMILSON DA SILVA CABRAL	Aceito
Outros	Anexo_J_Termo_Uso_de_Imagem.docx	13/03/2023 22:01:22	EDMILSON DA SILVA CABRAL	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Anexo_I_TALE_Menor.docx	13/03/2023 22:00:31	EDMILSON DA SILVA CABRAL	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Anexo_H_TCLE_Responsaveis.docx	13/03/2023 22:00:18	EDMILSON DA SILVA CABRAL	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Anexo_G_TCLE_Professor.docx	13/03/2023 21:59:54	EDMILSON DA SILVA CABRAL	Aceito
Orçamento	Anexo_F_Orcamento.docx	13/03/2023 21:57:21	EDMILSON DA SILVA CABRAL	Aceito
Cronograma	Anexo_E_Cronograma.docx	13/03/2023 21:56:49	EDMILSON DA SILVA CABRAL	Aceito
Outros	Anexo_D_Carta_de_Anuencia_Unidade_Escolar.pdf	13/03/2023 21:54:05	EDMILSON DA SILVA CABRAL	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Prédio do CCS UFPB - 1º Andar
 Bairro: Cidade Universitária CEP: 58.051-900
 UF: PB Município: JOAO PESSOA
 Telefone: (83)3216-7791 Fax: (83)3216-7791 E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 6.045.820

JOAO PESSOA, 08 de Maio de 2023

Assinado por:
Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: Prédio do CCS UFPB - 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

Anexo 2 - Levantamento para o Estado do Conhecimento

29/08/2023, 17:29

Catálogo de Teses & Dissertações - CAPES

BRASIL
(HTTPS://GOV.BR)

 CAPES
(http://www.capes.gov.br/)

Fale conosco (https://www.gov.br/capes/pt-br/canais_atendimento/fale-conosco)

Dúvidas frequentes (https://www.gov.br/capes/pt-br/acao-a-informacao/perguntas-frequentes)

Serviço de Informação ao cidadão - SIC (https://www.gov.br/acaoa-informacao/pt-br) Ajuda

A A A A

Busca

infância camponesa

Buscar

Painel de informações quantitativas (teses e dissertações) (http://visaoanalitica.capes.gov.br/SASVisualAnalyticsViewer/VisualAnalyticsViewer_guest.jsp?reportSBIP=SBIP%3A%2F%2FMETASERVER%2FDTI%2FBanco_de_teses_e_dissertacoes%2FRelatorios%2FBanco%20de%20Teses%20e%20Disserta%C3%A7%C3%92Informa%C3%A7%C3%B5es%20quantitativas(Report)&page=vi60464&sso_guest=true&printEnabled=false&shareEnabled=false&informationEnabled=false)

Início (Index.html) > Busca

24 resultados para *infância camponesa*

Exibindo 1-20 de 24

<< 0 < 0 10 20 > 0 >> 0

Refinar meus resultados

Tipo:

3 opções

☐ Mestrado (Dissertação)

13

☐ Doutorado (Tese)

10



Ano:

14 opções

☐ 2020

4

☐ 2022

4

☐ 2004

2

☐ 2011

2

☐ 2016

2

Autor:

24 opções

☐ ANTONIO LACERDA SOUTO

1

☐ Ana Camila Garcia López

1

☐ DAFNE ROZENCAWIG DE FARIA E SOUZA

1

☐ DANIELLE DOS SANTOS BARBOSA

1

☐ DEYSE MORGANA DAS NEVES CORREIA

1

Orientador:

23 opções

☐ MARIA DO SOCORRO XAVIER BATISTA

2

☐ BERNARDO MANCANO FERNANDES

1

https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/

1/5

29/08/2023, 17:29

Catálogo de Teses & Dissertações - CAPES

☐ CARLOS EDUARDO ORNELAS BERRIEL	1
☐ EDILENE DIAS MATOS	1
☐ EZEQUIEL THEODORO DA SILVA	1
Banca:	50 opções
☐ MONICA CASTAGNA MOLINA	2
☐ ADRIANA PASTORELLO BUIM ARENA	1
☐ ALINE MARIA BATISTA MACHADO	1
☐ ALTINA ABADIA DA SILVA	1
☐ ANA CRISTINA NASCIMENTO GIVIGI	1
Grande Área Conhecimento:	4 opções
☐ CIÊNCIAS HUMANAS	10
☐ MULTIDISCIPLINAR	3
☐ CIÊNCIAS DA SAÚDE	1
☐ LINGÜÍSTICA, LETRAS E ARTES	1
Área Conhecimento:	9 opções
☐ EDUCAÇÃO	6
☐ EDUCAÇÃO DE ADULTOS	2
☐ ENSINO	1
☐ ENSINO-APRENDIZAGEM	1
☐ GEOGRAFIA	1
Área Avaliação:	6 opções
☐ EDUCAÇÃO	9
☐ INTERDISCIPLINAR	2
☐ ENSINO	1
☐ GEOGRAFIA	1
☐ LINGÜÍSTICA E LITERATURA	1
Área Concentração:	11 opções
☐	9
☐ EDUCAÇÃO	6
☐ CIÊNCIAS MÉDICAS	1
☐ CULTURA E SOCIEDADE	1
☐ DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL	1

