



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

NAYARA DA SILVA BORGES FELIX

**“MINHAS CRIANÇAS NA ESCOLA”:
sobre mulheres, mães, trabalhadoras da zona rural de Feira de
Santana e o tema da Educação Infantil**

Feira de Santana
2018

NAYARA DA SILVA BORGES FELIX

**“MINHAS CRIANÇAS NA ESCOLA”:
sobre mulheres, mães, trabalhadoras da zona rural de Feira de
Santana e o tema da Educação Infantil**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE, da Universidade Estadual de Feira de Santana- UEFS, para a obtenção do título de mestre em Educação, na área de concentração Educação, Sociedade e culturas.

Orientadora: Prof^ª Dra. Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante

Feira de Santana

2018

Ficha Catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteado

F36m Felix, Nayara da Silva Borges

“Minhas crianças na escola”: sobre mulheres, mães, trabalhadoras da zona rural de Feira de Santana e o tema da Educação Infantil/ Nayara da Silva Borges Felix. - 2018

123 f.: il.

Orientadora: Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

1. Educação Infantil – Políticas educacionais. 2. Educação infantil – João Durval Carneiro (Distrito) – Feira de Santana, BA . 2. Mães – Educação infantil – Zona rural. 3. Mães – Condições sociais – Zona rural. I. Cavalcante, Ludmila Oliveira Holanda, orient. II. Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU: 373.2(814.22)

Livia Sandes Mota Rabelo – Bibliotecária CRB5/1647

NAYARA DA SILVA BORGES FELIX

**“MINHAS CRIANÇAS NA ESCOLA”:
sobre mulheres, mães, trabalhadoras da zona rural de Feira de Santana e o tema da Educação
Infantil**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação, no Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE, da Universidade Estadual de Feira de Santana- UEFS, pela seguinte banca examinadora:

Prof^a Dr.^a Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante – Orientadora – UEFS

Prof^a Dr.^a. Priscila Gomes Dornelles – UFRB

Prof.^a Dr.^a Antônia Almeida Silva – UEFS

Prof^a Dr.^a. Leomárcia Caffé Oliveira Uzêda – UEFS

Resultado: _____

Feira de Santana - BA

2018.

Dedico esse trabalho à minha mãe Meire, que foi as minhas mãos, o meu colo e a minha voz a embalar meu filho, enquanto eu, angustiada, vivenciava a experiência do mestrado e da maternidade. Se eu consegui, foi porque essa guerreira me sustentou.

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu amigo nas madrugadas. Aquele que viu minhas angústias e alegrias de tão perto que tenho certeza que as sentiu. Foi com Sua ajuda que consegui superar todos os desafios. Obrigada meu Paizinho.

Aos meus pais. Painho, obrigada pelo exemplo de honestidade e por sempre estar disponível. Mainha, agradeço por suavizar minhas lutas diárias, acalantar meu filho, incentivar meus passos com uma fé invejável, confiando sempre que tudo iria dar certo. Também é por vocês e com vocês que finalizo essa etapa.

Ao meu esposo. Nego, obrigada pela paciência, quando as demandas eram tão grandes que me roubavam o humor e a presença. Você acreditou mais em mim do que eu mesma. Te amo.

Ao meu filho. Pedro, você suavizou minhas demandas, pois foi com você que voltei a ser criança, que parei e brinquei no chão, quando tinha milhares de tarefas a cumprir. Foi você também, que me fez mais próxima dos sujeitos dessa pesquisa. Obrigada meu pacotinho.

Aos meus irmãos. João, obrigada por seu humor sempre a me roubar um riso. Amanda, agradeço por ser minha doce e dura conselheira e por ser a melhor tia para o meu filho, você também se fez mãe quando eu estive ausente. Amo vocês.

À minha amiga Daiane Nunes. Obrigada por você sempre estar presente nos momentos que mais necessito. Valeu Dai!

Às minhas amigas do tempo da graduação e que permanecem em minha vida. Aline Araújo e Sheila Magalhães, obrigada por celebrarem meu ingresso nesse processo e continuaram me apoiando, mesmo com a distância. Adoro vocês!

A professora Leomárcia Uzêda. Agradeço pelo incentivo no tempo da graduação e no início dessa etapa. Valeu Léo!

A minha orientadora. Ludmila Cavalcante, obrigada por não desistir da minha pesquisa, quando comecei a vivenciar a maternidade. Seu acompanhamento no percurso desse trabalho foi fundamental, sua postura ética e seu interesse pela pesquisa me contagiaram em cada orientação. Obrigada por compartilhar esse caminho comigo.

Aos colegas que caminharam comigo essa curta etapa. Alisson, Isis, Grasiela, Milena, Tânia e demais colegas, agradeço pelos momentos vividos.

A todos os docentes da PPGE. Em especial, agradeço a professora Antônia Almeida, pelo exemplo ético e pelas discussões essenciais para minha formação; Marinalva Ribeiro, pela paciência e afetividade; Miguel Almir e Mirela Iriart, pelas palavras poéticas, pelos momentos suaves e reflexivos; Carlos Barros, pelos debates compartilhados. Obrigada professores pelo

compromisso com a educação, o que é refletido em suas práticas e contagia quem tem a oportunidade de vivenciar suas aulas.

Aos funcionários da PPGE. Seu Hélio e dona Regina, agradeço por sempre serem solícitos comigo.

À diretora e aos funcionários da escola que foi cenário dessa pesquisa. Obrigada pelo acolhimento e cooperação em todos os processos dessa pesquisa.

A todas as mães dessa pesquisa. Agradeço por deixarem suas rotinas e se disponibilizarem para esse estudo.

A banca examinadora. Agradeço pelas pertinentes considerações nesse trabalho, tanto no momento da qualificação quanto na defesa. Vocês, auxiliaram na ampliação de reflexões pertinentes para a pesquisa.

A todos os amigos que direta ou indiretamente estiveram comigo nessa etapa. Obrigada!!!



Figura 1: Distrito de Ipuacu/João Durval Carneiro, pertencente ao município de Feira de Santana, Bahia
Fonte: Acervo da pesquisadora, novembro de 2017.

A forma suave da mais pura rebeldia traduz os traços deste Ser mulher. Desmedidamente ousada, inconfundivelmente capaz. Transpira coragem, inspira unidade conspira coletivamente a construção de caminhos que rompem com a acomodação cotidiana [...]. Essa força lilás provoca pulsações e vibrações, interna, externa, internacional. Ver-se nas formas de agir a pressa de prolongar jornadas, que enraivece os poderes, desestabiliza as ordens, planta indignação e desperta as gentes. Sente-se urgência de espalhar os aromas de março, que emana dos tempos de outrora e de agora. Tem cheiro de Mulher, envolvente, impaciente, insubmissa. (Diva Lopes).

RESUMO

O presente trabalho teve como objeto de estudo as condições de vida de mulheres da zona rural do município de Feira de Santana (BA), mães de crianças da educação infantil do Distrito de Ipuçu/João Durval Carneiro. A partir da relação das mulheres do campo e suas condições familiares, de vida e trabalho, com a rotina de suas crianças nas instituições escolares na etapa da Educação Infantil, a pesquisa buscou a interface entre temas como Educação Infantil, Educação Infantil do Campo e Educação do Campo na tentativa de compreender como tais políticas educacionais podem afetar os cotidianos familiares. Diante do cenário da vigência da lei 12.796/13, que determina a obrigatoriedade de matrícula para as crianças (4-5 anos) na Educação Infantil, fruto de lutas dos coletivos sociais e conquista principalmente para a classe trabalhadora que necessita da garantia de vagas para seus filhos/as, a pesquisa trouxe como objetivo geral, *analisar o significado da escola para as mães da Educação Infantil à luz da obrigatoriedade da lei 12. 796/13, na zona rural de Feira de Santana*. Para dar concretude aos objetivos desse estudo, a metodologia seguiu uma perspectiva social crítica, qualitativa, dentro da lógica dialética, tendo como instrumentos de coleta de dados, a aplicação de questionários e entrevistas com mães da zona rural, que tem seus filhos/as matriculados em instituição de Educação Infantil, no distrito de Ipuçu/ João Duval Carneiro. O estudo revelou que a obrigatoriedade prevista pela lei 12.796/13, não se mostrou pertinente para a vida das mulheres pesquisadas. Para elas, a escola é uma possibilidade de mudança social, por isso depositam na educação de seus filhos/as uma oportunidade de ascensão social, que não tiveram chances de alcançar. Assim, tais mulheres percebem a escola como uma instituição necessária na vida de seus filhos/as, e independente da questão da obrigatoriedade e da idade, a instituição escola desde a educação infantil, é fundamental para ajudar no enfrentamento das dificuldades vivenciadas no cenário de desigualdade social em que se encontram. A educação infantil é uma das etapas em que esta escolarização acontece, não havendo na compreensão das mães uma especificidade educacional a ser discutida. O estudo ainda evidencia, que tal desigualdade social, permeada em todo o cenário da pesquisa, é fortemente agravada por fatores como classe, gênero, raça, território e falta de escolaridade, sendo a instituição escola, vista como uma importante estratégia para construção de um outro tipo de vida futura, para seus filhos/as, uma vida diferente das suas.

Palavras-chave: Educação Infantil; Educação Infantil do Campo; Políticas Educacionais; Mulheres/mães do campo; Desigualdade social.

ABSTRACT

The purpose of this study was to study the living conditions of rural women in the municipality of Feira de Santana (BA), mothers of children in the Ipuáçu / João Durval Carneiro district. Based on the relationship of rural women and their family, life and work conditions, with the routine of their children in school institutions in the stage of Early Childhood Education, the research sought the interface between themes such as Early Childhood Education, Early Childhood Education and Education in an attempt to understand how such educational policies can affect family everyday life. In view of the scenario of Law 12.796 / 13, which determines the compulsory enrollment of children (4-5 years) in Early Childhood Education, as a result of struggles of the social collectives and achievement mainly for the working class that requires the guarantee of vacancies for the study aimed to analyze the meaning of the school for mothers of children's education in light of the obligation of law 12 796/13, in the rural area of Feira de Santana. In order to give concrete substance to the objectives of this study, the methodology followed a critical and qualitative social perspective, within the dialectical logic, as instruments of data collection, the application of questionnaires and interviews with rural mothers who have their children enrolled in an institution of Early Childhood Education, in the district of Ipuáçu / João Duval Carneiro. The study revealed that the obligation established by Law 12,796 / 13, was not relevant for the life of the women surveyed. For them, the school is a possibility of social change, so they put in the education of their children an opportunity for social advancement, which they had no chance of achieving. Thus, these women perceive school as a necessary institution in the life of their children, and regardless of the issue of compulsion and age, the school institution from the infantile education, is fundamental to help in facing the difficulties experienced in the scenario of inequality in which they are. Early childhood education is one of the stages in which this schooling takes place, and there is no educational specificity to be discussed in the mothers' understanding. The study also shows that such social inequality, permeated throughout the research scenario, is strongly aggravated by factors such as class, gender, race, territory and lack of schooling, and the school institution is seen as an important strategy for the construction of a another kind of future life, for your children, a life different from yours.

Keywords: Infant Education; Infantile Education of the Field; Educational Policies; Women / field mothers; Social inequality.

LISTA DE FIGURAS

| | | |
|----------|---|----|
| Figura 1 | Distrito de Ipuacu/João Durval Carneiro, pertencente ao município de Feira de Santana, Bahia | 07 |
| Figura 2 | Fazenda Santa Maria, localizada no distrito de Riacho da Onça, pertencente ao município de Queimadas-Ba | 15 |
| Figura 3 | Mapa com a localização dos distritos do município de Feira de Santana, Bahia | 17 |
| Figura 4 | Distrito de Ipuacu/João Durval Carneiro, pertencente ao município de Feira de Santana, Bahia | 24 |
| Figura 5 | Mapa conceitual do capítulo 2 | 37 |
| Figura 6 | Quantidade de escolas de ensino fundamental com Educação Infantil e exclusivas de Educação Infantil | 48 |
| Figura 7 | Mapa conceitual do capítulo 3 | 69 |
| Figura 8 | Mapa conceitual do percurso dessa pesquisa | 94 |
| Figura 9 | Distrito de Ipuacu/João Durval Carneiro, pertencente ao município de Feira de Santana, Bahia | 99 |

LISTA DE TABELAS

| | | |
|----------|--|----|
| Tabela 1 | Quantidade de escolas municipais por distrito de Feira de Santana. | 23 |
| Tabela 2 | Perfil das mulheres da pesquisa | 75 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | | |
|-----------|--|----|
| Gráfico 1 | Formação escolar das mulheres pesquisadas | 77 |
| Gráfico 2 | Formação escolar das mães das mulheres pesquisadas | 78 |
| Gráfico 3 | Trabalhos exercidos pelas mulheres pesquisadas | 80 |
| Gráfico 4 | Renda familiar das mulheres pesquisadas | 82 |
| Gráfico 5 | Participação das mulheres em programas sociais | 82 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | | |
|--------------------|---|---|
| CEDE | - | Centro de Estudo e Documentação em Educação |
| CEB | - | Câmara de Educação Básica |
| CNBB | - | Conferência Nacional dos Bispos do Brasil |
| CNE | - | Conselho Nacional de Educação |
| CNPq | - | Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico |
| CONTAG | - | Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares |
| COEDI | - | Coordenação Geral de Educação Infantil |
| CUT | - | Central Única dos Trabalhadores |
| DESENVALE | - | Companhia de Desenvolvimento do vale do Paraguassu |
| DCNEI | - | Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil |
| ECA | - | Estatuto da Criança e do Adolescente |
| ENERA | - | Encontro de Educadores e educadoras da reforma agrária |
| FNDE | - | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação |
| IPEA | - | Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada |
| IBGE | - | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| LDB | - | Lei de Diretrizes e Bases da Educação |
| MEC | - | Ministério da Educação |
| MIEIB | - | Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil |
| MMTR-NE | - | Movimento da mulher trabalhadora Rural do Nordeste |
| MST | - | Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra |
| PIB | - | Produto Interno Bruto |
| PNAE | - | Programa Nacional de Alimentação Escolar |
| SEC | - | Secretaria de Educação Básica de Feira de Santana -Bahia |
| SECADI inclusão | - | Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e inclusão |

| | | |
|--------|---|---|
| TCC | - | Trabalho de Conclusão de Curso |
| TCLE | - | Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento |
| UEFS | - | Universidade Estadual de Feira de Santana |
| UNESCO | - | Organizações das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura |
| UNICEF | - | Fundo das Nações Unidas para a Infância |

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| 1 INTRODUÇÃO | 14 |
| 1.1 CAMINHO PESSOAL E ACADÊMICO: O NASCER DE UMA PESQUISA..... | 14 |
| 1.2 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA | 20 |
| 1.3 CONTEXTO HISTÓRICO, POLÍTICO E SOCIAL DA PESQUISA..... | 27 |
| 1.4 AS CONDIÇÕES DAS MULHERES, MÃES, TRABALHADORAS NA ZONA RURAL..... | 30 |
| 2 EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO, UM MOVIMENTO EM CONSTRUÇÃO | 37 |
| 2.1 EDUCAÇÃO INFANTIL: DIREITO DAS CRIANÇAS E DEVER DO ESTADO | 38 |
| 2.1.1 LEI 12.796/2013: SOBRE A OBRIGATORIEDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL | 48 |
| 2.2 EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO COMO DIREITO: LUTAS HISTÓRICAS E MARCOS LEGAIS NO BRASIL | 53 |
| 2.3 EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA LUTA PELA TERRA E PELA EDUCAÇÃO DESDE A EDUCAÇÃO INFANTIL | 61 |
| 3 AS MULHERES DA ZONA RURAL DE FEIRA DE SANTANA E O TEMA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: AS DESCOBERTAS DA PESQUISA | 69 |
| 3.1 AS LUTAS DAS MULHERES DO CAMPO: DILEMAS HISTÓRICOS, POSSIBILIDADES ATUAIS..... | 70 |
| 3.2 MÃES, TRABALHADORAS NA ZONA RURAL DE FEIRA DE SANTANA- BA . | 74 |
| 3.3 O SIGNIFICADO DA ESCOLA PARA AS MÃES DA EDUCAÇÃO INFANTIL | 84 |
| 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 94 |
| REFERÊNCIAS | 100 |
| APÊNDICE | 109 |

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho situa-se no campo de pesquisa em Educação do Campo², especificamente no movimento em construção da Educação Infantil do Campo e dos sujeitos envolvidos neste cenário, destacando a participação das mulheres e mães na vida escolar de suas crianças. Essa pesquisa é parte do quadro de dissertações da Pós-graduação em Educação - nível *Stricto Sensu*, da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), na linha 1 – Políticas educacionais, história e sociedade. A pesquisa faz a interface entre Educação Infantil, Educação Infantil do Campo e Educação do Campo, a partir de uma perspectiva histórica das políticas educacionais para a Educação Infantil de maneira geral e a da Educação Infantil do Campo, em especial, enfatizando a relação dos sujeitos mulheres do campo e suas condições de vida e trabalho, com a rotina dos seus filhos/as nas instituições escolares na etapa da Educação Infantil.

O estudo teve como pano de fundo o processo de implementação da lei 12. 796/13, que determina a obrigatoriedade de matrícula para as crianças (4-5 anos) na Educação Infantil a partir do ano de 2009. Assim, o objetivo dessa pesquisa foi **analisar o significado da escola para as mães³ da Educação Infantil, a luz da obrigatoriedade da lei 12. 796/13, na zona rural de Feira de Santana, Bahia.**

1.1 CAMINHO PESSOAL E ACADÊMICO: O NASCER DE UMA PESQUISA

A intenção de pesquisar sobre a Educação Infantil do Campo surgiu ainda no meu período de graduação em Licenciatura em Pedagogia, entre os anos de 2010- 2014 na UEFS, sob influência de discussões com professores em disciplinas e a percepção de pautas de relevância para o debate em pesquisa educacional, que me instigaram a pensar sobre as crianças, os povos do campo, suas culturas, seus saberes e como tinham que lutar para ter a garantia de seus direitos. Estas discussões me angustiavam, pois me eram próximas, fazendo parte também da minha história de vida.

² A opção pelas iniciais maiúsculas é uma forma de demarcação política dos campos.

³ Cada vez que este texto fala a palavra “mãe” ele anuncia a clareza que por traz da condição materna, há a condição de mulher, da classe trabalhadora, da zona rural, com histórico de desigualdade social. Existe portanto nesse termo “mãe” um percurso de desigualdade social e de gênero implícito, que coloca os sujeitos dessa pesquisa em contexto de especificidade ao tempo que comungam de uma condição social histórica que está para além delas.

O direito à educação na infância, não foi vivenciado nem por mim nem por meus pais. Minha mãe, que viveu sua infância no campo, ao retomar fatos de sua história, lembra como era difícil acessar e permanecer na escola. Ela, que aprendeu as primeiras letras já com oito anos, relata a distância de mais de um quilômetro que tinha que percorrer a pé (chovendo ou fazendo sol) para poder estudar, de posse de poucos recursos que lhe era oferecidos, como apenas um lápis e uma cartilha do alfabeto. Com pouco material didático, falta de transporte e sem nenhuma motivação que lhe fizesse prosseguir, minha mãe permaneceu na escola somente até a antiga quinta série, hoje sexto ano. Sua história ilustra a realidade de muitos sujeitos que não tiveram a garantia do direito à educação.

As vivências da minha família, assim como as minhas, fazem desse tema de pesquisa, um tema bastante significativo para minha vida pessoal e de pesquisadora. Sou uma mulher que veio da zona rural, do distrito de Riacho da Onça, pertencente ao município de Queimadas, Bahia, 319,3 quilômetros da capital do estado, onde vivi minha primeira infância na fazenda Santa Maria.

Figura 2: Fazenda Santa Maria, localizada no distrito de Riacho da Onça, pertencente ao município de Queimadas-Ba



Fonte: Acervo da pesquisadora, janeiro de 2017

Neste período de 1987 - 1992, não tive o direito de estar em uma escola, pois não existiam instituições de Educação Infantil públicas no distrito em questão, nem diretrizes específicas para assegurar este debate naquele período.

Meu ingresso no âmbito escolar só foi acontecer no ano de 1993, a partir do momento em que meus pais tiveram que deixar a zona rural e vir para a cidade de Feira de Santana, Bahia, a 108 Km da capital, Salvador, em busca de emprego e melhores condições de vida. Essa realidade, que não é somente especificidade da minha família, faz parte da história de muitos nordestinos que, por viverem no campo, têm que deixar suas residências, suas culturas, seus ritmos, saberes, em busca da sobrevivência, pois não dispõem de recursos e serviços básicos, para permanecer em suas comunidades rurais. Tais condições de estudo, trabalho e vida de minha família na zona rural e de tantos outros sujeitos do campo e de direito, me fizeram atribuir significado a este cenário de estudo invisibilizado e ao mesmo tempo de pertinência para a pesquisa educacional, para que seja possível consolidar o debate da educação para os sujeitos do campo.

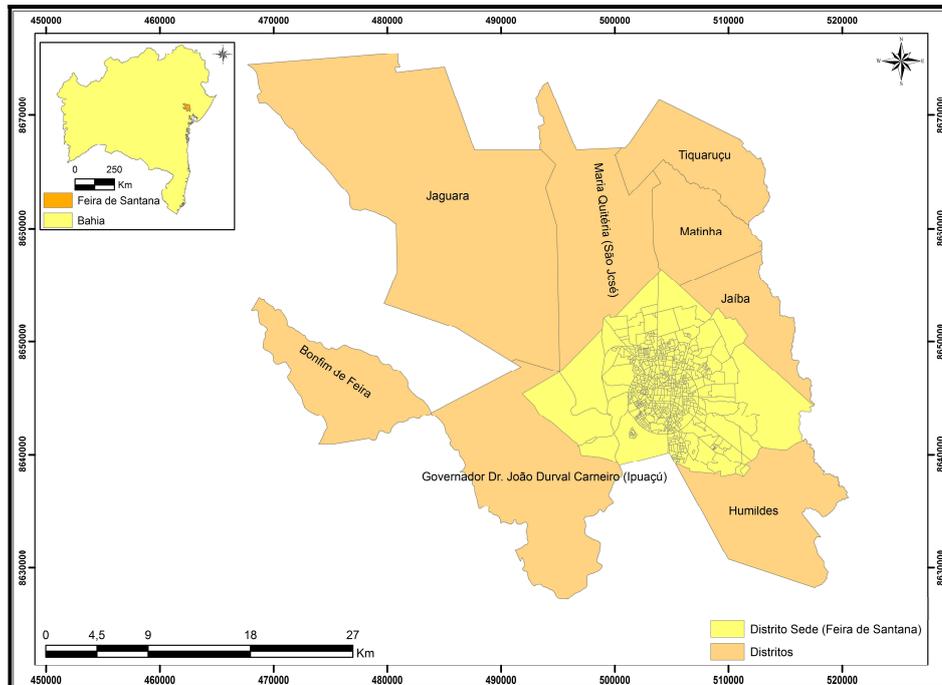
Entre na Universidade pública, para o Curso de Licenciatura em Pedagogia no ano de 2010. Ingressei como bolsista de Iniciação Científica no 6º semestre no ano de 2013 e início de 2014, na UEFS, com um Plano de Pesquisa que tinha como objetivo “analisar a organização do espaço físico e infraestrutura de uma escola de Educação Infantil no distrito de Feira de Santana, Bahia” e estava sob orientação da professora Leomárcia Caffé Oliveira Uzêda. O plano de iniciação científica esteve inserido no núcleo de estudos denominado - Centro de Estudo e Documentação em Educação (CEDE), via o projeto financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), sob a coordenação da professora Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante, intitulado “Educação Infantil na zona rural: caracterização e análise do cenário de implementação das políticas de Educação do Campo no município de Feira de Santana”, com início no ano de 2012 e término em 2014⁴.

O referido projeto realizado junto à equipe do CEDE, pretendeu apresentar reflexões acerca das políticas municipais e nacionais, os espaços socioeducacionais e também sobre as dinâmicas pedagógicas para o cenário da Educação do Campo e Educação Infantil, visando mapear as escolas exclusivas de Educação Infantil e também aquelas de ensino fundamental, observando as tensões e desafios entre o contexto rural e urbano do município de Feira de Santana, Bahia, que atualmente conta com uma população estimada em 627.477 habitantes, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE (2017) e concentra sua área rural em oito distritos, sendo estes Bonfim de Feira, Ipuacu/João Durval

⁴ O referido projeto teve a prorrogação pelo CNPq por mais um ano, encerrando-se em 2014 com o financiamento pela agência, mas continua em andamento junto à Pró-reitoria de Pesquisa e Pós Graduação da UEFS.

Carneiro, Humildes, Jaguara, Jaíba, Maria Quitéria, Matinha e Tiquaruçu, na zona rural de Feira de Santana, Bahia como visto no mapa que se segue:

Figura 3: Mapa com a localização dos distritos do município de Feira de Santana, Bahia



Fonte: Mapa 2: IBGE, 2010. Elaborado por CARELLI, L., 2018.

As considerações trazidas pelo projeto do CEDE, além de destacar as diversas possibilidades de debates, a partir da discussão do tema proposto no trabalho, dando continuidade ao universo da Educação Infantil do Campo, apontaram para a tímida participação política de raiz popular e comunitária nos distritos, o que é demonstrado também no contexto local da zona rural de Feira de Santana, onde não se observou uma articulação expressiva entre os movimentos sociais e o debate da Educação do Campo. A pesquisa ainda identificou a escassa presença de creches, sendo que, na época do estudo, apenas o distrito de Matinha contava com atendimento desta natureza.

O trabalho realizado junto ao CEDE, teve sua continuidade no meu projeto de monografia junto ao Programa de Iniciação Científica da UEFS, com o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), no ano de 2014, intitulado “A organização do espaço físico na Educação Infantil do Campo: desafios, limites e possibilidades”, sob orientação da professora Leomárcia Uzêda. O referido trabalho abordou a discussão sobre a Educação Infantil do Campo, como movimento ainda em construção, chamando atenção para a invisibilidade das

crianças que pertencem ao campesinato⁵ nacional e local, observando a necessidade de infraestruturas e espaços físicos de qualidade e adequados a esta especificidade. O estudo também destacou a falta de efetivação das políticas educacionais nas instituições de Educação Infantil do Campo, tendo como *locus* uma escola exclusiva de Educação Infantil, no distrito de Matinha, em Feira de Santana, Bahia.

Estas experiências pessoais e acadêmicas suscitaram mais reflexões e a certeza de que existem grandes discrepâncias entre as condições de estudo, de trabalho e de vida dos sujeitos da zona rural em relação aos sujeitos da zona urbana, sendo os povos do campo deixados à margem da sociedade em dimensões políticas, sociais e econômicas.

Nesse contexto, questões básicas do cenário educacional ainda se configuram como desafios dentro da atual conjuntura das escolas de Educação Infantil e quando se trata das instituições “do campo”, as dificuldades em garantir uma educação de qualidade, tornam-se mais expressivas, como exemplo, podemos citar as precárias condições de espaço físico e infraestrutura das escolas (SANTOS; REHEM; UZÊDA; CAVALCANTE, 2014), a necessidade da gestão democrática (MARTINS, 2010), a urgência na garantia do transporte escolar (BARBOSA; FERNANDES, 2013) e as poucas escolas no campo para crianças de 0 a 5 anos (BARBOSA et. al., 2012), bem como outras questões tão relevantes, que permeiam o universo desses sujeitos.

Mesmo com as diversas demandas que carecem ser debatidas sobre os povos do campo, ainda são tímidas as discussões acadêmicas que versam sobre a especificidade da Educação Infantil do Campo e seus sujeitos, como apontam Gonçalves (2014), Boito; Castelli (2011) e Lima (2012). Assim como, a Pesquisa Nacional Caracterização das Práticas Educativas com Crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural (BRASIL, 2012)⁶, que assinala a volumosa produção acadêmica sobre Educação Infantil na zona urbana, mas indica o tratamento diferenciado para as pesquisas sobre a Educação Infantil do Campo, sendo que até o ano 2000, as pesquisas acadêmicas neste campo eram quase insignificantes, começando a ampliar-se a partir do ano de 2003.

⁵Para este estudo, o termo Campesinato foi utilizado como apresentado pelo Dicionário de Educação do Campo (2012) ao conjunto de famílias do campo, que habitam em um território, ou seja, em “espaços geográficos politicamente determinados.” Ver Dicionário da Educação do Campo (2012)

⁶ Essa pesquisa teve como objetivo mapear a produção acadêmica sobre a educação das crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural brasileira.

Todos estes fatos confirmam a invisibilidade e necessidade de debates sobre e com os sujeitos do campo e me levaram a continuar com a temática da Educação Infantil do Campo, no município de Feira de Santana, Bahia.

Neste estudo, a partir de muitas reflexões em torno da dinâmica social que circunda o debate da Educação Infantil e das condições de vida na zona rural, foi feita a opção por direcionar o olhar pesquisador para as mulheres que são mães de crianças e estão inseridas na etapa da Educação Infantil, tendo em vista a obrigatoriedade da matrícula de crianças entre quatro e cinco anos de idade nas escolas, a partir da lei 12. 796/13, tomando o período de abrangência desde 2013 com minha inserção nas discussões sobre a temática proposta, assim como a data de criação da lei 12. 796/13 e término em 2018 com a referida lei já em vigor.

Através do referido documento, altera-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), dentre eles o artigo 4º, onde entra em vigor a obrigatoriedade da oferta da Educação Infantil para as crianças de quatro e cinco anos de idade e o artigo 6º, que versa sobre o dever dos pais ou responsáveis em efetuar a matrícula dos seus filhos/as, a partir dos quatro anos de idade. Assim, torna-se dever e obrigação do Estado, garantir o cumprimento do referido documento e os pais ou responsáveis ficam obrigados a efetuar a matrícula de seus respectivos filhos/as de (4-5 anos), a partir do ano de 2016.

A escolha das mulheres e mães como sujeitos da pesquisa tornou-se evidente na viagem de campo realizada na pesquisa do CEDE/UEFS, onde o trabalho empírico demonstrou serem as mães as mais presentes no acompanhamento do deslocamento das crianças de casa até a escola, assim como, muitas vezes permanecendo no território escolar durante os turnos das suas crianças, quando estas precisavam utilizar o transporte intracampo, previsto desde a Resolução nº02, de 28 de abril de 2008. Com isso, foi notória a presença das mães no âmbito da escola e tornou-se necessário o objetivo traçado neste trabalho.

Assim, a presente pesquisa é relevante por poder ampliar a percepção para questões políticas que são postas no cotidiano da dinâmica escolar, que não afetam somente as crianças, mas também suas famílias⁷, mais especificamente suas mães, na condição de mulheres trabalhadoras do campo.

⁷O conceito de família, apresentado nesse trabalho, entende que o mesmo vem sendo modificado ao longo da história, sendo propostas diferentes formas de união, não somente entre homem e mulher. No Brasil, na tentativa de validar essas outras concepções de família, o projeto de Lei do Senado nº 470, de 2013, vem propondo o “Estatuto das famílias”, que prevê o respeito aos integrantes das famílias, de diferentes formatos e composições, tanto por parte da sociedade, quanto por parte das instituições, além de priorizar outros pontos que visam à igualdade de direitos. Essas providências podem ser analisadas através do site: <<http://www.senado.gov.br>>.

1.2 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A metodologia é um caminho a ser percorrido pelo pensamento, construído em ritmos e linguagem própria, tendo em vista a busca pelos objetivos pretendidos. Sendo uma pesquisa sempre única e o ponto central de todo o trabalho, “a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade)” (MINAYO, 2009, p. 14). Estas estratégias fundamentam-se na visão de mundo do pesquisador, seus pressupostos epistemológicos, sociais, políticos, orientando seus passos durante o percurso da pesquisa.

Neste sentido, o aspecto teórico-metodológico dessa pesquisa perpassa pela abordagem qualitativa, sendo que essa reconhece que os dados obtidos são ricos em descrição e detalhes, fundamentais na pesquisa. Assim, simples detalhes podem se tornar essenciais, auxiliando na compreensão das questões levantadas. (LUDKE E ANDRÉ, 1986)

Minayo (2009, p.21) afirma que,

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ou que não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.

Para além do que pode ser expresso pela quantificação dos dados, na abordagem qualitativa preocupa-se com os sentidos, emoções e subjetividade dos sujeitos. O pesquisador tem o difícil compromisso de aproximar-se da realidade, nem sempre expressa em palavras, mas em gestos, valores e que serão significativas para compreender o fenômeno estudado.

Diante da premissa supracitada e pelo objetivo geral dito anteriormente, que pretendeu **analisar o significado da escola para as mães da Educação Infantil, a luz da obrigatoriedade da lei 12. 796/13, na zona rural de Feira de Santana, Bahia**. Foram definidos os objetivos específicos que ajudaram a construir o percurso desta pesquisa, a saber: investigar os desafios da Educação Infantil do Campo no cenário das políticas educacionais brasileiras, até a inserção da lei 12. 796/13 e analisar as condições de trabalho, vida e maternidade das mulheres da zona rural de Feira de Santana e sua relação com a vida escolar de suas crianças. Esta investigação, dentro da abordagem qualitativa, configurou-se como uma pesquisa social crítica.

Na pesquisa social crítica o objeto a ser investigado é visto como histórico e com consciência histórica. O pesquisador mantém uma identidade com seu objeto, seja por razões

culturais, de classe ou qualquer outro aspecto, mas não somente o investigador que tem a capacidade de dar sentido ao trabalho intelectual, sendo um trabalho construído por todos os sujeitos envolvidos.

Richardson (1999), destaca que a intenção de uma pesquisa social crítica é conseguir compreender, da melhor maneira, o fenômeno a ser estudado. Isso conduz a interpretação da realidade social que se apresenta, além de adentrar também nos aspectos históricos que envolvem o objeto pesquisado.

Deste modo, uma pesquisa desta natureza aplica-se a uma lógica dialética de análise e interpretação da história e da realidade nos preceitos marxistas.

Uma das questões da dialética Marxista refere-se à necessidade de uma visão da *totalidade* do problema, para que se possa entender a realidade.

[...] Para reconhecer as totalidades em que a realidade está efetivamente articulada (em vez de inventar totalidades e procurar enquadrar nelas a realidade), o pensamento dialético é obrigado a um paciente trabalho: é obrigado a identificar, com esforço, gradualmente, as contradições concretas e as mediações específicas que constituem o “tecido” de cada totalidade, que dão “vida” a cada totalidade. (KONDER, 2008, p.44)

As mediações e as contradições concretas, utilizadas na perspectiva da dialética marxista, permitem a reflexão acerca do fenômeno estudado, assim como a avaliação do todo, de forma significativa e coerente, considerando o movimento da realidade. Neste aspecto, o sujeito pesquisador precisa relacionar o seu objeto de estudo com o todo, ou seja, com os aspectos históricos, econômicos e sociais que os influenciam.

Além das características supracitadas, outro aspecto primordial na concepção dialética marxista, refere-se à perspectiva histórica dos fenômenos. O pesquisador, ao utilizar-se da pesquisa social crítica e dialética, considerará os processos históricos de seu objeto, não como algo já instituído, mas como movimento em transformação, fazendo uma análise da realidade pesquisada.

Então, a aplicação da lógica dialética em uma pesquisa em educação, busca a contextualização do objeto, observando seus fatores históricos e a construção social da realidade. Assim, as relações conscientes entre o pesquisador e o objeto perpassam pela análise do fenômeno levando em conta as categorias da totalidade, contradição, mediação e historicidade, a fim de compreender os aspectos sociais que subjazem às dinâmicas das realidades observadas.

Em se tratando de analisar o significado da escola para as mães da Educação infantil, da zona rural do interior da Bahia, esse estudo colocou o debate da desigualdade social, como pano de fundo do cenário em que se encontram estas mães e suas crianças.

Segundo Voss (2011, p.01), “a desigualdade social se inscreve nos corpos, na naturalização dos esquemas sociais que configuram comportamentos, modo de agir, e de ocupar um lugar na hierarquia social”. Diante desta premissa, a autora, utilizando-se de estudos em Bourdieu, destaca que a desigualdade social, incorpora-se no cotidiano da sociedade em geral, de forma natural, contando com a adesão dos sujeitos, justificando as crenças nos dons, na capacidade inata, por meio de uma dominação simbólica e cultural, incorporada e reproduzida, tanto na estrutura quanto nas ações sociais.

Para Bourdieu (2013), a escola é uma instituição importante no processo de manutenção das desigualdades sociais. O autor destaca,

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos, do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a da sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura. (BOURDIEU, 2013, p. 53)

A escola se configura como um âmbito de conservação das desigualdades sociais, por desconsiderar os aspectos desiguais, no âmbito cultural e simbólico entre as classes sociais.

Visto isso, a questão da desigualdade social afeta as mulheres dessa pesquisa e seus filhos/as, envoltos em contextos de precariedade e falta de perspectiva com movimentos cíclicos que delineiam o lugar dos sujeitos na sociedade de classes. Fatores históricos, sociais, culturais, dos sujeitos em questão, ajudou a compreender as condições injustas em que estão inseridos.

As condições de vida dessas famílias e seu lugar de referência (classe e território⁸), podem trazer significados próprios ao movimento de obrigatoriedade da frequência da criança no ambiente escolar.

⁸ O conceito de território passou por uma transformação histórica, sendo seu uso um processo de análise social. Assim, o território vai além da categoria região, entendendo-o como espaço fluido, de novos recortes que perpassam tanto pelos domínios territoriais, quanto pelos processos sociais globais. (SANTOS, 1998).

Então, como anunciado anteriormente, o *locus* dessa pesquisa foi o município de Feira de Santana, Bahia, em um dos seus oito distritos. Estes distritos, já apresentados através do mapa no item 1.1 dessa pesquisa, estão próximos ao centro urbano do município, por isso, suas dinâmicas culturais são influenciadas pelo contexto urbano, entretanto, os sujeitos destes distritos ainda carregam características próprias vividas no rural, mas enfrentam a ausência do Estado e por isso as precárias condições dos serviços que lhes são de direito (CAVALCANTE, SILVA E UZÊDA, 2012).

Nestes distritos, de acordo com a Secretaria de Educação de Feira de Santana (FEIRA DE SANTANA, 2017), existem escolas exclusivas de Educação Infantil, escolas de ensino fundamental com salas para a Educação Infantil e escolas apenas de ensino fundamental, como apresenta a tabela que se segue:

Tabela 1: Quantidade de escolas municipais por distrito de Feira de Santana.

| Distrito | Quantidade de escolas exclusivas de Educação Infantil | Quantidade de escolas de ensino fundamental com salas para a Educação Infantil | Quantidade de escolas apenas de ensino fundamental |
|---------------------------|--|---|---|
| Bonfim de Feira | X | 7 | X |
| Ipuaçu/João Durval | | | |
| Carneiro | 1 | 5 | 2 |
| Humildes | 1 | 15 | X |
| Jaguara | X | 9 | 2 |
| Jaíba | X | 9 | 1 |
| Maria Quitéria | 1 | 13 | 3 |
| Matinha | 3 | 7 | 2 |
| Tiquaruçu | X | 9 | 1 |

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana-Ba (2017)

No universo dos oito distritos, concentrou-se a pesquisa em apenas um deles, no distrito de Ipuaçu/João Durval Carneiro.

Figura 4: Distrito de Ipuauçu/João Durval Carneiro, pertencente ao município de Feira de Santana, Bahia.



Fonte: Acervo da pesquisadora, novembro de 2017.

O distrito de Ipuauçu/João Durval Carneiro está situado na BR 116. Este território, conhecido como “novo Ipuauçu”, foi construído após ter suas terras inundadas pela construção da barragem de Pedra do Cavalo, nos anos 80, do século XX⁹. Posteriormente, o nome do distrito foi alterado para Governador João Durval Carneiro, em homenagem ao mesmo, que nasceu na localidade. Sobre essa alteração, percebi, através da pesquisa de campo, que muitos sujeitos que vivem nesse território, não estão de acordo com a referida mudança, resistem e continuam a identificar o lugar com o antigo nome, ou seja, Ipuauçu, na tentativa de preservar a história desse lugar e a memória de seus sujeitos. Este território conta com mais de 3.804 habitantes, segundo o IBGE (2000). Encontram-se oito escolas de responsabilidade municipal, como apresentado na tabela 01, sendo apenas uma exclusiva para a Educação Infantil. Do universo dessas escolas, uma foi o *lócus* dessa pesquisa.

⁹ O relato desse fato histórico está disponível através da versão digital do jornal “O grito da terra”, publicado no ano de 1982. <http://www.cpvsp.org.br/upload/periodicos/pdf/PGRTEBA121982012.pdf>. De acordo com a reportagem, a Companhia de Desenvolvimento do vale do Paraguassu, DESENVALE, se encarregou de construir o “novo Ipuauçu”, mas as tentativas de agregar as famílias do território inundado, apresentaram diversos problemas. Segundo o referido jornal, a construção das casas eram insuficientes para a qualidade de famílias relocadas, não existiu uma preocupação com o sustento destes sujeitos, que trabalhavam com a terra e encontraram na nova cede, aspectos de urbanização, porém poucas possibilidades de subsistência. Ainda, o jornal relata a angústia das pessoas ao verem parte de suas histórias de vida, sendo inundadas.

A escola pesquisada atende alunos a partir do grupo 2, mesmo sem ser creche. Conta com duas salas de Educação Infantil com alunos em salas multisseriadas¹⁰ de 2 a 5 anos, além de salas do ensino fundamental com alunos do 1º ao 5º ano. A escolha desta escola, não exclusiva de Educação Infantil, mas com salas que atendem essa etapa, se deu devido à localização em uma comunidade do campo, distante da sede, com pouca visibilidade de pesquisas e ações acadêmicas e com características rurais muito bem demarcadas.

Diante do breve histórico sobre o distrito e a escola selecionada, adentrei no campo teórico, realizando um levantamento bibliográfico sobre as categorias de análise/conceitos-chave que foram abordados durante o percurso deste trabalho, a saber: Educação Infantil (com destaque para a lei 12. 796/13 que adiciona o caráter da obrigatoriedade ao cenário), Educação Infantil do Campo, e mães trabalhadoras do/no campo. Esses conceitos foram abordados, buscando suas referências em autores de diferentes campos, a partir de uma abordagem crítica, construindo assim, o referencial teórico deste trabalho.

A entrada no mundo empírico se deu com a apresentação dos objetivos deste trabalho para a equipe gestora da escola cenário da pesquisa e para as mães convidadas a colaborar com a pesquisa. O processo de seleção das mães teve como critério a idade de seus respectivos filhos/as, sendo crianças em idade (2 a 5 anos) matriculados na etapa da Educação Infantil- pré-escola.

Posteriormente, utilizei como instrumento de coleta de dados, o questionário (GIL, 2008), com a finalidade de traçar um perfil socioeconômico dos sujeitos da pesquisa e a partir destes dados, selecionar as mulheres para a etapa seguinte, ou seja, a entrevista semiestruturada.

Com a colaboração da instituição junto à comunidade escolar, apliquei oito questionários, em dois dias alternados, em um universo de trinta e oito mães com filhos/as na etapa da Educação Infantil. Essas mulheres tiveram suas identidades preservadas, por isso utilizei nomes fictícios (Aline, Thais, Maria, Lucia, Laura, Josefa, Francisca e Tereza). O processo de seleção dessas mães foi feito nas dependências da instituição e por membros da direção da mesma, que indicaram dez mães a partir do critério de participação ativa no cotidiano escolar. Fatores como transporte, trabalho e agenda, inviabilizaram a participação de duas dessas mulheres nessa etapa.

¹⁰ As escolas multisseriadas são uma forma de organização, muito presente nas instituições escolares do campo, em que estudantes de diferentes idades e séries, ocupam o mesmo espaço de sala de aula, com um mesmo docente (JANATA; ANHAIA, 2015).

Após a análise dos dados dos questionários, realizei a etapa seguinte com as entrevistas semiestruturadas (MINAYO, 2009; MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998). Desse processo de realização das entrevistas, cabe ressaltar, que inicialmente foi previsto a participação de todas as mulheres que fizeram parte do questionário, entretanto suas rotinas diárias e fatores como locomoção, não possibilitaram a concretização dessa proposta. Assim, para a etapa da entrevista participaram seis das mães que já haviam respondido ao questionário, foram elas: Aline, Francisca, Laura, Lucia, Maria e Thais, mesmos nomes fictícios utilizados no questionário. Estas entrevistas foram feitas a cada mães individualmente, em três dias distintos, nas dependências da escola.

Na realização das entrevistas investiguei a importância dada pelos sujeitos da pesquisa à escola de Educação Infantil dos seus filhos/as, e qual a percepção destas mães sobre a escola de Educação Infantil, suas condições de mulher na zona rural, as dificuldades de vida enfrentadas nesse território. Foi objeto desta investigação também, verificar como essas mães avaliam a escola de Educação Infantil nas suas vidas, se contribuiu (e de que maneira) para melhorar suas condições de vida. Ainda, o tipo de trabalho realizado pelos sujeitos da pesquisa, se realizam seus respectivos trabalhos na zona rural ou urbana, a participação delas na renda familiar, a rotina de trabalho e de vida escolar dos seus filhos/as.