Nome Programa:

<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

2/5

29/08/2023, 17:29

Catálogo de Teses & Dissertações - CAPES

☐ EDUCAÇÃO	9	15 opções
☐ SOCIOLOGIA		2
☐ CIÊNCIAS MÉDICAS		1
☐ CIÊNCIAS SOCIAIS		1
☐ CULTURA E SOCIEDADE		1

Instituição:	18 opções
☐ UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	3
☐ UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS	3
☐ UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (JOÃO PESSOA)	3
☐ PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO	1
☐ UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ	1

Biblioteca:	22 opções
☐	2
☐ BCE UNB	1
☐ BCE UnB	1
☐ Biblioteca Central	1
☐ Biblioteca Central - UnB	1

1.

Sousa, Emilene Leite de. **Que Trabalhos Como Se Brincassels?: Trabalho e ludicidade na infância capuxu.** 29/02/2004 235 f. Mestrado em SOCIOLOGIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (JOÃO PESSOA), João Pessoa Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFPB

Detalhes (undefined)

2.

Miranda, Silvanir Marcelino de. **Infância, trabalho e direitos no Vale do Mucuri-MG.** 28/02/2007 328 f. Doutorado em HISTÓRIA SOCIAL Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: SBD / CAPH

Detalhes (undefined)

3.

NETO, JOAO JOEL DE OLIVEIRA. **A DIMENSÃO AUTOFORMATIVA DA MEMÓRIA CAMPONESA: NARRATIVAS ORAIS NOS PROCESSOS DE RESISTÊNCIA PELA TERRA EM JAGUARUANA-CE** 24/02/2022 94 f. Mestrado em EDUCAÇÃO E ENSINO (MAIE) Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, Limoeiro do Norte Biblioteca Depositária: Biblioteca da Universidade Estadual do Ceará. Detalhes (https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=12579085)

4.

MELO, KEYLLA REJANE ALMEIDA. **Protagonismo Infantil na escola do campo: caminhos para a (re)organização das práticas pedagógicas e do espaço/tempo escolares** 28/08/2019 280 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, Uberlândia Biblioteca Depositária: REPOSITÓRIO UFU Detalhes (https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8943316)

5.

CORREIA, DEYSE MORGANA DAS NEVES. **Educação Popular, estou depositando os 5 exemplares da TESE intitulada: Educação do Campo no Ensino Superior: diálogo entre o popular e o científico na produção do conhecimento no Curso de Licenciatura em Pedagogia do Pronera/UFPB** 23/05/2016 286 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (JOÃO PESSOA), João Pessoa Biblioteca Depositária: <http://tede.biblioteca.ufpb.br/> Detalhes (https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4755425)

6.

LIMA, MARIA DA LUZ DOS SANTOS. **Projeto Comunitário- PROCEP (1987-1994) no Assentamento Baixo: uma experiência de Educacao Popular do Campo-PB** 03/05/2016 148 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (JOÃO PESSOA), João Pessoa Biblioteca Depositária: <http://tede.biblioteca.ufpb.br/handle/tede/8752> Detalhes (https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4977853)

7.

COLLET, ZENAIDE. **As práticas educativas do Movimento de Mulheres Camponesas (MMC) em debate: um diálogo entre as mulheres e as crianças** 10/09/2017 302 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ,