Assim, a entrevista semiestruturada desse trabalho, pretendeu compreender as dificuldades vividas pelas mulheres da zona rural, ao conciliar as condições de vida, trabalho e a rotina escolar dos seus filhos/as, as razões que as levaram a matricular suas crianças na etapa da Educação Infantil, as contribuições ou percalços enfrentados a partir da obrigatoriedade da lei 12. 796/13, a rotina destas mães no tempo em que seus filhos/as estão na escola, sempre levando em consideração os objetivos geral e específicos dessa pesquisa.

Também, durante o processo empírico, apresentei aos sujeitos da pesquisa, o Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento (TCLE). Esse documento informou as mães da pesquisa sobre todo o percurso da mesma, contendo questões relevantes sobre o estudo, acerca das questões éticas, como: a não utilização de endereços, utilização de nomes fictícios, evitando qualquer outra forma de exposição ou constrangimento. Também, esclareceu sobre a participação voluntária destes sujeitos, sendo livres para continuar ou não na pesquisa. Visto isso, esse termo é considerado uma proteção legal e moral para o pesquisador e pesquisado, permitindo ao participante tomar suas decisões de forma justa.

De todo modo, busquei com esse percurso metodológico, compreender o objeto pesquisado, a fim de contribuir com reflexões sobre as mães do campo, suas condições de vida, trabalho e a efetivação de seus direitos.

1.3 CONTEXTO HISTÓRICO, POLÍTICO E SOCIAL DA PESQUISA

Em se tratando da Educação Infantil, é possível perceber, de maneira geral, que muitas crianças que fazem parte dessa etapa, ou seja, 0 a 3 anos para as creches e 4 e 5 anos para a pré-escola, de acordo com a LDB 9394/96, têm um percurso histórico marcado pela desigualdade. Primeiro, por serem crianças, isso implica em várias concepções, sendo seu reconhecimento social, uma conquista recente, fruto de muitos debates políticos e acadêmicos.

De um modo geral, a Educação Infantil é anunciada na Constituição Federal de 1988 e reafirmada pela LDB, como primeira etapa da educação básica, sendo vista como direito da criança, opção da família e dever do Estado. A partir da década de 1990, considerando o processo de redemocratização instalado no país, os setores sociais foram ganhando força no que tange novas transformações sociais, e, a educação é um deles. Visto isso, há uma investida nas políticas educacionais, consolidando no Brasil o debate dos direitos sociais, que via leis, diretrizes, pareceres entre outros documentos, colocam o tema da Educação Infantil na pauta das demandas da sociedade.

Mesmo com os avanços legais para a Educação Infantil, as décadas seguintes, ainda amargam situações de precariedade. O cenário se torna mais difícil quando juntam-se as condições de vida e território. Esse fator fica evidente quando a análise volta-se para o âmbito da Educação Infantil para as crianças pobres do campo. Muitos desses espaços educacionais, apresentam condições mínimas de qualidade, inferiores as instituições urbanas. Um dos motivos são as poucas políticas educacionais específicas, a não efetivação das leis existentes e a baixa qualidade dos poucos recursos disponíveis.

A proposta de promover a interface entre Educação Infantil e Educação do Campo, sugere um repertório específico denominado Educação Infantil do Campo (LIMA, 2012), sendo que não é possível afirmar que haja um bom diálogo entre tais conceitos. Seu marco inicial ocorreu no ano de 2008, através de um seminário com a mesma temática, contando com a participação de movimentos sociais e entidades políticas, promovendo reflexões iniciais e importantes para esse campo em “construção”.

De acordo com Gonçalves (2014), no ano de 2010, outros eventos instigaram a discussão sobre a especificidade da Educação Infantil do Campo, como o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) e o Primeiro Seminário Nacional de Educação Infantil do Campo, realizado pelo Ministério da Educação (MEC). Esses debates

contribuíram para elaboração de documentos específicos, como, as Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo.¹¹

A defesa da Educação Infantil do Campo almeja a possibilidade de manter as crianças no campo, ou seja, no lugar ao qual elas pertencem. Com isso, as instituições escolares do campo precisam apresentar propostas pedagógicas específicas, que valorizem seus saberes, suas culturas. Sobre isso, Risso et al (2006) aponta que as crianças do campo inserem-se nas vivências das suas famílias, seja na produção, na comunidade, nos movimentos sociais e em outros ambientes. Nessa relação, as crianças elaboram conceitos sobre vida, mundo, valores, aprendendo sobre a rotina no e do campo. Deste modo, a escola do campo não pode desprezar esses conhecimentos, em detrimento de outros saberes.

No âmbito dos movimentos sociais, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), possui participação significativa na luta pela Educação Infantil do Campo. O MST busca o reconhecimento das infâncias do campo e de uma educação voltada para suas realidades. Rosseto (2009), afirma que o MST acredita na educação como sua base social, desde a Educação Infantil até o ensino universitário. Nessa perspectiva, essa organização tem estruturado escolas em seus acampamentos e assentamentos, seguindo seus próprios pressupostos pedagógicos, fugindo da lógica da educação formal, visando os interesses e as lutas dos trabalhadores rurais, também pela via da Educação do Campo, como um movimento de cunho político e social.

O movimento da Educação do Campo, luta contra uma educação rural que não oferece qualidade educativa suficiente e capaz de contemplar as reais necessidades dos sujeitos do campo. Esse movimento tornou-se mais expressivo, a partir da década de 1990, com o I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), realizado em Brasília com a temática “Com escola, terra e dignidade”. Esse evento propôs discussões acerca da articulação política entre a luta pela terra e pela educação, contando com representantes das Organizações das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), além de movimentos sociais como o MST, entre outros (MUNARIM, 2008). Esse encontro possibilitou a construção de discussões sobre a necessidade de uma educação contextualizada às lutas e vivências dos sujeitos do campo, culminando em um movimento nacional denominado - Por uma Educação do Campo.

¹¹Este documento dialoga com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e os avanços conquistados pelos movimentos sociais, promovendo uma interlocução entre a educação infantil e a educação infantil do campo.

Caldart (2008), ao refletir sobre o advento da Educação do Campo, destaca que, esse “[...] nasceu da combinação das lutas dos sem-terra pela implementação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências (p.21).”

Arroyo (2012), argumenta que estes sujeitos ao tomarem consciência de seus direitos, tornam-se mais presentes nos movimentos e em ações que interrogam o Estado e suas políticas, reivindicam seus ideais no próprio campo do direito e das políticas. Deste modo, estes sujeitos de direito, lutam em ações que resistem as estratégias neoliberais. Entendendo o neoliberalismo, como uma tática de poder, que envolve a política, a economia, a educação, entre outras instâncias, para difundir seus ideais e pelo consenso, buscar convencer os sujeitos de direito. Por isso, resistir à articulação política e estruturada do neoliberalismo tornou-se urgente, precisando ser impulsionada pelos coletivos dos trabalhadores envolvidos nos movimentos sociais. Uma proposição é a luta por escolas envolvidas nas concepções políticas e sociais da Educação do Campo.

O debate da Educação do Campo alcançou alguns passos importantes. Segundo Cavalcante (2010) tamanha foi a amplitude do Seminário Nacional Por uma Educação do Campo e seus debates com a proposição de mudanças em questões sociais, políticas e pedagógicas presentes na sociedade capitalista, que posteriormente a este evento, houve um direcionamento político, culminando no início dos anos 2000 com a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002)¹².

Molina e Jesus (2004), ressaltam que com a inserção do debate da Educação do Campo nas discussões dos movimentos sociais e sindicais de trabalhadores do campo, se intensificaram as pressões por políticas públicas nos âmbitos municipais, estaduais e federais. Mas, a efetividade das políticas e a complexidade do cenário vão deixando as disputas na sociedade ainda mais acirradas.

Mesmo com a luta por uma Educação do Campo, ainda é perceptível a disparidade entre o campo e cidade, prevalecendo à dominação de concepções urbanas, em detrimento dos saberes do rural. Sobre essa perspectiva, Arroyo (1998), percebe os estereótipos socialmente construídos e a desvalorização das crianças do campo, ao indagar sobre a imagem que se tem

¹²Estas Diretrizes organiza-se em 16 artigos com princípios e procedimentos a serem observados nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino. Visando adequar os projetos institucionais das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais no âmbito da Educação Infantil, ensino fundamental e médio, educação de jovens e adultos, educação especial, educação indígena, a educação profissional de nível técnico e a formação de professores.

na academia, na política, nos governos de que para as instituições do campo não são necessários muitos recursos. Segundo o autor, “[...] em nossa história domina a imagem de que a escola do campo tem que ser apenas a escolinha rural das primeiras letras. A escolinha cai não cai, onde uma professora que quase não sabe ler ensina alguém a não saber ler”. (ARROYO, 1998, p. 71).

Diante desse cenário desigual, são pertinentes as reflexões em Adorno (2000) sobre a necessidade de buscar a desbarbarização, entendendo-a como a luta contra formas de opressão, destruição e exclusão do ser humano. Sob o imperativo ético postulado por Adorno (2000), para que “Auschwitz não se repita”, ou seja, que a educação consciente, construa dispositivos capazes de impedir a adesão da barbárie, pois mesmo estando em uma civilização desenvolvida tecnologicamente, o ser humano cria mecanismos de agressividade primitiva.

Assim, o homem causa sua própria destruição e de sua espécie, com modos de vida desiguais, disparidades sociais, crueldade entre seus pares, distinção de condições materiais, com “[...] um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda a civilização venha a explodir, aliás, uma tendência imanente que a caracteriza.” (ADORNO, 2000, p. 155).

Deste modo, trazendo o debate de Adorno (2000) para a especificidade dos sujeitos do Campo, em tempos de violência cada vez mais acirrada, o tema da desbarbarização torna-se necessário. Nesse sentido, é primordial as lutas contra todas formas de opressão, destruição e exclusão dos povos campestres. É portanto dentro desta perspectiva de luta, que a Educação do Campo anuncia sua proposta política e educacional na qual a infância campestre se inclui. E neste estudo, foi opção ter as mães das crianças de Educação Infantil, como sujeitos capazes de elucidar sobre as condições e alcances dessas políticas nas suas vidas.

1.4 AS CONDIÇÕES DAS MULHERES, MÃES, TRABALHADORAS NA ZONA RURAL

A repressão sofrida pelas mulheres advém de diversos âmbitos, além da classe social um fator primordial, mas não único, encontram-se as questões de gênero, raça, escolaridade e território, que juntos formam um quadro de desigualdade social e negação dos direitos políticos e sociais de difícil superação.

No Campo, a luta das mulheres pelos seus direitos ganha maior expressividade a partir do final da década de 1980, em busca de visibilidade na agricultura familiar, na política, nos movimentos sociais, nos sindicatos, em movimentos autônomos, entre outros âmbitos políticos e sociais.

A partir de meados da década de 80 e nos anos 90, as principais reivindicações eram em torno dos direitos igualitários à terra na reforma agrária, acesso aos direitos sociais e especialmente à previdência social e ao seu reconhecimento como agricultoras, que inclui a participação no movimento sindical e a sua integração como produtoras na família, daí porque reivindicaram o direito a se sindicalizar e ser incluídas no Bloco da Produtora Rural e se integrar de maneira igualitária nas políticas públicas da agricultura familiar e da reforma agrária (BUTTO, 2011, p.14)

De acordo com a autora, a luta de muitas mulheres do campo possibilitou a conquista de direitos sociais e políticos, além de um amadurecimento reflexivo quanto a desigualdade que as afetam, agravadas pela pobreza e pelas condições de gênero. As mulheres passaram a reivindicar direitos iguais e acesso a lugares na sociedade que anteriormente, era somente ocupados por homens, como por exemplo o título da propriedade da terra e a liderança em movimentos sociais.

Nesse sentido, é possível afirmar que as mulheres do campo têm conquistado espaços sociais e políticos, mas ainda enfrentam inúmeros desafios, como a superação de estereótipos naturalizados socialmente e sustentados por muitas instituições de poder como a família, a escola, os meios de comunicação, a igreja. Esses espaços, junto com a cultura e a sociedade em geral, sustentam padrões impostos historicamente, e configuram-se como expressão da opressão e da exploração dentro da sociedade capitalista, difíceis de serem rompidos.

Também o exercício da maternidade agrava esse quadro desigual, como afirma Costa (1998, p. 34),

O papel de reprodutora converteu a mulher, no capitalismo, em complemento espiritual do papel do homem na produção. Na medida em que a maternidade se converteu em uma necessidade histórica da família e da reprodução da força de trabalho, a mulher ficou excluída da produção social. A função da mãe é como a essência da vocação natural da mulher [...].

O papel biológico da mulher, como mãe, é uma construção social e culturalmente naturalizado, no qual a maternidade é considerada uma dádiva, por isso, ser mulher implica em ter uma “vocação” materna. Entretanto, essa concepção, ainda presente na atual conjuntura e sustentada pelas instituições de poder, inferioriza a mulher, desmerecendo o seu direito de escolha e ocultando a possibilidade das responsabilidades conjuntas.

Na tentativa de romper com as concepções naturalizadas socialmente, é que muitas mulheres (algumas delas quando envolvidas em movimentos sociais e/ou feministas, outras à luz dessas lutas sociais), buscam seus direitos, dentre eles de optarem ou não, pela maternidade e relações mais equiparadas de gênero. Embora a realidade de muitas mulheres, que são mães, ainda expresse a simbologia desequilibrada de que o cuidado para com suas

crianças e a responsabilidade sobre as demandas domésticas, recaindo apenas sobre os seus ombros.

A atual conjuntura social brasileira aponta para mudanças nas concepções de família e para um crescimento dessas chefiadas pelas mulheres. Os dados da Estatística de Gênero, divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2000), ajudou a perceber o cenário atual das mães e chefes de família. Segundo essa pesquisa, 22,2% dos lares particulares eram chefiados por mulheres, em 2010 esse número saltou para 37,3 % de domicílios comandados pelas matriarcas.

No contexto do campo, segundo dados do IBGE (2010), divulgados pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário, 42,4% das mulheres contribuem com a renda familiar, sendo que a região nordeste apresenta a colaboração monetária maior de 51%. Diante desses dados e da realidade que se expressa, na sociedade contemporânea, as mulheres desenvolvem diversas funções, dentre elas, de mãe trabalhadora, sendo em muitos casos a provedora de seus lares, além de, quase sempre responsável pelo afeto, educação e acompanhamento escolar de suas crianças.

Barbosa (2011, p.02) destaca que,

Atualmente a compreensão da categoria trabalho está intrinsecamente relacionada ao trabalho assalariado exercido num espaço urbanizado por um sujeito masculino. Essa idéia está relacionada ao processo de industrialização adotado pelo sistema capitalista, que organizou o trabalho para atender aos interesses econômicos da burguesia, e ao patriarcado que coloca os homens no campo da produção econômica e as mulheres no campo da reprodução social.

Para Barbosa (2011), na lógica capitalista e patriarcal, os trabalhos exercidos pelas mulheres não são considerados como atividade válida, por não dispor das características impostas pela sociedade, como uma renda. Entretanto, ao realizarem suas atividades, as mulheres trabalhadoras driblam as concepções estabelecidas, na qual a figura masculina é sempre o provedor econômico do lar, por isso, “o líder” do mesmo.

Historicamente, o homem e a mulher têm no trabalho uma atividade essencial para as suas sobrevivências, é por meio dessa atividade que os sujeitos conquistam a dignidade, humanidade e felicidade social, ou ainda podem tornar-se alienados e escravos (ANTUNES, 2005). Deste modo, pode-se argumentar que “desde o mundo antigo e sua filosofia, o trabalho vem sendo compreendido como expressão de vida e degradação, criação e infelicidade, atividade vital e escravidão, felicidade social e servidão” (ANTUNES, 2005, p.11). Assim, a categoria trabalho pode apresentar-se ao longo da história com sentidos distintos, pois ao

mesmo tempo em que serve como uma atividade que promove autonomia e contentamento, também pode ser espaço de alienação, dentro da lógica capitalista.

Ainda, discutindo o trabalho sob o aspecto da lógica capitalista, Antunes (1999), destaca dois tipos de trabalho, o produtivo e o improdutivo. O trabalho produtivo, compreende aquele “que produz diretamente mais-valia e participa diretamente do processo de valorização do capital, ele detém, por isso, um papel de centralidade no interior da classe trabalhadora”. Já o trabalho considerado improdutivo, inclui “aqueles cujas formas de trabalho são utilizadas como serviço, seja para uso público ou para o capitalista, e que não se constituem como elemento diretamente produtivo, como elemento vivo do processo de valorização do capital e de criação de mais – valia” (ANTUNES, 1999, p. 88).

Pensando numa perspectiva de trabalho útil e vital ao sujeito, pode-se supor também que seja por meio do trabalho que este construa sua identidade, subjetividade e, possa se organizar coletivamente, quando se percebe envolvida em atividades próximas e reconhece-se como sujeito históricos e pertencentes a uma totalidade de atividades (RODRIGUES; ARAUJO, 2012).

Nesse sentido, a pesquisa de Schwendler (2009), aponta para a presença das mulheres no trabalho com a terra, no cultivo de alimentos, no cuidado com os animais, no sustento da família, sendo sujeitos de ação em diversos ambientes. Já Wilhelm (2005) acrescenta que, “ao longo da história é perceptível que, de maneira geral, tem cabido à mulher, na dinâmica familiar, zelar pelo bem estar dos filhos/as e do marido. É ela que detém a responsabilidade e o saber sobre o cuidado” (p.11). As reflexões de Schwendler (2009) e Wilhelm (2005), permitem perceber que as mães que vivem na zona rural, têm suas próprias condições de vida e de trabalho, seja nos afazeres domésticos, na lida na lavoura ou em qualquer outra atividade que venha a desenvolver, sejam elas “produtivas” ou “improdutivas”, ao tempo em que se deslocam para possibilitar a presença de suas crianças na escola, principalmente quando estas são ainda muito pequenas.

É possível inferir que existe uma relação entre a escola de Educação Infantil e a família, sendo que a família é predominantemente marcada pela presença da mulher, como sua principal representante neste âmbito. Mas, sabe-se que este lugar, ocupado pela mulher, deve ser observado como uma “construção social naturalizada” (BOURDIEU, 2002).

Em trabalhos acadêmicos, que têm a família como foco, é possível ver as mães como principais sujeitos de referência das fontes de seus estudos, ainda que a problematização da relação não seja o foco do debate. Essa questão pode ser percebida, na pesquisa de Lima e Silva (2015), que teve como objetivo discutir a relação entre família e escola do campo, sendo

que as mães foram as principais fontes do trabalho. Visto isso, mesmo que o texto de Lima e Silva (2015) não aborde a predominância das mães no âmbito escolar, o referido trabalho serve para ilustrar que elas são maioria no espaço escolar.

Outro exemplo foi a pesquisa desenvolvida por Boito (2006), que pretendeu saber o que pensam as famílias que residem em um assentamento, sobre a obrigatoriedade da escola de Educação Infantil. Embora o foco da pesquisa tenha sido a família, as mães também foram as protagonistas das entrevistas. O texto de Boito (2006) apontou que as mães pesquisadas são trabalhadoras do campo, que auxiliam no sustento da família. Para os sujeitos da pesquisa de Boito (2006), a Educação Infantil é um direito que diminui a desigualdade entre homens e mulheres do campo, pois as possibilita trabalhar, não exercendo uma total dependência do cônjuge. A pesquisa de Boito (2006) trouxe elementos significativos e que se aproximam da proposta desse trabalho, pois apontou a rotina das mulheres trabalhadoras e a necessidade da escola de Educação Infantil do campo.

Diante da pesquisa de Boito (2006), muitas discussões podem ser suscitadas, por exemplo, o ser mulher do campo, mulher trabalhadora e do campo, mulher que é mãe e acompanha seus filhos/as na etapa da Educação Infantil, mulher que é mãe solteira, ou que é arrimo da família. Neste sentido, o estudo de Boito (2006) apresentou algo similar com o que pretendeu essa pesquisa.

Mas, o diferencial desse trabalho, não enfatizado no texto de Boito (2006), foi trazer as mães, e não as famílias, como sujeitos da discussão, enfatizando suas condições de vida e de trabalho no campo, além do acompanhamento escolar das suas crianças. Um dos motivos se deve ao fato de ainda ser esperado que as mães fiquem a cargo dos seus filhos/as, em tarefas que envolvem a rotina escolar, tendo que intercalá-las com a condição de vida e de trabalho.

Visto isso, com a efetivação da lei 12. 796/13, que anuncia a obrigatoriedade das crianças na escola, questões são pensadas nas implicações disso para o cotidiano das crianças e dos pais, especialmente as mães, da zona rural.

Luiz, Machetti e Gomes (2016), destacam o papel dos movimentos sociais que lutam pelas crianças e a categoria social da infância, na conquista da lei 12. 796/13. Afirmam que, com a obrigatoriedade da lei, legitimou-se a exigência ao poder público pela efetivação da Educação Infantil.

Campos e Barbosa (2016), destacam que o provimento desta etapa deve-se dar no âmbito do Estado, com o fornecimento de recursos públicos para sua efetivação. Ainda acrescentam, que a Educação Infantil sendo recentemente integrada à educação básica, busca

o reconhecimento no campo do direito social, sendo uma conquista atual, mas ainda frágil no que se refere à efetivação desse direito.

Há ainda quem defenda que a obrigatoriedade da lei, promove um melhor aproveitamento do tempo para as mães que precisam exercer seus respectivos trabalhos, auxiliando no aumento da renda familiar e possibilitando maior autonomia para estas mulheres (BOITO apud CAMPOS, 2006).

Portanto, a Educação Infantil para as crianças entre quatro e cinco anos e seus pais, desponta do campo opcional, de quem investe da instituição escolar como um lugar formativo para os filhos/as e, adentra na obrigatoriedade, assegurando o direito da oferta de vaga nestas escolas, principalmente para a classe trabalhadora.

Envolvidas nesta dinâmica e nas questões favoráveis e desfavoráveis que se desenvolvem neste cenário, foi preciso ouvir as mães dessa pesquisa e suas impressões acerca da escola de Educação Infantil, a luz obrigatoriedade proposta pela lei 12. 796/13 e o impacto dessas mudanças para suas vidas.

Assim, essa pesquisa tem relevância nos âmbitos epistemológico, social e político. Primeiro, por pertencer ao universo dos trabalhos acadêmicos que versam sobre os sujeitos do campo e sobre a Educação Infantil do Campo, mas que precisam ser mais expressivos, para suscitar novas discussões sobre temas necessários neste cenário e contribuir via estudo, para colocar o tema na agenda dos debates educacionais. Segundo, pela necessidade de tornar visíveis as reflexões que as mulheres do campo fazem, acerca da escola infantil do campo e de suas vivências. E por último, pela pertinência em debater sobre as políticas educacionais, destacando a lei 12. 796/13 e suas possíveis implicações na vida das mães da zona rural de Feira de Santana, Bahia.

Deste modo, para efeito didático da pesquisa, a discussão que se segue foi organizada em capítulos. A discussão do capítulo 2, partiu do foco central da Educação Infantil (por onde toda a intenção da pesquisa se iniciou desde os tempos da graduação em Licenciatura em Pedagogia), entendendo o processo histórico da Educação Infantil, suas lutas e conquistas sociais e políticas, chamando a atenção para a obrigatoriedade desta etapa a partir da lei 12.796/13. Em seguida, foi debatida a especificidade da Educação Infantil do Campo, compreendendo que esse movimento, ainda em “construção”, transita entre o universo da Educação Infantil, mas também é fruto de reivindicações da Educação do Campo, esse como uma busca política pelos direitos dos sujeitos do campo.

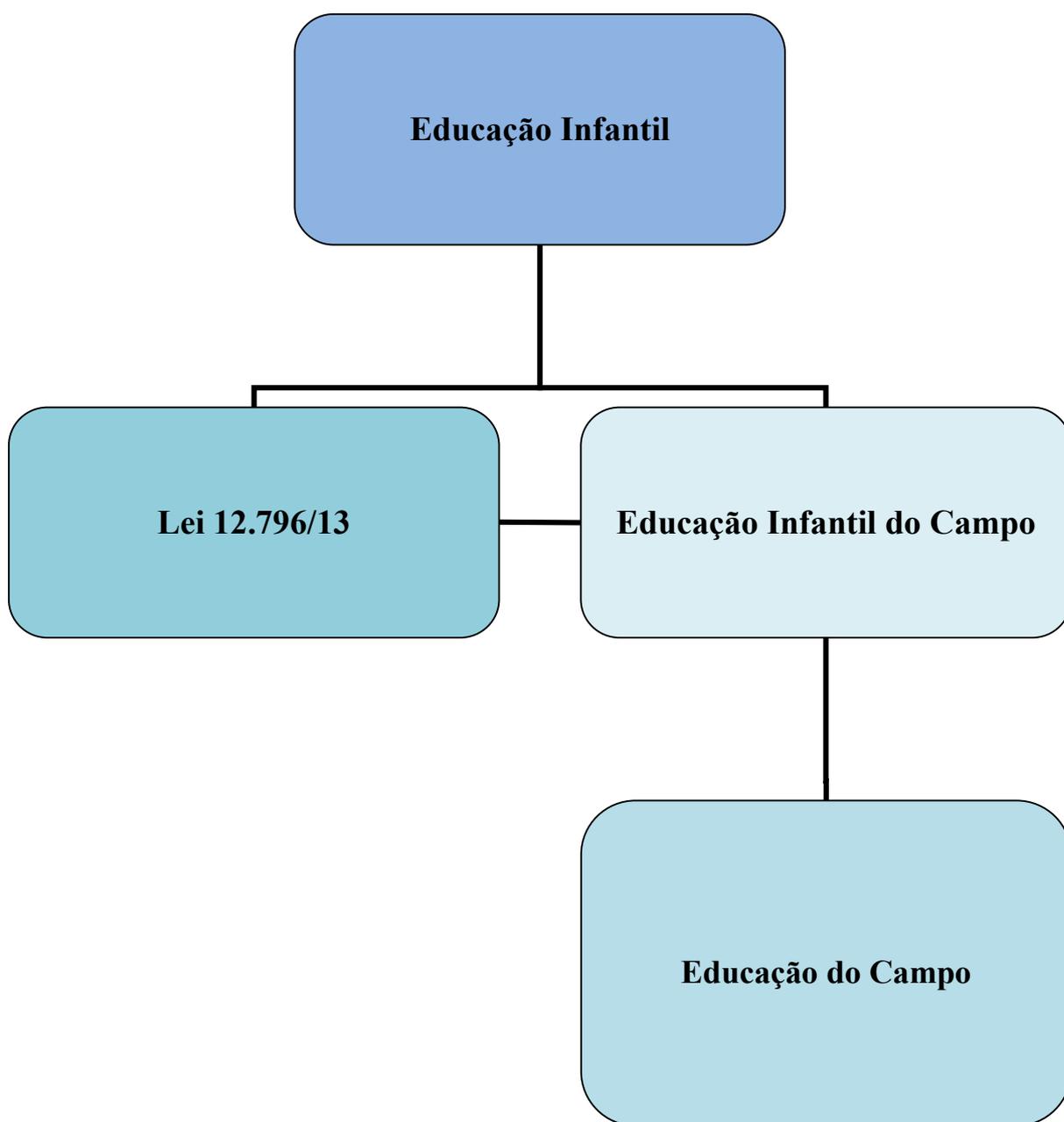
No capítulo 3, as mulheres dessa pesquisa foram protagonistas do debate. Foram apresentados o referencial teórico e às questões feitas através da aplicação dos instrumentos

de coleta de dados (questionário e entrevista), a fim de discutir sobre a desigualdade social vivenciada pelas mulheres do campo, que envolve para além do fator “classe”, pelo menos outros aspectos como o gênero, a raça, a escolaridade e o território. Assim, foram feitas reflexões diante dos resultados da pesquisa, considerando as condições desiguais já citadas e a condição de sujeito (mulher, mãe e trabalhadora do campo), que ao ajudar a construir um perfil específico frente as condições de vida, amplia a compreensão do fenômeno na sua totalidade e em diálogo com as especificidades dos contextos. Por fim, foi colocado o debate sobre o significado da escola para os sujeitos da pesquisa, propondo relacionar as condições de vida e de trabalho das mulheres do campo e a vida escolar dos seus filhos/as.

No início dos capítulos segundo, terceiro e nas Considerações Finais foi construída, a imagem de um mapa conceitual (MOREIRA, 2011) com a intenção de ilustrar a lógica do texto de cada capítulo. Um mapa conceitual, não deve ser visto como um organograma que evidencia hierarquias organizacionais, mas como um desenho que apresente a lógica de entendimento e compreensão de um determinado tema e que obedece à uma interpretação pessoal do autor/a do mapa. Sendo assim, ao ser colocado o Mapa Conceitual no início de cada etapa do texto dissertativo, houve a preocupação de exibir a lógica do texto escrito e as suas conexões temáticas a partir desta lógica, um processo autoral e didático. Tal recurso foi fundamental para a escrita do texto, e considero importante compartilhá-lo na edição final do trabalho.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO, UM MOVIMENTO EM CONSTRUÇÃO

Figura 5: Mapa conceitual do capítulo 2.



Fonte: Acervo da pesquisadora, novembro de 2017.

2.1 EDUCAÇÃO INFANTIL: DIREITO DAS CRIANÇAS E DEVER DO ESTADO

Para compreender a temática em destaque, torna-se pertinente primeiramente buscar concepções da infância ao longo de um processo histórico, ainda que de maneira breve. Entende-se que, historicamente a infância foi percebida como uma fase da vida a ser construída, frágil e moldável aos padrões dos adultos. Mas, essa categoria, que passou por significativas transformações a respeito de sua concepção, deve ser compreendida como uma construção social e a criança como um sujeito histórico, que faz e interfere na história, através de suas culturas e entre seus pares.

A visão que se tem sobre a infância, foi sendo modificada ao longo da história da humanidade. Diversos autores, Ariés (1968), Del Priori (1991), Borba (2005), apresentam seus estudos relatando os conceitos de infância mundial e como esse se modificou com o tempo.

Por Philippe Ariés (1968), em estudos iconográficos, pode-se debruçar sobre um debate entorno da concepção de infância a partir da idade média, onde até o século XII, ela era desconhecida e sua representatividade sequer existia. Já no século XIII, representações religiosas apresentam as crianças através de figuras como um adulto em miniatura. O referido século XIII é marcado, segundo Ariés (1968), pelo início da descoberta da infância. Mas, a problematização deste conceito, só ocorreu a partir dos séculos XV e XVI, onde a criança passa a fazer parte da vida do adulto. Assim, esse autor possibilitou a compreensão das ideologias sobre a infância desde sua origem, mostrando que essa vem sendo modificada no decorrer da história.

De acordo com Borba (2005), a visão tradicional acerca da infância como um ser em devir, que ainda irá ser formado, conduziu seus genitores e também a sociedade, a exercerem práticas de proteção a esses seres frágeis, que nesta concepção, precisariam ser moldados e adequados a vida adulta e social. Assim, a criança era encarada “[...] como um objeto passivo de uma socialização, regida por dispositivos institucionais como a escola, a família e a justiça.” (BORBA, 2005, p. 25).

Desta forma, ressalta-se que a visão social e legal acerca da infância passou por momentos de desprezo, sendo vista sem importância, moldável, um ser em devir. Seus direitos como ser humano, pautavam-se em ser protegida e assistida pelos familiares e sociedade, desconsiderando-se seu papel de sujeito histórico e social.

No Brasil, a situação das crianças seguia esta mesma lógica. De acordo com Del Priori (1991), a história da criança brasileira também se faz mediante a vida e concepções dos

adultos. Para a autora, ao resgatar mais de três séculos de história da criança brasileira, pode-se recorrer a um passado, influência de uma concepção eurocêntrica, marcado por tragédias, como: a venda de crianças escravas, o abandono de bebês, a sobrevivência em instituições de péssimas condições, doenças, abusos sexuais, lesões sofridas no trabalho escravo ou operário, configurando um quadro histórico de desprezo social, político e familiar para com estas crianças.

O reconhecimento das infâncias brasileiras e de suas crianças como sujeitos da história, seres sociais e produtores de cultura, configuram-se como campo atual de estudo e de direito, sendo objeto de pesquisas em diversas áreas do conhecimento. Este panorama é influenciado pelos trabalhos realizados pela sociologia da infância. Nessa abordagem, nota-se a preocupação em romper com concepção de infância trazida pelas instituições (escola, família, justiça), na qual a criança era um objeto passivo de uma socialização regida pela visão de adultos (SIROTA, 2001). Assim, a criança é vista como construtora de sua própria história, sujeito participe do contexto social, que vivencia e produz cultura, juntamente com seus pares, criança – criança, criança – adulto, criança- sociedade.

O campo de estudo em sociologia da infância no Brasil, ainda vem sendo construído, porém seus princípios já são considerados em muitas pesquisas e em diferentes campos epistemológicos. Com a sociologia da infância, é possível não mais pensar em uma única infância, mas em infâncias, que têm aspectos gerais de sua categoria, mas que carregam consigo especificidades dos lugares onde habitam, seja no campo ou na cidade, classe social, cultura e outros tantos fatores que distingue uma infância das outras. “Assim, uma criança é ao mesmo tempo universal, individual e singular.” (FARIA E FINCO 2011, p. 20)

Também em Borba (2005), encontram-se princípios fundamentais aplicados pela sociologia da infância. O primeiro refere-se à consideração de que a infância é uma categoria social, não um adulto a ser construído, mas um ser presente, que se relaciona com seus pares e com o meio social. Outro ponto entende a infância como variável de análise social, considerada parte da sociedade e de suas estruturas, ponderando outras variáveis como raça, lugar onde residem, seja campo ou cidade, gênero etc. Ainda outro princípio refere-se às culturas, as relações sociais das crianças e como estas devem ser estudadas em si mesmo, “[...] As crianças são sujeitos que contribuem para a reprodução e para a produção da cultura e da sociedade em que estão inseridas.” (BORBA, 2005, p.36). Isso implica olhá-las a partir de suas próprias relações e construções e não apenas a partir de uma visão adultocêntrica.

Pelos princípios supracitados, pode-se considerar a pertinência da sociologia da infância para a compreensão das crianças como seres sociais, culturais e históricos, ou seja, as

crianças são sujeitos de direitos e suas infâncias, com toda a especificidade que poderão apresentar, devem ser respeitadas. Um dos campos necessários para a construção de uma nova concepção das infâncias e de suas especificidades torna-se o cenário da Educação Infantil.

A Educação Infantil brasileira, primeira etapa da educação básica, apresenta um processo histórico, fruto de lutas sociais, muitas delas travadas pela classe trabalhadora. De acordo com Kuhlmann Jr. (1991), a Educação Infantil no Brasil, teve seu marco inicial, no ano de 1899, com a criação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro, também com a inauguração da creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado (RJ), sendo essa a primeira creche brasileira, registrada, para filhos/as de operários.

Já nas duas décadas iniciais do século XX, foram implantadas as primeiras instituições pré-escolares assistencialistas do Brasil.

Mais do que nas indústrias, propunha-se o atendimento à infância por entidades assistenciais, considerando o atendimento à infância não como um direito de trabalhador, mas como uma dádiva dos filantropos. A creche não era defendida tranquilamente por todos, pois trazia à tona conflitos com a defesa do papel materno, tanto sob o aspecto médico (defesa da amamentação), quanto no aspecto jurídico (abandono de menores). [...] o que pesava mais era a afirmação de sua necessidade. As instituições pré-escolares poderiam colaborar para conciliar a contradição entre o papel materno que se defendia e as contradições de vida da mulher pobre e trabalhadora, embora esta não deixasse de ser responsabilizada por sua situação. (KUHLMANN JR. 1991, p. 20)

Na proposta assistencialista, difundia-se a ideia de uma educação popular, com baixos investimentos, para suprir a necessidade, principalmente das mulheres, que se espalhava pelos centros urbanos industriais, visando à preparação do pobre para aceitação da desigualdade e responsabilizando a mulher e mãe por sua condição social.

Ainda segundo Kuhlmann Jr. (1991), o caráter assistencialista na educação era sustentado por três influências, sendo estas, a médico-higienista, a jurídico-policial e a religiosa. Do aspecto médico-higienista, a assistência à infância se dava no sentido de conter a mortalidade infantil, além de auxiliar no saneamento básico em busca da modernidade do país. Já na perspectiva jurídico-policial, preocupava-se com as leis criminais e trabalhistas, também via o atendimento à infância como uma forma de evitar a criminalidade. Do ponto de vista religioso, a infância pobre era instruída para não se rebelar, sendo submissa à sua situação social.

Vieira (1988) destaca que, até meados dos anos 1960, o Estado não produzia projetos, programas e tampouco planos para a Educação Infantil. Assim, preocupava-se apenas com ações isoladas, pautando suas demandas sob a visão médico-higienista. Neste período, as

creches eram consideradas um mal, por projetar uma imagem de desorganização social, econômica e moral, visto que as mulheres pobres tinham que deixar seus lares para trabalhar, a fim de assegurar o sustento de seus dependentes. Entretanto, diferente do pensamento social, para essas mulheres a creche era uma instituição indispensável, ou seja,

A creche nesse período foi útil instrumento de socorro às mulheres pobres e desamparadas. Ela era um recuso ligado à pobreza. A ela recorriam às mulheres forçadas a trabalhar: mães solteiras, mulheres abandonadas por seus companheiros, viúvas e mulheres casadas que contribuíam com o seu trabalho para aumentar o orçamento familiar. (VIEIRA, 1988, p.04)

Sendo vistas como um “mal necessário”, as creches atendiam as mulheres que não se encaixavam nos padrões “normais” da sociedade, ou seja, saíam do convívio familiar para ocupar um posto de trabalho e por isso necessitavam destas instituições. Neste sentido, estas organizações auxiliaram as mães e mulheres pobres a poderem prover o sustento dos seus filhos/as.

A luta por creches tornou-se mais expressiva a partir de 1970, sendo pauta dos movimentos sociais urbanos e feministas nos bairros das grandes cidades (CAMPOS, 1999). Entretanto, mesmo sendo significativa a busca pelas instituições educacionais urbanas para as crianças pequenas, no território rural não foram encontrados registros de movimentos similares na época. A ausência desses registros, pode estar atrelada, ou ao escasso interesse de pesquisas pelo tema na zona rural, ou mesmo pela dinâmica familiar e comunitária dessas mulheres, que não via nas creches, a opção prioritária para o cuidado de suas crias, diferentemente das mulheres moradoras da periferia das grandes cidades.

Para Campos (1999, p. 122),

Essa luta traz com ela a marca de todos esses antecedentes, mas com a adição de um componente novo, que introduz uma mudança fundamental no caráter dessa demanda. Agora são as mulheres, lutando pelo atendimento de necessidades básicas em seus bairros, que incluem a creche na agenda de reivindicações dos movimentos que protagonizam, entendendo-a como um desdobramento de seu direito ao trabalho e à participação política.

No contexto da década de setenta, as mulheres, lutando pelo direito ao trabalho e pelo cuidado de seus filhos/as, adentram na busca por creches. Deste modo, a implantação destas instituições passa a ser uma exigência das mulheres e mães, envolvidas nos movimentos sociais de caráter popular. Ironicamente, em certas circunstâncias, estas mesmas mães acabavam indo trabalhar nas creches destinadas aos sujeitos pobres, ocasionando um trabalho barato e sem formação específica, com poucas condições e jornadas de trabalho longas e

exaustivas, constituindo um cenário distante das reivindicações sociais por elas almejadas, mas necessário para a manutenção do direito ao cuidado e educação de seus filhos/as nas creches (CAMPOS, 1999).

No período entre 1964/1985, durante a ditadura militar, a Educação Infantil foi vista como forma de amenizar as condições de precariedade e vida dos sujeitos mais carente.

[...] as propostas do regime militar queriam atender as crianças de forma barata. Classes anexas nas escolas primárias, instituições que deixassem de lado critérios de qualidade “sofisticados” dos países desenvolvidos, “distantes da realidade brasileira”. Tratava-se de evitar que os pobres morressem de fome, ou que vivessem em promiscuidade, assim como o seu ingresso na vida marginal. (KUHLMANN JR., 2000, p. 11).

Portanto, na perspectiva do regime militar, a Educação Infantil deveria ser uma ação de baixo custo, destinada aos problemas sociais dos pobres, oferecendo para estas crianças e seus familiares, condições mínimas para a sobrevivência. Ainda Kuhlmann Jr. (2000), destaca que os movimentos sociais (movimento feminista, sindical e popular), questionaram e pressionaram as propostas educacionais do sistema militar, que não conseguiu conter os conflitos sociais gerados por estes sujeitos sociais. Tais pressões e expressões de resistência, foram fundamentais para o amadurecimento político de grupos em defesa da infância, que em meados dos anos 1980 a meados dos anos 1990, com o fim da ditadura militar, conseguiram alcançar uma conquista legal com o reconhecimento da criança como sujeito de direito, através da Carta Magna de 1988. (REHEM, 2013).

Campos (1999, p. 124) destaca,

A constituição de 1988 é o novo marco legal no qual desembocam todas essas lutas e demandas: as que vêm da educação, formuladas de maneira a integrar a creche e a pré-escola no sistema educacional; as que se originam do movimento das mulheres, contempladas nessa proposta para a educação e na ampliação do direito à creche no local de trabalho também para os filhos de trabalhadores homens e para toda a faixa dos zero a seis anos; as trazidas pelo movimento dos direitos humanos.

Na Constituição Federal de 1988, um passo histórico foi dado em direção ao reconhecimento das crianças pequenas como sujeitos de direito, esse evento devem-se, em sua grande maioria, aos movimentos sociais, que por diversos motivos precisavam do direito a Educação Infantil e também a construção social e política para as crianças e suas famílias. Nessa legislação, em seu artigo 227, aponta o dever da família, da sociedade e do Estado em zelar pelo cuidado e proteção das crianças, prezando pelos seus direitos básicos. Já no artigo 208 da mesma lei, a Educação Infantil para as crianças (0 a 6 anos) é assegurada como um

dever do Estado. Neste sentido, esse referencial, coloca o Estado na obrigação de garantir os direitos fundamentais para as crianças, dentre esses direitos, a educação insere-se nesta conquista.

A partir da década de 1990, considerando o movimento de redemocratização já instalado no país, o setor educacional, assim como diversos outros setores da sociedade, ganham força no tocante a novas mudanças. Nesta perspectiva, começam os debates sobre a necessidade de envolver o ato de cuidar ao educar na Educação Infantil. Esse fato ocorreu, pois até aquele momento da história as instituições destinadas às crianças pequenas tinham como foco a alimentação e cuidados higiênicos, mas poucas eram as preocupações com as questões educacionais e pedagógicas (GONÇALVES, 2013).

Ainda no início de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, lei nº 8.069/90) é efetivado, configurando-se um importante documento para o reconhecimento da criança como cidadã. De acordo com Rehem (2013), este documento surgiu de um contexto de amplos debates entre conservadores associados ao código de menores de 1979, legislação que compreendia a criança pobre como um menor infrator, e movimentos sociais que buscavam o reconhecimento da infância como sujeitos de direito. Assim, pela significativa luta dos movimentos sociais, o ECA, considera a criança como um cidadão e sujeito de direito,

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990, p. 09).

No ECA, os direitos fundamentais de todo e qualquer indivíduo aparece também para as crianças em forma de lei, sendo dever do Estado, da família e da sociedade zelar pela efetivação destes direitos. No aspecto educacional, a Educação Infantil é instituída para as crianças de 0 a 6 anos, sendo opção¹⁴ da família e dever do Estado. Observa-se que este referencial apresenta aspectos já mencionados na Constituição de 1988, reafirmando o direito da criança e o dever do Estado sob a ótica dos direitos fundamentais.

A Educação para a infância brasileira teve um maior reconhecimento legal a partir de 1996, com a LDB, lei nº 9394/96. Neste documento, aspectos da Constituição de 1988 e do

¹⁴ A etapa da Educação Infantil passou a ser obrigatória para as crianças a partir dos quatro anos de idade, através da Emenda 59/2009, tornando dever do Estado e da família em manter e acompanhar seus filhos.

ECA são retomados, no que se refere à obrigatoriedade do Estado em oferecer o atendimento escolar infantil. Entretanto, como menciona Rehem (2013), diversas demandas pautadas pelos movimentos sociais foram desconsideradas nesta lei, sendo aprovadas propostas que demonstravam sintonia com as concepções neoliberais em expansão.

Assim, a LDB 9394/96 apresenta avanços e questionamentos sobre as concepções e propostas educacionais. Porém, com esse documento, a Educação Infantil é reconhecida como primeira etapa da educação básica, sendo vista como direito da criança, opção da família e dever do Estado.