29/08/2023, 17:29

Catálogo de Teses & Dissertações - CAPES

- Chapécó Biblioteca Depositária: Universidade Comunitária da Região de Chapécó
Detalhes (https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5196893)
8.
SOUTO, ANTONIO LACERDA. **TRABALHO FORMATIVO NAS UNIDADES PRODUTIVAS DE BASE FAMILIAR: A PERCEPÇÃO DOS/AS ADOLESCENTES DO ASSENTAMENTO MACEIÓ-CE** 03/06/2020 157 f. Mestrado em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília Biblioteca Depositária: BCE UnB
Detalhes (https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10169358)
9.
LEITE, JACIARA OLIVEIRA. **SER CRIANÇA CAMPONESA NO CERRADO** 28/02/2018 230 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília Biblioteca Depositária: BCE UNB
Detalhes (https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6976498)
10.
SANTANA, FABIANA CASTELO BRANCO DE. **FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: REFLEXÕES DIALÓGICAS COM DOCENTES NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE FEIRA DE SANTANA** 03/08/2022 191 f. Mestrado Profissional em EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E DIVERSIDADE Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA, Cruz das Almas Biblioteca Depositária:
Detalhes (https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13001543)
11.
BARCELLOS, LUIS HENRIQUE DOS SANTOS. **A CIRANDA INFANTIL E AS CRIANÇAS SEM TERRINHA: EDUCAÇÃO E VIDA EM MOVIMENTO** 10/03/2020 140 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (MARÍLIA), Marília Biblioteca Depositária: UNESP, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
Detalhes (https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9292615)
12.
SOUZA, DAFNE ROZENCWAIG DE FARIA E. **Crianças-Cosmos: uma Pesquisa com Crianças do Campo em seus Terreiros** 24/08/2022 185 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária:
Detalhes (https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13439000)
13.
López, Ana Camila Garcia. **Memórias, uso do tempo e cotidianidade das empregadas domésticas. : Bogotá 1950-1980** 31/03/2011 154 f. Mestrado em HISTÓRIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília Biblioteca Depositária: Biblioteca Central - UnB
Detalhes (undefined)
14.
SOUZA, LEILA DAMIANA ALMEIDA DOS SANTOS. **POTES QUE GUARDAM VIDAS, VIDAS QUE VIRAM HISTÓRIAS: A POTECA COMO AÇÃO INTERATIVA NAS NARRATIVAS DE CRIANÇAS E ADULTOS DO ASSENTAMENTO ROSE, NA REGIÃO SISALEIRA DE SANTALUZ, BA.** 26/05/2019 249 f. Doutorado em CULTURA E SOCIEDADE Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, Salvador Biblioteca Depositária: sala do pós-cultura
Detalhes (https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7750643)
15.
Fraga, José Carlos Vieira da. **Ferreira de Castro: duas narrativas e uma trajetória** 31/07/2010 1 f. Mestrado em Letras Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca Central
Detalhes (undefined)
16.
Arenhart, Débora França. **Um olhar sobre a Infância e o Trabalho Infantil na Região de Blumenau com uma Abordagem na Perspectiva Infantil** 31/07/2012 125 f. Mestrado em DESENVOLVIMENTO REGIONAL Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU, Blumenau Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da FURB
Detalhes (undefined)
17.
Nascimento, Kelli Faustino do. **O TRABALHO FAMILIAR CAMPONÊS E O PROGRAMA DE ERRADICAÇÃO DO TRABALHO INFANTIL - PETI** 31/10/2011 200 f. Doutorado em CIÊNCIAS SOCIAIS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE, Campina Grande Biblioteca Depositária: Biblioteca Central UFCG
Detalhes (undefined)
18.
Ribeiro, Elizabete da Silveira. **A emancipação sócio-educativa de trabalhadores e trabalhadoras rurais sem-terra na região de Herval: a reinvenção da vida entre o sonho e a enxada** 30/11/2004 136 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS, Pelotas Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial das Ciências Sociais
Detalhes (undefined)
19.
ROBERTO, LAPREGA MILTON. **EVOLUCAO DA MORTALIDADE NO MUNICIPIO DE LONDRINA, PARANA, NO PERIODO DE 1930 A 1982.** 30/11/1994 290 f. Doutorado em MEDICINA (MEDICINA PREVENTIVA) Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (RIBEIRÃO PRETO), Ribeirão Preto Biblioteca Depositária: undefined
Detalhes (undefined)
20.
BARBOSA, DANIELLE DOS SANTOS. **A mais singular das Ideias: O Pornógrafo, de Restif de la Bretonne** 01/03/2020 278 f. Mestrado em TEORIA E HISTÓRIA LITERÁRIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, Campinas Biblioteca Depositária: IEL
Detalhes (https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8521429)

Catálogo de Teses e Dissertações
Central de Atendimento - 0800 616161

Copyright 2016 Capes. Todos os direitos reservados.

<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

4/5

29/08/2023, 17:29

Catálogo de Teses & Dissertações - CAPES



Versão: 1.1.23