Essa é a consagração do reconhecimento da educação infantil como etapa da educação básica, pois transfere as creches do sistema de assistência social para o sistema educacional. Tal mudança significa uma ruptura com a concepção de que esse nível é apenas um espaço de guarda e tutela colocando em evidência a necessidade de atendimento educacional à parcela da população que a acessa. (REHEM, 2013, p.80)

Observa-se a conquista inegável desta lei para as crianças pequenas, principalmente por atribuir um caráter educacional às instituições de Educação Infantil, rompendo com o caráter assistencialista, filantrópico e reconhecendo que as crianças na primeira infância, precisam de atividades pedagógicas voltadas ao educar e não apenas voltadas ao cuidado dessas.

Percebe-se, que desde 1988 com a declaração da Carta Magna, até os dias atuais, avanços políticos e sociais, culminaram em leis, diretrizes, pareceres, que contribuíram para o debate sobre as demandas e necessidades das crianças que fazem parte da Educação Infantil. Como parte disso, o Ministério da Educação vem publicando documentos legais que versam sobre distintos temas dentro do universo da Educação Infantil. Estas referências oficiais visam nortear os sistemas municipais de educação em diversas questões, como: currículo, infraestrutura, qualidade das instituições, formação de professores, igualdade racial, diversidade, brinquedos e brincadeiras, entre outros temas¹⁵ que contribuíram para ampliar visão social acerca da infância e da educação destinada a estas crianças pequenas (BRITO, 2014).

Todavia, mesmo contando atualmente com políticas públicas específicas para a Educação Infantil, assim como outros significativos avanços, como o reconhecimento da criança como um ser social e de direito, ainda percebe-se que a educação destinada às

¹⁵Os documentos oficiais sobre as temáticas apresentadas podem ser encontrados através do site do Ministério da educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/publicacoes?id=12579:educacao-infantil>>.

crianças pobres apresenta desigualdade e precariedade, além da dicotomia entre o cuidar e o educar, que pode ainda ser encontrada em algumas instituições. Um dos motivos refere-se às insuficientes discussões mais substanciais, sobre as especificidades presentes nesta etapa, como a Educação Infantil destinada às crianças do campo. Outra questão está no descaso do Estado em efetivar as políticas elaboradas, pois ainda mantém-se uma distância entre o proposto pelos dispositivos legais e a efetivação desses documentos.

No que tange a omissão do dever do Estado em efetivar as políticas públicas, pode-se entender que o Estado não é neutro, ao contrário, é uma arena onde se encontram diversos projetos de sociedade, em torno da luta de classes. As políticas educacionais, envolvidas nesse cenário de disputa, ditam ações, constroem conceitos e carregam consigo concepções que tanto podem ser movidas pelo capital, como podem representar a luta dos coletivos sociais (SANTOS, 2014). Nesse sentido, cabe aos sujeitos em distintos coletivos sociais, lutar e pressionar o Estado pela concretização de propostas educacionais que atendam suas demandas.

Coutinho (2006), também ressalta a importância de reivindicações da classe trabalhadora por ações políticas do Estado, visando uma transformação social significativa para estes sujeitos, buscando o espaço da resistência e com ele a possibilidade de mudança. Percebe-se, que o Estado brasileiro se constitui como campo de disputa, pois ao mesmo tempo em que existem sujeitos que resistem e questionam as políticas públicas e as ações desiguais, permanece uma forte inclinação do Estado em servir ao interesse da classe dominante, suprimindo os direitos sociais.

Assim, o conceito de Estado passa ser entendido como um campo em disputa, tanto da classe dominante quanto dos coletivos sociais, que não operam somente pela coesão, mas também pelo consenso. Segundo Coutinho (2011), é nessas condições que a classe dominante mostra sua capacidade de se tornar classe dirigente, criando uma hegemonia sobre os grupos subalternizados. Nesse sentido, os sujeitos de direito devem buscar um Estado forte, ou seja, “[...] um Estado que seja permeável às pressões que vêm de baixo, ou seja, de uma sociedade civil que se torne cada vez mais hegemonizada pelas classes subalternas” (COUTINHO, 2006, p. 195).

Portanto, ao levantar discussões sobre o Estado é preciso também, associá-lo ao conceito de sociedade civil em Gramsci, sendo este inseparável da noção de totalidade e historicidade, de luta de classe, e das relações sociais de produção. Não há oposição entre a sociedade civil e o Estado, a classe dominante a usa para conseguir a adesão das minorias, por

meio do convencimento, mas também é lugar, onde os sujeitos de direito forjam suas lutas, pela superação do capitalismo (FONTES, 2006).

Deste modo, esses sujeitos em coletivo, nos diversos movimentos sociais, entidades organizacionais e fóruns de participação política, ainda lutam pela efetivação de seus direitos que não estão assegurados, mesmo que o cenário atual aponte para um enfraquecimento e recuo da pressão de muitos desses movimentos por políticas públicas, apresentando contradições e tensões também por estarem em uma sociedade capitalista e assistirem a expansão do capital. Assim, o desafio dos movimentos sociais continua a ser romper com a lógica do capital e buscar melhorias nos espaços de direito, como a escola, tornando-as mais reflexivas, contextualizadas e de melhor qualidade.

Visto que são inúmeros os problemas enfrentados, basta um olhar atento sobre as condições das creches e pré-escolas públicas brasileiras, que é possível perceber situações que vão desde as péssimas condições das infraestruturas das escolas, dos espaços físicos desorganizados e inadequados, a falta de docentes qualificados e diversos outros dificuldades que as crianças são submetidas, ainda sustentadas pela omissão do Estado ou por políticas baratas, com recursos mínimos que não asseguram o direito à qualidade educacional. Cabendo aos coletivos sociais a constante luta pela efetivação das políticas existentes e ainda a busca por outras que contemplem todas as especificidades do universo da Educação Infantil.

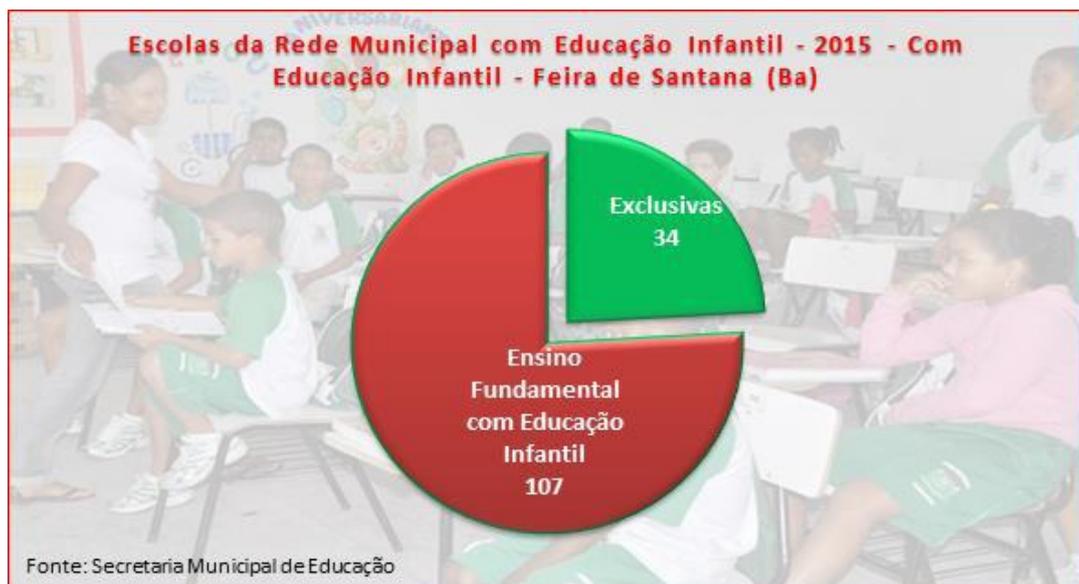
Em se tratando do âmbito da Educação Infantil as reivindicações sociais pela qualidade educacional das crianças pequenas, deverá começar pelos municípios, pois segundo a LDB 9394/96, são eles os responsáveis pela oferta e gestão dessa etapa educacional. No município de Feira de Santana, Bahia, local que se deu esta pesquisa, a lei nº 3. 326, de 05 de junho de 2012, que dispõe sobre o Plano Municipal de Educação do município de Feira de Santana, a Educação Infantil é reconhecida como uma fase importante para a formação humana, mas que apresenta inúmeros desafios quanto à oferta de uma educação de qualidade. O referido documento aponta para a necessidade de ações em três aspectos:

- a) A garantia do atendimento às crianças de zero a cinco anos em tempo integral;
- b) Prover as instituições de educação infantil de infraestrutura adequada e recursos materiais de forma a atender a demanda;
- c) A qualificação e profissionalização dos docentes, coordenadores, gestores e funcionários que atuam com essas crianças. (FEIRA DE SANTANA, 2012, p. 34)

Já o novo Plano Municipal de Educação de Feira de Santana, lei 3. 651/2016¹⁶, retoma essas mesmas propostas, trazidas pelo Plano anterior, lei nº 3. 326/2012, evidenciando a preocupação em modificar o cenário da Educação Infantil quanto à garantia do atendimento e a qualidade do mesmo, mas também apontando que depois de quatro anos, ainda existe muito trabalho a ser realizado para que se possa alcançar esses objetivos educacionais específicos.

Em especial, chama a atenção no Plano Municipal de Educação, lei nº 3.651/2016, o aspecto referente ao atendimento às crianças de 0 a 5 anos, como aponta a figura 5, retirada do referido documento:

Figura 6: Quantidade de escolas de ensino fundamental com educação infantil e exclusivas de educação infantil



Fonte: Plano Municipal de Educação, lei 3. 651/2016 – Feira de Santana, Bahia

De acordo com o gráfico, ainda são poucas as escolas exclusivas de Educação Infantil, sendo que muitas crianças, dessa faixa etária, estudam em salas de escolas de ensino fundamental. Isso é preocupante, pois supõe-se que uma escola exclusiva seja a apropriada por conter espaço físico, material didático e outros aspectos condizentes com as necessidades dos pequenos.

¹⁶ O referido Plano instituído através da Lei 3. 651/2016 tem como período os anos de 2016 até 2026 e apresenta alteração em relação ao Plano anterior Lei 3. 326/2012, assim como novas metas e propostas para o ensino das escolas do município de Feira de Santana, Bahia,

Ainda estamos longe do esperado e do que está definido por Lei para alcançar os objetivos e finalidades estabelecidos para a educação infantil, primeira etapa da educação básica. Mas com a cooperação técnica e financeira e compromisso político de todos os entes federados, União, Estado e Município, esses objetivos poderão se tornar realidade. Caberá, principalmente ao Poder Público Municipal, por estar mais próximo das reais necessidades e dificuldades enfrentadas pela educação infantil no município Feira de Santana, definir ações concretas que efetivamente garantam um atendimento educacional de qualidade. (FEIRA DE SANTANA, 2016, p. 28)

O referido Plano reconhece o hiato entre o que as leis sobre a Educação Infantil preconizam e o que vem sendo efetivado, mas apresenta interesse e necessidade de ampliação de vagas nas instituições de Educação Infantil exclusiva da rede municipal em Feira de Santana. Entretanto, isto não parece ser uma especificidade do município de Feira de Santana, Brito (2014), relata que em muitos municípios, os recursos para a construção de creches e pré-escolas chegam, mas as obras acabam por não serem concretizadas em decorrência de problemas técnicos ou desvio desses valores para outras ações. Quanto à especificidade educacional no município de Feira de Santana, a autora aponta, a expansão no atendimento às crianças entre 4 e 5 anos e ainda uma demanda muito grande por instituições que atendam criança de 0 a 3 anos. Isso significa afirmar que esse panorama de expansão para a faixa etária entre 4 e 5 anos, deve-se principalmente a lei 12. 796/13, onde a educação para essas crianças passa a ser obrigatória.

Com a efetivação da lei 12. 796/2013 surgem diversas discussões, sobre a conquista do direito, sobre a preocupação quanto à qualidade educacional que será garantida e ainda outras questões que foram abordadas no debate que se segue.

2.1.1 LEI 12.796/2013: SOBRE A OBRIGATORIEDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Uma política se constitui como um processo orientador e histórico por trás de regulamentos, leis e programas, envolvido em ações e intenções de diversos sujeitos “[...] sua manifestação visível é a estratégia adotada pelo governo para solucionar os problemas públicos” (PALUMBO, 1994, p. 38). Diante da definição de Palumbo (1994), sobre o conceito de política, podemos inferir que essa se constitui como um campo em disputa, de grupos diversos, que tencionam o Estado¹⁷ na busca pelos seus distintos interesses.

Assim, “uma política nunca é um único, claro e não contraditório conjunto de objetivos, sendo mais comumente uma mescla de metas, objetivos e comportamentos

¹⁷ A discussão sobre o Estado como um campo de disputa dos diversos grupos sociais foi explanado no item 2.1 deste capítulo.

conflitantes” (PALUMBO, 1994, p. 51). Esses interesses diversos, ao tornarem-se uma política, se desdobram em atos específicos, como é o caso da formulações de leis.

As leis, em si não garantem a efetivação de direitos, há o crescente desafio de concretização das ações a ponto de alcançar as demandas dos sujeitos em suas vidas cotidianas. Para Palumbo (1994), um dos motivos deve-se à dificuldade de execução, e concretização de uma política.

Deste modo, discutir a obrigatoriedade da lei para a Educação Infantil, tem como propósito não dar protagonismo à lei em si, mas problematizá-la no universo das especificidades, para compreendê-las enquanto instrumento/estratégias de concretização de direitos em suas especificidades sócio culturais, territoriais, espaciais e de classe social. A obrigatoriedade da escola para crianças pequenas da classe trabalhadora da zona rural, poderá ter um significado próprio e é a partir desta perspectiva que esta pesquisa visa aprofundar o tema.

A lei 12.796, de quatro de abril de 2013, regulamenta a Emenda Constitucional 59/2009 e altera a LDB 9394/96, para dispor sobre a formação de professores e dar outras providências.

De acordo com Fernandes (2014), anterior a aprovação da lei 12.796/13, a Ementa Constitucional 59/2009, já trazia a ampliação da idade obrigatória para o início da educação básica, começando pela Educação Infantil aos quatro anos. Segundo essa autora, a justificativa para tal mudança se baseou no argumento de que as crianças, ao adentrarem na Educação Infantil nesse período teriam melhor aproveitamento nos anos seguintes de escolaridade. Com essa consideração, a lei 12.796/13 alterou alguns artigos estabelecidos pela LDB 9394/96.

Dentre as alterações feitas com a lei 12. 796/13 destaca-se a oferta da educação básica, que passa a configurar-se obrigatória para crianças a partir dos quatros anos de idade. Sendo obrigatória também a oferta por conta do Estado, governos ou entes federados e a matrícula pelos pais ou responsáveis.

Art. 4º I- educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma:
a) pré-escola;
b) ensino fundamental;
c) ensino médio;
II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; (BRASIL, 2013)

Neste quesito, altera-se o artigo 4º da LDB, onde apenas o ensino fundamental era considerado obrigatório, passando-se a obrigatoriedade também para a Educação Infantil a partir dos quatro anos de idade, dando aos órgãos municipais e estaduais o prazo de até o ano de 2016, para a implementação das ações previstas neste documento.

Visto isso, essa nova organização aponta diversos questionamentos, entre os quais aqueles relacionados ao direito, pois assegura, por meio da obrigatoriedade, a oferta de vagas para as crianças e seus pais, principalmente quando se coloca em destaque a oferta de vagas para as crianças pobres, da classe trabalhadora, sendo que esses sujeitos apresentam demandas para a Educação Infantil, mas em muitos casos a oferta de vagas nas instituições é insuficiente. Assim, essa lei configura-se como uma conquista, no âmbito político, da classe trabalhadora que necessita do direito da oferta de vagas para seus filhos/as pequenos em instituições educacionais que abriguem, cuidem e eduquem suas crianças, enquanto seus familiares lutam pelo sustento da família. Sobre essa necessidade dos sujeitos pobres, Arroyo (2012) argumenta,

[...] a expansão da escola básica popular se torna realidade não tanto porque o mercado tem exigido maior escolarização, nem porque as elites se tornaram mais humanitárias, mas pela consciência social dos direitos reeducada pelas pressões populares. Estas podem até sonhar na escola como porta de emprego, entretanto as grandes massas pobres que se debatem com formas de sobrevivência elementaríssimas agem por outra lógica. Não será a desarticulação de suas vidas que as leva a pressionar pelos serviços públicos mais básicos? Por espaços e tempos de dignidade e cuidado para seus filhos e filhas? O espaço e o tempo de escola é equacionado nesse horizonte de dignidade para o cuidado e proteção da prole. É a sensibilidade humana popular que pressiona por humanidade. Que avança na consciência de ser sujeito de direito. (ARROYO, 2012, p.270)

As inquietações trazidas pelo autor instigam a pensar na obrigatoriedade da lei 12. 796/13 e no direito trazido por esse documento para as famílias pobres que precisam matricular seus filhos/as na Educação Infantil. Diante desse direito, destaca-se a possibilidade de as mães pobres, realizarem seus respectivos trabalhos com maior liberdade, pois têm a Educação Infantil garantida para seus filhos/as, que deveria ocorrer em tempos e espaços próprios para essa faixa etária, proporcionando maior autonomia destas mulheres no período escolar de suas crianças.

Ainda para o território do direito da Educação Infantil para as crianças da classe trabalhadora, esse reconhecimento da obrigatoriedade proporciona o que Arroyo (2012) chama de “reeducação da cultura política”, quando os direitos sociais vão deixando de ser vistos como dádivas oferecidas aos setores populares, que mantinham uma autoimagem de “clientes agradecidos pelos políticos e governantes” (p.269). Assim, os sujeitos da classe

trabalhadora, que necessitam da Educação Infantil, encontram com a implementação dessa lei, a legalização desse direito e o poder de exigir do Estado a efetivação do mesmo.

Entretanto, Luiz, Marchetti e Gomes (2016) argumentam que, com a nova lei, a relação das famílias com a vida escolar das crianças serão alteradas, pois ao mesmo tempo que passa a ser uma conquista garantida, pela legitimidade de peticionar ao Estado sua legitimidade, também acarreta responsabilidades aos pais ou responsáveis, pois no artigo 6º do referido documento, enfatiza-se que “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade.” (BRASIL,2013). Diante dessas especificidades, além de realizar a matrícula de suas crianças, os pais serão os responsáveis por manter a frequência, assim como aumentarão suas responsabilidades em acompanhar o desenvolvimento cognitivo e social de seus filhos/as, uma vez que a lei prevê em seu artigo 31, mudanças na forma de organização referente à avaliação e carga horária na Educação Infantil.

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

- I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;
- II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;
- III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;
- IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;
- V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.” (BRASIL, 2013).

Quanto a essas questões, algumas já estavam descritas em documentos oficiais para a Educação Infantil, como é o caso da avaliação e também do atendimento diário nas instituições, previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2009). Outras, como o controle de frequência e a carga horária, iguala a Educação Infantil aos outros níveis da educação básica. (FERNANDES, 2014).

Nesse sentido, surgem preocupações quanto à qualidade da educação que será destinada a estas crianças, como as apreensões de estudiosos da educação, Campos e Barbosa (2016), Fernandes (2014), Brito (2014), que atentos a efetivação da nova lei, percebem que as instituições de Educação Infantil, ainda apresentam condições precárias de ensino e cuidado, não se preparam para receber as demandas trazidas pelo referido documento, tendo muitos desafios a serem ultrapassados. A preocupação maior é em torno da implementação da lei, não somente com aspectos quantitativos, mas principalmente, qualitativos e que respeite a criança, enquanto um ser social e de direito.

Sobre isso, Campos e Barbosa (2016), afirmam que tratar a Educação Infantil como um direito, implica em investimentos efetivos por conta do Estado, mas mesmo já podendo presenciar um avanço histórico quanto ao reconhecimento legal da infância e da Educação Infantil, ainda precisa-se superar antigas concepções, assim como ser reconhecida como um direito social.

Assim, será preciso a efetivação de outras tantas políticas que possibilitem a concretização da lei 12. 796/13, como exemplo, a execução com qualidade dos transportes escolares, já assegurado através da Resolução nº 02, de 28 de abril de 2008 ou melhorias nos espaços físicos nas instituições, também previstos nos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006), ou ainda os critérios estabelecidos nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, volumes 1 e 2 (BRASIL, 2006), que contém especificidades referentes à qualidade para a Educação Infantil, devendo ser utilizadas por creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil, visando promover a igualdade de oportunidades educacionais, levando em consideração as diferenças, diversidades e desigualdades do território brasileiro e das muitas culturas nele presentes.

A partir dos documentos supracitados e de tantos outros que já se encontram implementados pelos órgãos oficiais, pode-se supor que a Educação Infantil contém uma significativa quantidade de referenciais, mas as realidades das instituições públicas apontam um hiato entre o que está posto nos papéis oficiais e o que é encontrado na vivência das instituições escolares ou até nas condições para que estas crianças possam ir às aulas. De tal modo, a garantia da educação de qualidade para as crianças pequenas, ainda não é uma realidade, sendo muitos os fatores que interferem nessa efetivação, como menciona Arroyo (2012),

[...] O princípio “toda criança na escola, toda criança tem direito à educação” representa um avanço, mas milhões de crianças são obrigadas a caminhar horas para a escola, obrigadas no campo a caminharem quilômetros para esperar um ônibus ou caminhão para viajarem ainda mais quilômetros para ir e voltar à escola nucleada porque a escola do campo foi fechada. A quem apelar para esse desrespeito aos direitos mais elementares da infância/ adolescência? Para os coletivos populares uma lição fica explícita: não é suficiente formular políticas que todos são sujeitos de direito. Não basta essa linguagem generalista, persuasiva. A mera proclamação de direitos passou a ser um instrumento débil de políticas, inclusive débil de poder de persuasão porque a persuasão é débil se não respaldada por ordenamento jurídico que garantam os direitos proclamados (ARROYO, 2012, p. 273).

Não é suficiente afirmar que a Educação Infantil é um direito. Para os sujeitos da classe trabalhadora, que necessita deste direito, esse aspecto precisa ser obrigatório, como está sendo através da lei 12. 796/13. Entretanto, também não é suficiente constar em lei a

obrigatoriedade, é preciso dar efetividade à política de expansão de direitos que realize uma Educação Infantil de qualidade para todas as crianças, independente da classe social ou do lugar onde reside.

Brito (2014), argumenta que com a efetivação da lei 12.796/13, os municípios brasileiros não se preparam para a expansão da Educação Infantil, sendo que a distribuição das instituições de Educação Infantil dentro do território dos municípios, encontra-se, em sua maioria, nos bairros localizados na zona urbana, provocando a exclusão das crianças de 0 a 5 anos que residem na zona rural destes municípios. Isto pode deflagrar em interpretações diferenciadas da obrigatoriedade da lei, pois incide sobre realidades familiares diversas, com traços de desigualdades que afetam o modo como as pessoas enfrentam seus desafios cotidianos. Classe, território de moradia, condições de trabalho e renda...são fatores que não podem ser desmerecidos neste debate da Educação Infantil.

Deste modo, fica evidente a difícil expansão dos direitos para as crianças do campo, como a ausência da especificidade da Educação Infantil do Campo, discussão que se segue.

2.2 EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO COMO DIREITO: LUTAS HISTÓRICAS E MARCOS LEGAIS NO BRASIL

No universo da Educação Infantil encontram-se uma variedade de infâncias, as crianças nos seus coletivos, carregam especificidades culturais, ritmos, tempos que diferem diante das condições sociais, geográfica, entre outros fatores. Devido a tantas peculiaridades, a educação destinada a esses pequenos, deverá ser constituída também de características próprias, auxiliando no reconhecimento destes sujeitos, de seus saberes e modos de vida. Visto isso, um dos desafios educacionais refere-se ao respeito às culturas e lutas dos povos do campo, começando pela primeira infância.

As crianças do campo, ou seja, que vivem suas infâncias fora das zonas urbanas, sejam elas ribeirinhas, acampadas, assentadas, quilombolas, caboclas, da zona rural, ou pertençam a outros tantos grupos que caracterizam os sujeitos do campo¹⁸, participam de relações sociais complexas, pois ao mesmo tempo que estão inseridas no mundo global, influenciando e sendo

¹⁸Segundo o decreto 7.352, de 04 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Reforma Agrária- PRONERA, os sujeitos do campo compreende aos trabalhadores assalariados rurais, agricultores, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos e outros grupos que produzem suas condições materiais de existência por meio da zona rural.

influenciadas por ele, também seguem excluídas no que diz respeito aos seus direitos fundamentais. Um dos motivos deve-se a desigual distribuição de renda entre as classes sociais, o que ocasiona em desigualdade social e educacional (SILVA, FELIPE, RAMOS, 2012).

Nesse sentido, a desigualdade social no Brasil configura-se não apenas como um fator econômico, mas perpassa por questões sociais que afetam o sujeito pobre, negro, com deficiência, indígenas, das zonas rurais, entre outros sujeitos que vivenciam um histórico de negação dos seus direitos, também devido ao projeto de sociedade instalado, ou seja, o capitalismo.

O capitalismo não é apenas uma realidade econômica. Ele é também, e acima de tudo, uma complexa realidade sociocultural, em cuja a formação e evolução histórica concorreram vários fatores extraeconômicos (do direito e do Estado nacional à filosofia, à religião, à ciência e à tecnologia) (FERNANDES, 2013, p.15).

Além de afetar a economia do país com um projeto de sociedade desigual, o capitalismo, também invade todos os âmbitos sociais, propagando uma sociedade favorável para os poucos que detêm renda e conseqüentemente, também dispõem de vários outros fatores extra econômicos. Como enfatiza Rosemberg (2006), ao enfatizar que o Brasil é um país de imensa desigualdade, pois mesmo apresentando uma alta concentração de renda em relação a muitos outros países em desenvolvimento. O que ocorre é que a maioria dos brasileiros tem acesso a pequenas proporções de renda, enquanto poucos detêm maiores percentuais e conseqüentemente, a disparidade na economia acaba por provocar também a desigualdade em muitos outros aspectos sociais. Nesse sentido,

[...] os segmentos sociais que auferem menor renda são também os que têm menor acesso aos benefícios das políticas públicas e menor participação política; tais desigualdades são persistentes. Assim, indicadores como esperança de vida ao nascer, acesso, permanência e sucesso na educação, disponibilidade de saneamento básico etc, apresentam, ao mesmo tempo, melhorias nítidas nos últimos anos para o território nacional e manutenção da mesma configuração de desigualdade. (ROSEMBERG, 2006, p. 06)

A desigualdade social no Brasil atinge os trabalhadores devido a sua classe, ainda pela sua condição de gênero, raça, religião, territorial, fazendo com que as condições de vida sejam mais precárias para esses sujeitos, pois também lhes falta a efetivação de políticas que lhes garantam seus direitos, impactando de forma significativa a educação dos sujeitos. Sobre isso, a UNESCO (2012), recorrendo ao Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2010), revela a existência de uma diferença de 5,2 anos de estudo entre os grupos mais ricos da

população e os mais pobres, enquanto, estes têm 5, 5 anos de estudo, os que apresentam uma renda maior dispõem de 10, 7 anos. Ainda acrescenta-se a essa análise o fato de na categoria localização, os sujeitos da zona urbana tem, aproximadamente, 3,9 anos de estudo a mais do que os povos da zona rural. Diante destes dados, pode-se considerar que a desigualdade social também se manifesta no âmbito educacional.

Assim, a escola é “[...] um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural” (BOURDIEU, 2013, p.41). Deste modo, nos processos pedagógicos, seja no ensino, na avaliação, na metodologia aplicada, entre outras estratégias utilizadas na aprendizagem dos sujeitos, desconsideram-se a existência de mecanismos, que não são acessíveis às crianças desfavorecidas, e ao contrário favorecem as crianças da classe social mais elevada.

Um dos mecanismos ignorados, em boa parte das instituições escolares, diz respeito ao “capital cultural” transmitido pela família, o qual, segundo Bourdieu (2013) é variável, segundo a classe social, e repercute, muitas vezes, no desempenho escolar dos sujeitos, sem que haja uma reflexão sobre esse aspecto. Assim, os alunos tidos como “bons”, são em muitas circunstâncias, aqueles que detêm o capital cultural, sendo esses da classe social mais favorecida.

Assim, a escola ao desconsiderar o contexto, classe social, aspectos geográficos e históricos de uma criança, também ignora fatores externos determinantes para o êxito escolar, como o capital cultural, e continua a perpetuar a desigualdade social. “[...] Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura” (BOURDIEU, 2013, p.53). Nessa perspectiva, torna-se impossível, no âmbito educacional, desconsiderar as situações desiguais vivenciadas pelos sujeitos, ao contrário, o sistema escolar carece de práticas que visem enfrentar a desigualdade existente.

Considerando-se a Educação Infantil, também essa não poderá ser pautada em um único currículo, método, infraestrutura e outros fatores do processo ensino – aprendizagem, ao contrário, precisará respeitar as especificidades das crianças, suas histórias, seus modos de vida. Para a Educação Infantil das crianças do campo, a desigualdade social, ainda perpetuada pelas instituições escolares, aparece de forma mais acentuada, pois estes sujeitos vivem suas infâncias no campo, lugar historicamente desprezado, onde as condições socioeconômicas são precárias, possuindo sujeitos da classe trabalhadora e excluída quando se trata da garantia dos direitos sociais.

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

Tudo isso, leva a constatação de que as crianças campesinas são invisibilizadas por serem crianças, permeando ainda uma visão tradicional da infância e por viverem no campo, território considerado atrasado e inferior aos centros urbanos, no qual as poucas políticas que chegam não garantem a qualidade e a especificidade educacional.

Adorno (2000) destaca que,

A diferença cultural ainda persistente entre campo e cidade constitui uma das condições do horror, embora certamente não seja nem a única nem a mais importante. Repudio qualquer sentimento de superioridade em relação à população rural [...] penso até que a desbarbarização do campo constitui um dos objetivos educacionais mais importantes (ADORNO, 2000, p.125).

Mesmo com a luta dos sujeitos do campo, o que se observa é ainda a diferença cultural e social entre o campo e cidade. O rural e o urbano encontram-se interligados, devido ao acesso aos meios de comunicação, aos avanços do urbano no território antes rural ou pelas relações estabelecidas entre os sujeitos de ambos os espaços, entretanto, essa ligação pouco diminui em relação às diferenças entre os sujeitos do campo e da cidade, principalmente, quanto efetivação dos direitos sociais.

Diante desta realidade, que ainda permeia os meios sociais e educacionais, diminuindo os saberes do campo e de seus sujeitos é que, a educação para as crianças do campo, começou a ser pensada como um movimento ainda em construção, mas que busca a efetivação dos direitos sociais e a luta pela manutenção dos saberes do campo.

Esse movimento em construção, denominado de Educação Infantil do Campo, surgiu nos debates políticos no ano de 2008, sendo realizado pelo MEC, um primeiro encontro sobre a temática em questão. (BRASIL, 2014)¹⁹. Essa discussão foi proposta a partir das demandas

¹⁹Este documento é fruto de demandas de diversos movimentos sociais em defesa dos direitos das crianças do campo e das mulheres e mães trabalhadoras do campo, também sintetiza os debates realizados pelo Grupo de Trabalho Interinstitucional –GTI, para a educação infantil no campo, instituído pela portaria nº 6, de 16 de maio de 2013, coordenado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, diversidade e inclusão –SECADI, apoiada pela Secretaria de Educação Básica-SEC e pela Ministério da Educação – MEC. Neste sentido, o objetivo primordial deste referencial foi o de apresentar propostas para as políticas de educação infantil do campo.

e lutas dos movimentos sociais em favor das infâncias e também das mães e mulheres do campo, em busca da efetivação do direito à educação.

Importante notar que, enquanto para o cenário urbano a luta por creches já era significativa na década de 1970, sendo pauta de reivindicação das mães trabalhadoras das cidades, para o cenário do campo essa discussão torna-se expressiva três décadas depois. Para essa pesquisa, não foram encontrados registros de lutas por creches na época, pelos sujeitos do campo.

Essa contradição pode supor que no campo as mães/famílias cuidavam de suas crianças forma satisfatória, sem a mesma premência de instituições como as creches da zona urbana nos seus cotidianos, ou até sem o registro dessas necessidades com repercussões para além dos seus locais. No entanto, não foi encontrado até o momento desta pesquisa, estudos que sinalizem por esta luta por creches na zona rural.

No que concerne o cenário atual,

O reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado e como primeira etapa da educação básica brasileira exige diálogo entre pesquisadores/as, gestores/as, professores/as, movimentos sociais e sindicais, setores do governo e da sociedade, a fim de superar as invisibilidades das crianças do campo, seja em relação ao acesso, à qualidade do atendimento para os bebês e as crianças pequenas, ou em relação às suas identidades, bem como de apoiar às mulheres do campo no exercício da maternidade e dos demais direitos humanos. (BRASIL, 2014, p. 06)

Tal reconhecimento no âmbito da Educação Infantil do Campo é importante por ressaltar a especificidades das crianças pequenas do campo e também a necessidade de suas famílias pela demanda de escolas neste território, principalmente das mães trabalhadoras que necessitam das instituições escolares para cuidar e educar seus filhos/as, enquanto exercem seus trabalhos.

Já no ano de 2009, com a luta dos movimentos sociais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil- DCNEI (BRASIL, 2009), incorporaram aspectos específicos da Educação Infantil do Campo que estavam propostos nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002). Nesta, enfatiza-se a necessidade de atrelar a realidade, os saberes e os tempos dos sujeitos do campo à identidade da escola. Já as DCNEI, ampliam o proposto nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e apresentam necessidades de propostas pedagógicas para as instituições de Educação Infantil do Campo, que reconheçam os modos de vida próprios dos povos do campo, suas culturas, tradições, identidades, atividades econômicas, valorizem os saberes desses sujeitos e o papel desses na produção do conhecimento sobre o

meio ambiente e sobre o mundo, ainda prevê a flexibilização do calendário escolar, além da oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem o ambiente e a vivência das crianças do campo.

Nas DCNEI, pela primeira vez, em termos de Legislação Nacional, ocorre um reconhecimento das especificidades das crianças do campo na relação com os princípios, as concepções e as conquistas consolidados na educação infantil para todas as crianças brasileiras. (BRASIL, 2010).

Essa conquista representou também uma abertura entre debates da Educação Infantil e Educação do Campo, favorecendo a aproximação de pesquisadores de ambas às áreas e também a proposição de políticas públicas específicas (BRASIL, 2010).

Ainda em 2010, a Coordenação Geral de Educação Infantil – COEDI, em parceria com a Secretaria de Educação Básica-SEB e o MEC, construíram, a partir das discussões estimuladas pela DCNEI, um texto específico sobre a temática e criaram um grupo de trabalho, dando origem ao I Seminário Nacional sobre Educação Infantil do Campo, realizado em Brasília, DF, ainda no mesmo ano (BRASIL, 2014).

No I Seminário Nacional sobre Educação Infantil do Campo, e também em reuniões técnicas em todo o território nacional, ambas realizadas no mesmo ano, foram dados encaminhamentos sobre diversos aspectos da Educação Infantil do Campo, a saber:

- Fortalecimento do Trabalho Pedagógico;
- Melhorias dos espaços físicos da escola, infra-estrutura e materiais (definição de estrutura física e materiais adequados ao campo, respeitando a diversidade de cada região);
- Formação Inicial e Continuada (definição e oferta de formação específica para o campo);
- Financiamento (ampliação do financiamento considerando as especificidades da educação infantil e da Educação do Campo);
- Desenvolvimento de Pesquisas (identificação de onde, se e como estão sendo atendidas as crianças da educação infantil do e no campo, tanto no que diz respeito as estruturas físicas quanto pedagógicas);
- Valorização dos Profissionais (identificação e definição de perfil do professor da educação infantil do campo, realização de concursos públicos incluindo a especificidade da educação infantil do campo e criação de incentivo financeiro específico);
- Articulações Inter-setoriais (desenvolvimento de parcerias e mobilização de diversos setores, tanto públicos quanto privados, para definição e acompanhamento das Políticas de Educação Infantil do Campo (BRASIL, 2010).

Os encaminhamentos dados no I Seminário Nacional sobre Educação Infantil do Campo versam sobre as necessidades básicas para um atendimento de qualidade na Educação Infantil do Campo. Estes tópicos foram essências para a proposição de outros direcionamentos

e também para a divulgação da temática em questão. Trazendo especificidade da Educação Infantil do Campo, ainda que um movimento em construção, para o rol dos debates acadêmicos e políticos.

Pode-se perceber que desde o início dos debates sobre a Educação Infantil do Campo, realizados em 2008, até o ano vigente, propostas se efetivaram na forma de políticas educacionais, tornando a Educação Infantil do Campo como uma especificidade necessária e reconhecida em documentos oficiais, como também em pesquisas acadêmicas, que preocupadas com a situação desigual das crianças do campo, têm desempenhados estudos pertinentes em favor de debates sobre a temática, dando visibilidade a estes sujeitos historicamente excluídos.

Um destes estudos refere-se às Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo (2010)²⁰. Nesse documento, são apresentadas indicações pertinentes sobre as infâncias do campo, assim como a educação dessas crianças, pretendendo dialogar com os professores do campo, com o intuito de entrar no universo de discussões que vem sendo desenvolvidas nos estados e municípios brasileiros. Deste modo, apresenta-se a concepção de criança e a especificidade das crianças do campo, enfatizado que ambas possuem características próprias do ser criança, como as brincadeiras, a fantasia, mas as infâncias do campo apresentam peculiaridades, possuem ritmos, rotinas e experiências que precisam estar presentes no contexto das instituições educacionais do campo. De tal forma, esse documento é importante, pois enfatiza a necessidade de orientações específicas para as instituições de Educação Infantil do Campo, sabendo que as crianças pequenas possuem outros modos de vida, que acompanham às vivências e lutas de suas famílias, por tudo isso, a educação destes sujeitos precisa ser única.

Para as famílias, a conquista do direito a Educação Infantil do Campo, assim como, a ampliação das políticas educacionais representam uma maneira de manter o estudo de suas crianças no lugar onde elas residem, sem necessitarem do deslocamento para outras instituições em zonas urbanas, utilizando transportes precários. Também com a Educação Infantil do Campo, as famílias têm a garantia da efetivação do direito à educação e podem reivindicar um ensino contextualizado às práticas e vivências do campo.

²⁰Texto elaborado pelo grupo de trabalho “Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo” composto pelas autoras Ana Paula Soares da Silva (CINDEDI / FFCLRP-USP), Jaqueline Pasuch (UNEMAT-Sinop), além de integrantes do MST, da Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares – CONTAG e também de integrantes de diversas universidades.

As crianças do campo se integram às práticas familiares e cotidianas de modos diferenciados. A incursão nas brincadeiras das crianças do campo demonstra como essas práticas perpassam suas formulações de mundo, as quais revelam que a relação com a terra, o rio, a produção de alimentos e a criação de animais, por exemplo, são vivenciadas pelas crianças na condição de partícipes de processos de produção e manutenção da vida e da comunidade (SILVA, FELIPE, RAMOS, 2012, p. 421).

Essa participação junto da família e de suas práticas e modos de vida, assim como as brincadeiras em contato com a natureza, precisam fazer parte também do contexto educacional. Com tantas especificidades, torna-se inadmissível uma Educação Infantil do Campo pautada em concepções urbanas de ensino. Proporcionar uma educação descontextualizada é o mesmo que negar a cultura, destruir as tradições e desmerecer um histórico de luta do e no campo, dos sujeitos que buscam o direito a ter direito.

Portanto, uma Educação Infantil do Campo, que respeite as especificidades das infâncias camponesas, deverá contrapor-se às práticas cruéis de educação, que enquadram as crianças em formas autoritárias e únicas de pensar, sendo estas concepções urbanas, que nada dizem sobre a cultura e a realidade social do campo.

Diante do perigo que o ser humano provoca a sua própria existência, com modos de vida desiguais, disparidades sociais, crueldade entre seus pares, distinção de condições materiais, Adorno (2000) chama a atenção para a necessidade da construção de uma educação reflexiva, contraposta a modelos autoritários. Segundo o autor “[...] a educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica” e acrescenta “[...] a educação que tem por objetivo evitar a repetição precisa se concentrar na primeira infância” (ADORNO, 2000, p. 122).

Assim, a Educação Infantil do Campo, concentrando-se na primeira infância, deve atrelar a educação que contemple as especificidades das crianças em sua faixa etária e que considere os aspectos culturais, as vivências e as infâncias do campo. Deste modo, a escola do campo não pode desprezar esses conhecimentos, esses valores, em detrimento de outros saberes. A luta contra a barbárie no campo e dos seus sujeitos é urgente e necessária, sendo a luta política da Educação Infantil do Campo, um caminho possível para a desbarbarização neste cenário e de seus sujeitos, começando pelas crianças.

Talvez seja preciso um novo olhar para a Educação Infantil do Campo, desconstruindo os modelos autoritários e pouco reflexivos, que englobam a educação formal, provocando formas de educar voltadas para a construção da criança, no fazer social das infâncias, de seus valores, suas culturas.

Portanto, pensar a Educação Infantil do Campo contra a barbárie, é produzindo uma consciência verdadeira, de importância política, rompendo com a ideologia dominante, visando à emancipação dos seus sujeitos, desde a primeira infância. (ADORNO, 2000, p. 141).

Neste sentido, a desbarbarização do campo, ou seja, a luta contra formas de opressão, destruição e exclusão do ser humano, é objetivo central na proposta política e social da Educação do Campo, começando pela infância, fator que pode ser percebido através da reflexão que se segue.

2.3 EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA LUTA PELA TERRA E PELA EDUCAÇÃO DESDE A EDUCAÇÃO INFANTIL

A luta pela terra e pela efetivação dos direitos sociais dos sujeitos trabalhadores do campo se constitui como um processo histórico, mostrando como são antigos e urgentes os esforços em busca de um projeto de sociedade mais igualitário. O início da luta dos sujeitos do campo acompanha a história da humanidade, perpassando por diferentes tipos de sociedade, na constante perseverança em busca de seus direitos sociais (FERNANDES, 2005).

Observando a perseverança histórica dos sujeitos do campo, pode - se considerar que esses povos, organizados em muitas circunstâncias nos movimentos sociais, têm como centro de suas lutas a busca pelo direito a terra, na tentativa de superação das desigualdades existentes. Fernandes (2005) argumenta que “[...] O debate a respeito da questão agrária tem se desenvolvido a partir do princípio da superação. Essa condição implica a luta contra o capital e a perspectiva de construção de experiências para a transformação da sociedade” (p.13). Por isso, os sujeitos do campo enfrentam conflitos históricos indissociáveis da superação do capitalismo e da questão agrária.

Os sujeitos do campo, preocupados em não perder a centralidade do debate, ou seja, a busca pela reforma agrária, mas também cientes de que outras questões sociais necessitam ser alcançadas, lutam pelo direito à saúde, educação, manutenção da cultura, transporte, trabalho, preservação do meio ambiente, entre outras reivindicações, pois não basta somente ter a terra, é preciso também ter os direitos sociais garantidos, com condições dignas de permanência no campo, pois estes não estão assegurados, revelando um hiato entre o que os documentos legais apontam e o que é realmente efetivado. Mas, a realidade apresenta inúmeros desafios, pois movidos pela sociedade capitalista, muitos desses sujeitos não se encontram engajados

nos movimentos sociais buscando seus direitos, a tendência que se apresenta é a incerteza quanto à participação efetiva na luta contra a falácia do discurso do capital.

Um desafio enfrentado pelos sujeitos do campo que lutam pelos seus direitos sociais refere-se ao direito a educação, não uma educação em si mesma, mas em uma perspectiva de totalidade, perpassando pela luta dos trabalhadores do campo, pelas disputas pelos projetos de campo e de sociedade, sendo que esses fatores têm consequência na realidade educacional do país (CALDART, 2009).

No âmbito legal, a educação no meio rural aparece na lei nº5692 de 1971, em seu artigo 11, com sugestões de organização dos períodos letivos e ainda no artigo 49, propondo a instalação de escolas em propriedades rurais e empresas ou à ida dos empregados a escola mais próxima. Posteriormente, na Constituição de 1988, a educação para os povos do campo é afirmada, como sendo direito de todo e qualquer cidadão.

Ainda a década de 1980, é marcada pelo surgimento de organizações de base empresarial, servindo aos interesses do capital e a iniciativa privada, mas também de movimentos populares, tornando as lutas sociais expressivas. Nesse momento histórico, vivido pelo povo brasileiro, não foram desenvolvidas propostas de superação do projeto social instalado, ou seja, de superação do modelo capitalista, pois a recusa pelos ideais da ditadura militar causou um abandono de lutas maiores no âmbito do Estado, portanto uma mudança de projeto e superação da sociedade capitalista foi deixada em segundo plano. Entretanto, os sujeitos, envolvidos nos movimentos populares, conseguiram forjar proposição de lutas que favorecessem os sujeitos excluídos de seus direitos (FONTES, 2006).

Dentre os movimentos populares expressivos da década de 1980, destaca-se a atuação do MST. Fontes (2006), enfatiza que ainda nessa década, a principal bandeira de luta do MST foi a reforma agrária, a luta pela divisão de terra de forma justa, buscando um novo projeto de sociedade. Sobre isso, Fernandes (2005, p. 14) discute que, “desde sua gênese, o MST tem se territorializado por todas as regiões do Brasil por meio da ocupação de terra. Essa é uma antiga forma de luta do campesinato brasileiro [...]”. Visando a luta pela terra e principalmente a reforma agrária, o MST também se preocupou com a efetivação dos direitos sociais dos sujeitos do campo, assim, os anseios políticos e sociais fomentaram a articulação deste movimento em outros âmbitos, como o campo educacional.

A educação almejada pelo MST e por outros movimentos populares perpassava pelo reconhecimento das lutas e necessidades dos trabalhadores do campo, desviando-se do modelo de educação rural que era apresentado, pois essa servia ao capital, dentro de um

contexto urbano que desmerecia os saberes dos sujeitos do campo. Sobre isso, Cavalcante (2010) destaca,

A educação rural, instituída no início do século XX, tem sua história, atrelada ao mundo da produção capitalista dos contextos urbanos. Tais “políticas”, quando chegaram em doses residuais, traziam em sua essência socioeducacional o que restava de propostas do mundo dos escolarizados das cidades, em versões de projetos, campanhas e palavras de ordem que vinham com suas multifacetadas intenções demarcadas pelo desejo de conter a população rural nos seus lugares de origem, ainda que sem condições dignas de neles sobreviverem (CAVALCANTE, 2010, p. 554).

Chamando atenção para a problemática, Ribeiro (2012) destaca que, os poucos documentos históricos sobre a educação rural, relatam que modalidades desta educação, como cursos, treinamentos, encontros pedagógicos, recebiam e repassavam para os sindicatos, escolas e centros comunitários, pacotes pedagógicos prontos, sob o comendo e influência norte- americana, principalmente dos Estados Unidos, contando com o apoio do MEC. Assim, partiu-se de uma visão externa da educação para os sujeitos da zona rural, em que esses eram vistos como excluídos da realidade capitalista, por isso a política da educação rural visava integrá-los ao progresso e desenvolvimento. Porém, os povos do campo não eram informados sobre os referidos programas e tampouco consultados acerca da pertinência dos mesmos. Neste sentido,

Deduz-se daí que a política educacional destinada às populações camponesas teve maior apoio e volume de recursos quando contemplava interesses relacionados à expropriação da terra e à consequente proletarização dos agricultores. [...] Deste modo, a educação rural funcionou como um instrumento formador tanto de uma mão de obra disciplinada para o trabalho assalariado rural quanto de consumidores dos produtos agropecuários gerados pelo modelo agrícola importado. Para isso, havia a necessidade de anular os saberes acumulados pela experiência sobre o trabalho com a terra, como o conhecimento dos solos, das sementes, dos adubos orgânicos e dos defensivos agrícolas. (RIBEIRO, 2012, p.297)

Portanto, a educação rural que se apresentava e ainda amarga sérios problemas, desqualifica os saberes dos povos do campo, suas reais necessidades, suas culturas, na tentativa de integrar os sujeitos do campo ao projeto capitalista de sociedade.

Já década de 1990, ainda com um viés capitalista, a LDB 9394/96 retomou aspectos da Constituição Federal e ampliou a educação para os sujeitos da zona rural, propondo adaptações na organização na dinâmica educacional. Deste documento, importa enfatizar, o Artigo 28, o qual determina,

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).

Embora a LDB seja uma importante conquista, essa lei ainda não contempla as especificidades educacionais dos sujeitos do campo, pois propõe adaptações educacionais pautadas em concepções urbanas, dentro da realidade capitalista, distante das lutas sociais dos movimentos populares do campo.

Portanto, os povos do campo, engajados em movimentos sociais, buscaram e ainda lutam pela efetivação dos seus direitos, dentre eles uma educação de qualidade e contextualizada a cultura, o lugar, o ritmo e todas as especificidades do campo.

Estas insatisfações políticas e sociais fortaleceram o movimento por uma Educação do Campo. Para Caldart (2009, p. 39), “a educação do campo nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo”. Contrapondo-se às práticas capitalistas no âmbito educacional, os sujeitos do campo se pronunciam e buscam a Educação do Campo, como espaço político, dentro das suas escolas, na tentativa de não perder a centralidade da luta pela questão agrária.

Neste sentido, a escola do campo sendo um lugar de sistematização de conteúdo, também precisaria ser um ambiente crítico e de postura contra hegemônica. Para Gramsci (2000), a escola, ao lado do direito e de outras instituições, é usada como finalidade do Estado, a fim de manter certo tipo de civilização e de cidadão. Nesse sentido, a escola pode ser utilizada como processo de reprodução e manutenção dominante, dentro do contexto capitalista. Entretanto, como menciona Santos (2009), a escola também pode contribuir no processo de transformação da sociedade capitalista, utilizando-se das brechas de contradições no interior da mesma, auxiliando os alunos a construir um pensamento contra a ideologia dominante, ou seja, uma postura contra hegemônica. Deste modo, a escola torna-se também uma das maiores organizações de luta pela transformação da sociedade.

Ainda de acordo com o pensamento em Gramsci (1979), a escola deveria ter um caráter político e educativo. Sustentando assim, uma cultura geral, mantendo um equilíbrio entre as capacidades do trabalho manual e intelectual. Neste sentido acrescenta,

A escola unitária ou de formação humanista ou de cultura geral deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa. (GRAMSCI, 1979, p. 121)

A escola em Gramsci não é somente para o saber referente aos conhecimentos acadêmicos, não é também profissionalizante, ou seja, voltada para os interesses do mercado de trabalho e a manutenção do capital, mas visa uma formação para o social, levando os sujeitos a entenderem as noções de Estado, de sociedade e seus direitos. Assim, “o projeto da escola unitária se materializa, portanto, no processo de formação humana, no entrelaçamento entre trabalho, ciência e cultura, revelando um movimento permanente de inovação do mundo material e social.” (RAMOS, 2012, p. 348). Essa proposta de escola, não reproduz a dominação social, ao contrário, questiona, proporcionando uma formação política para os sujeitos envolvidos.

Essa formação política e social no sentido unitário, também se constitui como ponto primordial na proposta das escolas do campo que seguem a concepção de Educação do Campo. Nestas escolas, pretende-se construir uma educação antagônica ao modelo hegemônico capitalista, vendo o trabalho como formativo e educativo e considerando o espaço escolar um campo de discussão social, de organização coletiva e de luta.

Neste contexto, a concepção de escola do campo aproxima-se do conceito de escola unitária formulado por Gramsci, “[...] no sentido de desenvolver estratégias epistemológicas e pedagógicas que materializem no projeto Marxiano da formação humanista *omnilateral*, com sua base unitária integradora entre trabalho, ciência e cultura, tendo em vista a formação dos intelectuais da classe trabalhadora.” (MOLINA, SÁ, 2012, p.328). Portanto, essa proposta de escola, considera importante a formação completa do homem, nos aspectos intelectual, social, cultural e do trabalho. Nesta formação, também se seguimos ideais de transformações e superação das relações sociais capitalistas, auxiliando no processo crítico dos sujeitos, capaz de suscitar debates políticos contra - hegemônicos.

Por isso, as escolas do campo envolvidas na concepção da Educação do Campo e da concepção unitária em Gramsci, fazem parte de um projeto muito mais amplo, ou seja, o de formar sujeitos politizados, capazes de entender as situações históricas da classe trabalhadora e que se proponham a lutar e resistir à expansão neoliberal. Tarefa que na prática encontra inúmeros obstáculos, como as contradições e tensões acerca das interpretações do conceito da Educação do Campo, o que pode favorecer outras discussões políticas, que não condizem com as lutas camponesas. Estes fatores não se dão por acaso, pois, são frutos de um campo em disputa, pela hegemonia e pela manutenção do poder pela classe dominante, mas também existe espaço para a luta e resistência contra o modelo capitalista, pela classe trabalhadora, dentre eles os sujeitos do campo.

Freire (1987) levanta questões que ajudam a pensar meios de resistir ao capitalismo e suas políticas neoliberais, além de apontar os sujeitos capazes de lutar por um novo ideal de educação, de direito e consequentemente, de sociedade. O autor argumenta,

Quem melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentia, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade de libertação? Libertação a que não chegarão por acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. (FREIRE, 1987, p.31)

De tal modo, os oprimidos, ou seja, estes coletivos sociais que sempre tiveram seus direitos negados, por serem pobres, negros, mulheres, homossexuais, do campo, todos trabalhadores, carregam concepções históricas de opressão e de resistência construídas nas experiências, sejam essas políticas, econômicas ou sociais. Esses oprimidos, ao terem consciência da opressão sofrida, não ficam passivos, mas criam alternativas, fazem escolhas, levantam bandeiras, buscando novos caminhos, novas alternativas para a superação da opressão vivida. (ARROYO, 2012, p.558)

Assim sendo, os sujeitos do campo são também parte desses oprimidos, pois são excluídos historicamente, sendo desde cedo, a eles, atribuídas imagens pejorativas, onde seus direitos não são garantidos e as poucas políticas públicas específicas, quando são efetivadas chegam sem qualidade. Quem melhor do que os sujeitos do campo para conduzir lutas revolucionárias, pois são eles quem enfrentam as escassas condições de trabalho e de vida do campo, onde o urbano chega sem pedir licença, desconsiderando suas culturas, levando seus ritmos, seus saberes, seus tempos, em troca do lucro, da competição e do consumo sustentado pelo capitalismo e suas políticas neoliberais. Entretanto, esses povos também estão inseridos em uma conjuntura complexa e contraditória, por isso, estarem organizados e engajados também é um desafio difícil de ser efetivado.

Deste modo, com os movimentos sociais e pelo envolvimento dos sujeitos do campo, seria possível pensar em uma “reforma intelectual e moral” e a formação de uma “vontade coletiva nacional- popular”. Esses termos descritos por Gramsci (2000), são pontos fundamentais para a organização de um novo projeto de sociedade.

Coutinho (2011), explica que a vontade coletiva em Gramsci teria “[...] uma forte conotação idealista, ou seja, como a afirmação de um dever ser ético contraposto à “materialidade” dos interesses particulares, os quais seriam capazes de gerar apenas a “vontade de todos” e não a “vontade geral” (p.133). O autor utiliza-se dos conceitos apresentados em Rousseau, ou seja, a vontade geral e a vontade de todos, para refletir sobre a

proposta de vontade coletiva de Gramsci, essa seria uma vontade que suprimiria os desejos individuais em favor da coletividade. Mas, para que essa vontade coletiva nacional-popular pudesse ser transformadora, seria importante uma reforma intelectual e moral da classe trabalhadora, a fim de realizar uma nova proposta de sociedade.

Talvez, essa reforma intelectual e moral estejam acontecendo em pequenos e significativos passos, com a Educação do Campo, promovendo importantes espaços de transformação em suas escolas, sejam por meio da elaboração de projetos educativos ou na forma pedagógica e política de organizar um trabalho contra hegemônico. (MOLINA, SÁ, 2012). Assim, encontra-se na Educação do Campo uma proposta política de emancipação e transformação social dos sujeitos do campo, pois esse movimento se contrapõe à hegemonia dominante, assegurando a perspectiva de ato político. Mas, a realidade da pesquisa empírica mostrou-se distante da proposta anunciada pelo Movimento da Educação do Campo e suas consequentes legislações (MUNARIM, 2008), sendo que, não foi percebido nenhum movimento de articulação política entre a escola e as mães ou até mesmo entre as mulheres e organizações sociais que evidenciassem uma postura política voltada para a transformação social ou emancipação desses sujeitos, discussão que foi aprofundada no capítulo 3 desse texto.

Ainda, a realidade que se expressa no cenário atual da política brasileira, apresenta-se repleta de incertezas e desafios políticos complexos, onde propostas conservadoras avançam, suprimindo os direitos sociais. Para o âmbito educacional, são apresentadas perspectivas políticas que retrocedem o direito ao pensar, refletir, questionar. Tais processos, articulados pela hegemonia dominante e suas políticas neoliberais, mostram-nos como é urgente e necessário o fortalecimento dos movimentos sociais e das escolas unitárias da Educação do Campo, contra essa articulação de exclusão social.

Nesta perspectiva, as articulações de alguns movimentos sociais, engajados na luta pela Educação do Campo, preocupam-se em garantir a educação desde a Educação Infantil do Campo, para que as crianças tenham suas infâncias, seus saberes e suas culturas respeitadas e ainda saibam e continuem com as lutas históricas de seu povo.

Diante disso, mais uma vez, o MST aparece como importante movimento na luta pela educação das crianças do campo, com a articulação da ciranda infantil. Mesmo que ainda não caracterizada como Educação Infantil do Campo. O MST preocupou-se em construir um espaço educativo e ao mesmo tempo de participação das crianças no processo de luta de suas famílias. Como afirma Rossetto (2009, p.02)

As Cirandas Infantis constituem um espaço de educação não formal, elas são mantida por Cooperativas, Centros de Formação e pelo próprio MST, o qual procura construir – com as crianças Sem Terra – um trabalho educativo que prime por sua luta. Assim, procuramos apontar contradições, possibilidades e limites, a partir do contexto histórico da educação do MST e da luta pela Reforma Agrária. Buscamos compreender as crianças sem terra, por meio de seus sonhos, seus pensamentos, suas brincadeiras, sua utopia e sua visão de mundo.

As cirandas infantis, propostas pelo MST, estão inseridas em uma lógica de educação não-formal, ou seja, uma educação que não está vinculada ao sistema de ensino do país, mas também apresenta um caráter educativo. Nessas cirandas, as crianças do campo, especificamente do movimento sem-terra, são respeitadas enquanto sujeitos que fazem parte de uma infância específica, pois seus modos de vida são únicos e estão ligadas as lutas de seus coletivos.

Mas, o MST, entre outros movimentos, também está envolvido na busca pela Educação Infantil do Campo no âmbito formal, sabendo que esse direito é necessário quando se pretende exigir do Estado a efetivação de políticas públicas para as crianças de 0 a 5 anos no e do campo. Assim, buscam o geral da Educação Infantil, como a qualidade educacional e o específico da Educação do Campo, ou seja, uma educação contextualizada as lutas do campo.

Diante das considerações feitas torna-se evidente a necessidade da Educação Infantil do Campo, como um espaço educacional, mas também um ambiente de afirmação da identidade do campo, dos modos, da cultura, dos saberes dessas crianças e de suas infâncias únicas. Assim, podemos pressupor que esse movimento em construção, vincula-se a luta maior da Educação do Campo, preocupando-se com o caráter educativo, mas também com a manutenção da história de luta dos sujeitos do campo, fazendo da Educação Infantil do Campo, uma oportunidade de renovação dos seus ideias, mantendo a centralidade da luta pela terra e de valorização dos sujeitos do campo.

A seguir, foi discutida a situação histórica das mulheres do campo, adentrando na especificidade das mulheres da zona rural de Feira de Santana e as possibilidades atuais de superação da desigualdade social, ainda foram enfatizadas as condições de vida e de trabalho das mulheres do campo e a relação com vida escolar dos seus filhos/as.

3 AS MULHERES DA ZONA RURAL DE FEIRA DE SANTANA E O TEMA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: AS DESCOBERTAS DA PESQUISA

Figura 7: Mapa conceitual do capítulo 3.



Fonte: Acervo da pesquisadora, fevereiro de 2018.

3.1 AS LUTAS DAS MULHERES DO CAMPO: DILEMAS HISTÓRICOS, POSSIBILIDADES ATUAIS

Antes mesmo de serem mães, os sujeitos dessa pesquisa estão na condição de “mulheres do campo” que vivem dilemas históricos, enfrentam desigualdades sociais, pelas questões de classe, gênero, território e raça, e por isso têm que lutar por direitos e pela igualdade social, que já deveria ser pra todos.

É possível afirmar que na sociedade brasileira atual, seja nos contextos urbanos e/ou nos contextos rurais, as relações entre homens e mulheres, ainda são fortemente permeadas pela cultura patriarcal, um sistema histórico, que age de acordo com o tempo e lugar de exploração e dominação exercido pelo homem, atuando nos campos políticos, ideológicos e econômicos (SAFFIOTI, 1987; FISCHER, 2006). No patriarcado prevalece a dominação masculina no espaço privado e também nos espaços públicos, fator, não único, que favorece a desigualdade entre homens e mulheres.

No quesito classe social, condição que torna o cenário desigual ainda mais grave, Antunes (2005), compreende a classe trabalhadora como aquela que engloba “[...] não somente os trabalhadores e as trabalhadoras manuais diretos, mas incorpora a totalidade do trabalho social e a totalidade do trabalho coletivo, que vendem suas forças de trabalho como mercadoria em troca de salário.” (p.50). O mesmo autor complementa o conceito em questão, enfatizando que uma noção ampliada da classe trabalhadora envolve “[...] todos aqueles e aquelas que vendem sua força de trabalho em troca de salário, incorporando, além do proletariado industrial, dos assalariados do setor de serviços, também o proletariado rural, que vende sua força de trabalho para o capital.” (p.103). Nessa perspectiva, a classe trabalhadora abarca aqueles sujeitos que dentro de uma lógica histórica e social capitalista, vendem sua força de trabalho ao capital, mas que também têm o trabalho como atividade primordial a sua existência.

Pensando na desigualdade social como uma questão pautada na sociedade de classes, Saffioti (1987), argumenta que, levando em consideração a classe social, o patriarcado deve ser debatido juntamente com a discussão de racismo e capitalismo, entendendo o fenômeno como um todo desigual que afeta as mulheres. Com isso, a autora defende que a mulher, além de vivenciar situações desiguais devido à sua classe social, também é oprimida devido às questões patriarcais e raciais, ou seja, a mulher negra, por exemplo, enfrenta uma tripla discriminação pela classe, gênero e raça. Nesse sentido, estes três fatores, patriarcado, racismo

e capitalismo juntos, causam a opressão, discriminação e desigualdade social da mulher. “Na realidade concreta, eles são inseparáveis, pois se transformam, através deste processo simbiótico, em um único sistema de dominação-exploração, aqui denominado patriarcado-racismo-capitalismo” (p.60).

Além dos fatores supracitados, acrescenta-se neste estudo, a questão do território, ou seja, o lugar onde a mulher vive.

Schwendler (2009, 216) argumenta,

Ao mesmo tempo que a mulher participa com o homem como membro de uma classe social, que se coloca em luta pela sobrevivência para exigir o direito à terra e ao trabalho, descobre que precisa lutar também pelo direito à educação, saúde e crédito; que a luta é pela reforma agrária, por um projeto de transformação social. Nesse processo, ela se descobre, também, como sujeito que esteve historicamente excluído, sem direitos e sem lei que a proteja ou defenda.

Nesse sentido, a mulher do campo, além das lutas de classe, raça e gênero, tem que lutar pelos direitos coletivos, pela terra, por um novo projeto de sociedade e ainda buscar educação, saúde e outros direitos mais específicos para o território do campo e sua condição de gênero. Muitas vezes disputas “garantidas” na zona urbana, ainda são motivos de luta na zona rural.

Estudos mais recentes, sobre a luta coletiva e específica da mulher do campo, apontam para a participação delas nos âmbitos políticos e sociais, não de forma já assegurada, mas sendo fruto de lutas constantes contra a desigualdade que as afetam.

Nessa perceptiva, Butto (2011, p.15) destaca,

Nos anos recentes, passam a reivindicar com maior ênfase a inserção nas atividades produtivas, com reivindicações específicas e mais detalhadas nos temas do crédito, das políticas de comercialização e assistência técnica especializada. Observa-se, ainda, uma ação dirigida a dar visibilidade às diversas formas de reprodução social da agricultura familiar camponesa, que destaca a contribuição do trabalho das mulheres para a melhoria da segurança alimentar e nutricional da família. Ganha importância, também, a relação entre gênero e agroecologia, com destaque para a especificidade do trabalho das mulheres no manejo sustentável e, conservação da biodiversidade. As mudanças que se verificam na agenda dessas atrizes, associa-se também às respostas e ao diálogo que vai sendo construído no novo ambiente institucional, criado a partir de 2003.

Segundo a autora, a partir de 2003, torna-se mais expressiva a participação das mulheres do campo no espaço de disputa das políticas públicas, reivindicando seus direitos, em diversos âmbitos, como a agricultura familiar. As políticas conquistadas a partir de então, tratam sobre a garantia do direito à terra, à questões ligadas a economia, como acesso a linhas

de créditos, organização produtiva, além de promover o acesso em espaços políticos brasileiros e internacionais (BUTTO, 2011)²¹.

Também, Aguiar (2016) destaca a participação política das mulheres do campo e como essa atuação vem contribuindo para o reconhecimento delas como sujeitos de direito. Segundo a autora, “Nesse processo, as mulheres rurais, na sua diversidade, foram se constituindo e se afirmando como sujeitos políticos, assim como foram aprendendo a (re)inventar formas de fazer política” (p. 262). Desse modo, as mulheres do campo, através de lutas cotidianas e sociais, conseguem na conjuntura atual, alcançar espaço como representantes políticos em muitos movimentos sociais.

Como exemplo da participação feminina em espaços sociais e políticos, é possível perceber a presença delas no interior dos movimentos sociais, como é o caso da presença de mulheres na liderança do MST. Sobre isso, Furlin (2013), escreve sobre a atuação das mulheres na diretoria do MST no Paraná. De acordo com a autora, a participação delas nas lutas do MST é recorrente, mas após a conquista da terra, esse protagonismo feminino tende a desaparecer, sendo reduzida a expressão política delas. Sendo assim, Furlin (2013) evidenciou que as mulheres “[...] ainda necessitam se organizar dentro do próprio movimento para conquistar seus direitos como mulheres e lutar por relações igualitárias de gênero” (p. 263).

Uma forma de organização no MST é a criação de um setor sobre gênero²², criando no ano 2000, visando estimular a reflexão sobre o tema, propondo espaços formativos, com atividades coletivas que possibilitem relações mais iguais entre homens e mulheres. Contudo, mesmo já dispondo de espaços de debate e formação, no âmbito desses movimentos sociais do campo, como o MST, ainda permeiam situações desiguais que necessitam serem constantemente combatidas por todos os sujeitos.

Os movimentos e organizações sociais que têm na pauta a emancipação feminina são espaços relevantes, principalmente por dispor de uma maior atuação delas e propor reflexões mais específicas. Esses ambientes favorecem a autonomia das mulheres e a lutas delas, no coletivo, contra a tríade social anunciada por Safiotti (1987) patriarcado-racismo-capitalismo.

Dentre as organizações sociais de luta coletiva das mulheres do campo, o Movimento da Mulher Trabalhadora Rural do Nordeste – MMTR-NE é um espaço expressivo, surgido na

²¹ Para aprofundamento das políticas públicas que foram implementadas a partir no ano 2003, ver em Butto (2011).

²² Ver: <<http://www.mst.org.br/2014/01/31/mulheres-do-mst-criam-novas-relacoes-de-genero-dentro-e-fora-do-movimento.html>>

década de 1980, com objetivo a superação das relações desiguais de gênero no território nordestino, abordando temas relevantes como os direitos e a cidadania da mulher, geração de trabalho e renda, políticas públicas, entre outros. Ainda o Movimento de Mulheres Camponesas²³, que lutam por direitos iguais para elas. Também, a Marcha das Margaridas²⁴, que não se constitui como movimento social, mas destaca-se por ser uma manifestação expressiva das mulheres do campo por seus direitos coletivos. A atuação da Marcha das Margaridas, “tem produzido visibilidade às mulheres do campo e da floresta, tem criado impacto na esfera pública e obtido conquistas para a cidadania, mostrando- se capaz de dialogar com o Estado e incidir sobre as políticas públicas” (AGUIAR, 2016, p.262).

No contexto baiano também é possível encontrar atuações das mulheres do campo, uma das inúmeras situações que possam existir, ocorre no município de Retirolândia/BA, localizado no território do Sisal. A pesquisa ali realizada por Silva; Dias e Oliveira (2014), evidenciou a participação de muitas mulheres em organizações coletivas e movimentos sociais. Segundo as autoras, “diante desse cenário desigual e por meio da atuação através de organizações e movimentos, as mulheres mobilizadas têm conseguido interferir na agenda pública e adquirir legitimidade junto à sociedade e ao Estado, que busca incluir algumas de suas propostas nos espaços institucionais” (p.03). O referido estudo apontou a relevância e necessidade de organizações coletivas para as mulheres do campo, pois, também através desses movimentos, elas podem lutar por escolarização, melhores condições de trabalho, além desses espaços proporcionarem, em muitas situações, reflexões sobre a condição de vida delas, incentivando-as a construírem posturas autônomas, o que, segundo as autoras, contribui para aumentar a autoestima.

Aproximando-se do contexto local, muitas mulheres do campo em Feira de Santana, Bahia, também encontram-se envolvidas em organizações sociais, como as associações de bairro, atuando em muitas situações como líderes comunitárias. Um exemplo local da liderança feminina, encontra-se no Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Feira de Santana,

²³ Movimento organizado em 18 estados brasileiros, cuja missão é a libertação das mulheres trabalhadoras de qualquer tipo de discriminação, opressão e exploração. Para uma maior compreensão sobre o movimento e sua história de luta, ver: <http://www.mmcbrazil.com.br/site/node/43>.

²⁴ A Marcha das Margaridas é uma manifestação iniciada no ano 2000, inspirada na líder sindical paraibana Margarida Maria Alves, assassinada em 1983 por lutar pelos direitos sociais coletivos. Essa ação política é feita por mulheres do campo de todo o Brasil, que se reúnem anualmente em busca dos direitos sociais e de visibilidade política. Ver: <http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2015/08/marcha-das-margaridas-defende-direitos-sociais-e-democracia>.

Bahia²⁵. Neste espaço, conversei com Adriana Lima Nascimento de Jesus, mulher envolvida na liderança do mesmo. Desse diálogo, observei que quatro mulheres já assumiram a presidência do referido sindicato, duas de maneira breve, por um período de 120 dias, sendo essas Natalia Alves Pereira e Adriana Lima Nascimento de Jesus e duas em momentos mais extensos, como é o caso da líder sindical Maria das Virgens Alves de Almeida, que assumiu o posto de líder em 1989, sendo uma das primeiras mulheres, do Estado da Bahia, a ocupar um espaço historicamente masculino. Ainda, Maria Conceição Borges Ferreira que entrou na gestão do sindicato no ano de 1995, permanecendo até o ano de 2001(JESUS, 2009).

Pelos exemplos citados, tanto de atuação nacional quanto de expressividade local, é possível constatar a presença das mulheres do campo em diversos cenários políticos e sociais, conquista proveniente de lutas coletivas. Entretanto, também é possível afirmar que muitas mulheres do campo, apesar de ativas no processo produtivo familiar, participam dos espaços públicos, com expressões políticas tuteladas, sendo ainda tratadas como esposas e filhas, com pouco envolvimento em decisões de cunho econômico e político, estas, geralmente delegadas “aos homens da casa” (sejam eles pais, filhos adultos e/ ou maridos).

Para aquelas mulheres que não estão articuladas com os movimentos e organizações sociais, torna-se um desafio ainda maior, encontrar amplo espaço para uma atuação mais expressiva na esfera pública. Suas ideias, reivindicações, necessidades, em muitas realidades são suprimidas, em um cotidiano de participação ativa, mas pouco poder de decisão nos coletivos sociais. Com isso, no campo ainda conservam-se modelos de dominação que dificultam a conquista dos direitos femininos e sustentam a desigualdade entre homens e mulheres.

Diante do cenário, cabe trazê-las como protagonistas deste trabalho, mostrando o perfil delas, que além de já enfrentarem dilemas na condição de mulheres, ainda carregam o desafio de serem mães e trabalhadoras. Mulheres, mães e trabalhadoras do campo...

3.2 MÃES, TRABALHADORAS NA ZONA RURAL DE FEIRA DE SANTANA- BA

Como anunciado anteriormente, as mulheres desta pesquisa são sujeitos vivendo no território rural, do município de Feira de Santana, Bahia, no ano de 2017. Elas não estão envolvidas em movimentos sociais, mas encontram-se ativas nas lutas diárias do dia a dia do campo. Manipulam ferramentas de comunicação como a internet, utilizando celulares e

²⁵ A atuação feminina no referido sindicato tornou-se mais expressiva a partir de 1980, o que posteriormente deu origem ao Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais da região (JESUS, 2009).

computadores, que as “conectam ao mundo”. Possuem, em sua maioria, casa própria, com saneamento básico e energia elétrica. É nesse rural, que se diferencia dos estereótipos construídos socialmente, onde seus sujeitos são tidos como “atrasados”, “alheios aos acontecimentos do mundo”, que se encontram as mães dessa pesquisa, apresentadas na tabela que se segue.

Tabela 2: Perfil das mulheres da pesquisa

| Nome | Idade | Raça | Religião | Orientação sexual | Estado Civil | Lugar onde nasceu |
|------------------|--------------|-------------|-----------------|--------------------------|---------------------|--------------------------|
| Aline | 36 | Parda | Católica | Heterossexual | Casada | Feira de Santana, BA |
| Francisca | 26 | Parda | Católica | Heterossexual | Solteira | Estância, SE |
| Josefa | 32 | Parda | Católica | Heterossexual | União Estável | Feira de Santana, BA |
| Lucia | 28 | Negra | Católica | Heterossexual | União Estável | Feira de Santana, BA |
| Laura | 28 | Parda | Católica | Heterossexual | União Estável | Feira de Santana, BA |
| Maria | 24 | Negra | Católica | Heterossexual | Solteira | Ipecaetá, BA |
| Thais | 22 | Parda | Católica | Heterossexual | União Estável | Feira de Santana, BA |
| Tereza | 25 | Parda | Católica | Heterossexual | Solteira | Itabaiana, SE |

Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora, junto às mulheres da pesquisa

Para sistematização desta tabela, foram utilizados os dados dos questionários realizados com as 8 mulheres da escola cenário da pesquisa (como já dito anteriormente, no item 1.2 desse trabalho). As informações foram declarações das mães, assim como a auto proclamação de suas características. Elas responderam, a maior parte das questões, com tranquilidade e conforto.

Pelas informações dadas, são mulheres jovens que em sua maioria se autodenominam de cor “parda” ou negra. Ao responderem essa questão, as mães tiveram dificuldade de se reconhecerem e demonstraram timidez ao se assumirem como negras. Essa questão pode ser entendida como resultado de um contexto histórico, ainda presente na atual conjuntura social, no qual os negros, sofreram e ainda sofrem opressão racial.

Elas ainda anunciam suas relações conjugais entre “solteiras”, “casada” e “união estável” a partir das opções do questionário. Apesar de se sentirem confortáveis respondendo à esta questão, neste tópico, o estado civil dessas mulheres, não apresenta nenhuma diferença expressiva em suas vidas, ou seja, o fato de conviverem ou não com um companheiro, parece não interferir em suas rotinas, sendo as “obrigações” delas as mesmas, como o trabalho doméstico e o cuidado dos filhos/as.

Essa representação social e cultural da mulher advém do poder exercido por diversas instituições sociais, sendo uma delas a família, alinhada ao patriarcalismo. Segundo Jesus; Dornelles (2017) “a família patriarcal foi pensada como forma de controle de homens e mulheres, seguindo o padrão eurocêntrico, branco, masculino e heterossexual” (p.04). As autoras destacam que no campo, esse modelo de família também se consolidou. Assim, a constituição da família patriarcal, continua a tratar com desigualdade as mães do campo, que têm suas rotinas sobrecarregadas, pois, ao longo da pesquisa, percebi que não existe uma divisão de trabalho entre elas e seus companheiros.

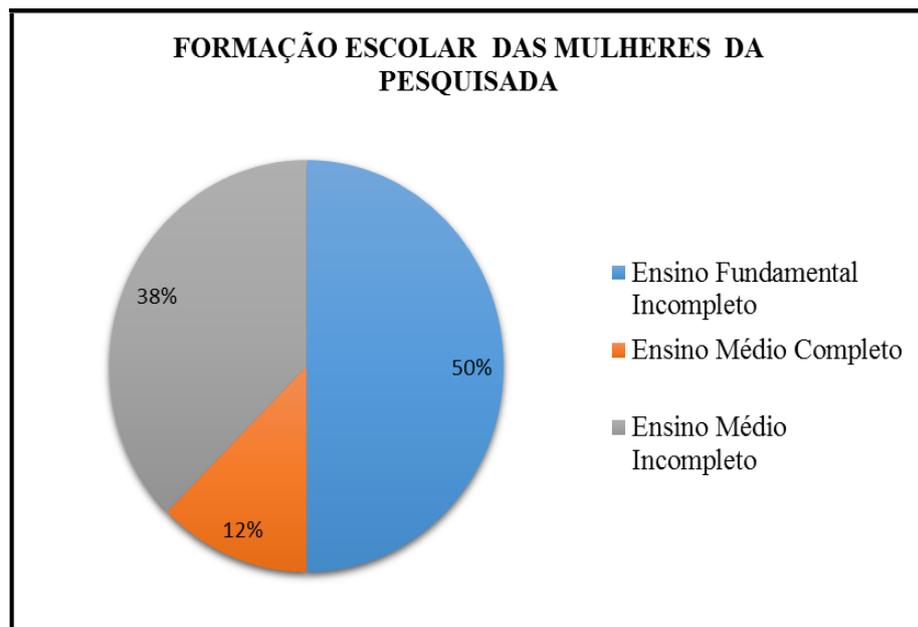
No que se refere a religião, foram unânimes em se declararem da religião “católica”. No tópico “orientação sexual” se mostraram surpresas com a necessidade desta identificação pelo questionário apresentado. Reações como risos e cutucadas ao responderem sobre a orientação sexual, denunciaram um preconceito atrelado à questão religiosa. Com as respostas obtidas, ficou evidente o papel da religião como mais uma instituição de poder, assim, “[...] tanto o patriarcalismo, quanto o Estado, a igreja e demais outras instituições, estabeleceram normas variadas para controlar os corpos” (JESUS; DORNELLES, 2017, p.05). Desse dado, observei que, a visão das mulheres dessa pesquisa está atrelada a um “padrão” heterossexual, ainda muito enraizado na sociedade com pouca naturalidade à possibilidade de algo que não esteja dentro do perfil dos relacionamentos heteronormativos.

Os dados obtidos revelam um contexto de desigualdade social previsto, são mulheres jovens da zona rural, com filhos/as, negras/pardas da classe trabalhadora. Estão na periferia da sociedade no que concerne a perspectiva de vida digna e vivem sob condições desfavoráveis para a superação da pobreza. Aqui, as variáveis de impacto nas suas condições de vida, raça, gênero, território e escolaridade (a ordem não necessariamente segue um grau de relevância), se juntam para formar um quadro que ajuda a compreender os sujeitos em suas especificidades e sua relação com a educação dos seus filhos/as.

O importante é perceber que esses fatores colaboram com um contexto de contradições históricas, de abrangência macro e micro, que desenham a desigualdade enfrentadas por essas mulheres, como apontam os dados dessa pesquisa.

Com relação a escolaridade:

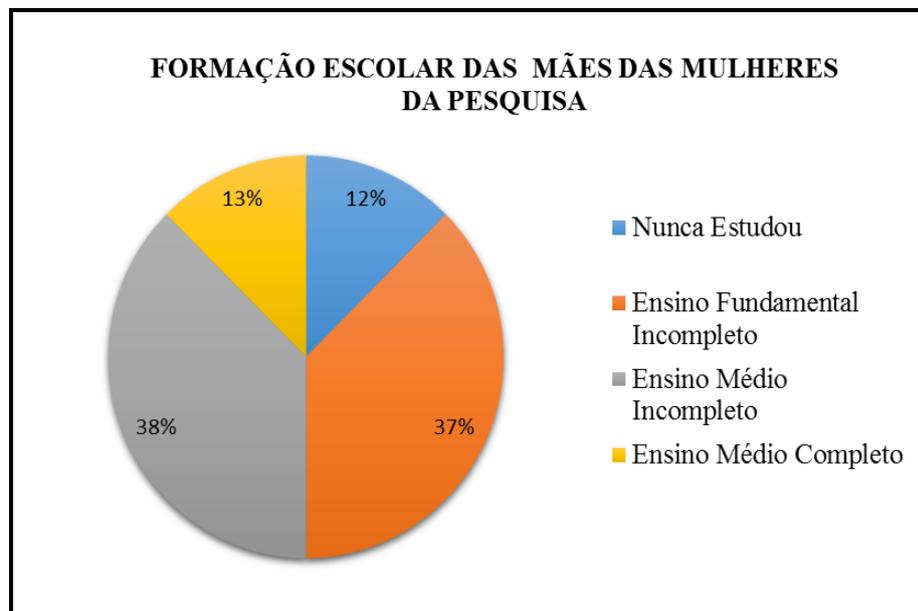
Gráfico 1: Formação escolar das mulheres pesquisadas.



Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora, junto às mulheres da pesquisa.

Os dados apresentados no gráfico 1 indicam que a maior parte dessas mulheres não concluíram a educação escolar formal, assim como suas mães também não o fizeram, como aparece no gráfico 2.

Gráfico 2: Formação escolar das mães das mulheres pesquisadas.



Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora, junto às mulheres da pesquisa.

Observando os gráficos 1 e 2, que indicam a formação escolar das mulheres da pesquisa e de suas mães, observei que estes sujeitos fazem parte de um quadro cíclico de desigualdade social e cultural construído historicamente, quando elas, oriundas da classe trabalhadora, não dispõem de muitos dos mecanismos que possibilitam entrada, permanência e conclusão das etapas formais da educação escolar. Nesse sentido, existem elementos sociais contraditórios, que ajudam a entender a totalidade dos resultados.

Um dos fatores contraditórios refere-se ao restrito acesso ao capital cultural como anunciado nos estudos do Bourdieu (2013). Como classe trabalhadora, as mulheres do campo participantes deste estudo, não dispõem da mesma herança cultural transmitida pela família da classe dominante, fator, desconsiderado pela instituição escola, que tende a perpetuar a desigualdade social, ao tratar todos os alunos como iguais.

Outra questão diz respeito às suas condições de vida, assim como às condições estruturantes das escolas que frequentaram (com os altos índices de violência, ausência de transporte no turno noturno, falta de docentes para ministrar as aulas, carência de merenda escolar e espaço físico inadequado). Ainda o fato de a zona rural não dispor de todas as etapas de ensino formal, sendo garantida apenas a educação até o quinto ano do ensino fundamental, como é o caso do distrito em questão. Por isso, estas mulheres, bem como seus filhos/as, ao ingressarem no sexto ano do ensino fundamental, precisaram e ainda precisarão deslocar-se para escolas na cidade, a fim de tentar concluir os estudos.

Também, o fato de terem se tornado mães, antes de concluírem seus respectivos estudos, foi apontado como uma questão que interferiu na conclusão da escolarização de muitas delas. Quatro mães entrevistadas tiveram seus respectivos filhos/as quando ainda estudavam. O relato de Laura, ao ser questionada sobre a influência na continuação dos estudos ao se tornar mãe, contribui para a reflexão do fenômeno,

Assim, porque, hoje eu gostaria de estudar, mas também os meninos tomam a maior parte do tempo, né. Assim, posso deixar o povo tomar conta, mas não é a mesma coisa. Assim, dá pra estudar de noite, mas também nunca gostei de estudar na parte da noite não (LAURA, ENTREVISTA, OUTUBRO, 2017).

Os dados apontam para as dificuldades atreladas à maternidade quando as mulheres assumem ser esta uma tarefa para si, com pouco apoio dos parceiros e atribuindo toda a prioridade para “o cuidado da família”.

Assim, essas mulheres se colocam como as únicas responsáveis pela interrupção da escolaridade e sentem-se “velhas”, apesar de jovens, para concluírem a escolarização básica ou realizarem outras formações. Esse suposto desinteresse, para além das reflexões sobre os mecanismos de desigualdade já anunciados, pode ser resultado também da rotina exaustiva, na qual não sobra tempo livre para essas mulheres cuidarem de si, de seus objetivos e buscarem seus sonhos.

Além da ausência de escolaridade, outros desafios são enfrentados pelas entrevistadas, como a questão do trabalho fora do lar. O trabalho, para além do âmbito do lar é entendido, pelas mulheres pesquisadas, como um dos dilemas enfrentados no território do campo. Essa perspectiva ficou evidente, ao serem questionadas, como é ser mulher do campo e quais os desafios enfrentados. Como resposta, Maria destaca,

A mulher tem mais dificuldade, porque as vezes fica ruim pra transporte. Na cidade tudo é mais fácil, eu acho. Às vezes, o homem acha um pasto, vai lá e destoca, a mulher não vai fazer isso. Se tem uma roça pra ir cavar, a mulher não vai cavar. Pra plantar o feijão, quem vai cavar é o homem. (MARIA, ENTREVISTA, OUTUBRO, 2017).

Também Aline, acrescenta,

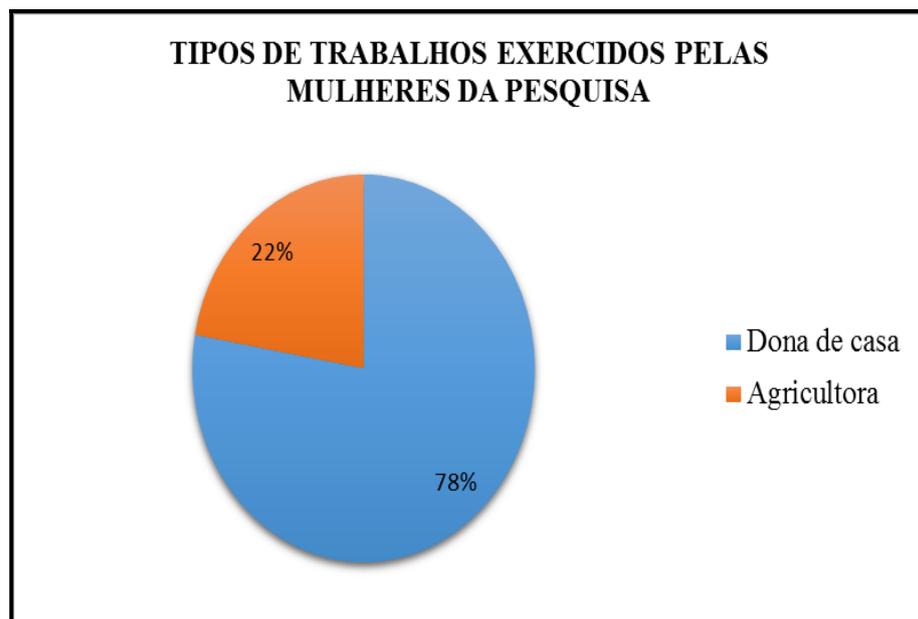
Difícil é a questão de trabalho, porque só pode trabalhar em casa, uma diarista aqui nós não acha, tem que se deslocar daqui pra cidade pra achar um dia de trabalho, diarista nós não acha. Na zona rural nós não acha, aí tem que se deslocar daqui pra cidade, aí fica mais difícil porque tem as crianças. É questão disso mesmo, do trabalho. Aqui você pode trabalhar só na zona rural, da agricultura. (ALINE, ENTREVISTA, OUTUBRO, 2017).

Diante dos depoimentos, notei que essas mães ainda naturalizam seus papéis quanto a perspectiva do trabalho, enxergando as possibilidades dentro de uma ótica limitada por “padrões” sociais, atribuindo ao homem a labuta com a terra, enquanto as opções de trabalho “produtivo” para a figura feminina, ainda é associada as tarefas domésticas.

Essa compreensão da realidade, por parte das mulheres da pesquisa, contradiz os preceitos da Educação do Campo e de muitos movimentos sociais, que defendem a possibilidade de sustento pelo trabalho com a terra, como fonte de autonomia e emancipação no campo. Desse cenário, percebi que mesmo com a luta dessas organizações, suas reflexões e ações, ainda não alcançam a todos os sujeitos do campo, como a maior parte das mulheres dessa pesquisa.

Já uma minoria das mulheres entrevistadas têm a agricultura como seus respectivos trabalhos, como apresenta o gráfico 3:

Gráfico 3: Trabalhos exercidos pelas mulheres pesquisadas.



Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora, junto às mulheres da pesquisa.

O gráfico em questão aponta para o fato de que mesmo desempenhando trabalhos “produtivos” fora do lar, como a agricultura, todas as mães dessa pesquisa continuam sendo as principais responsáveis pelas tarefas em suas casas. Como relata Lúcia,

[...] eu já trabalhei na zona urbana também, mas eu prefiro a rural. Porque lá era muito puxado pra mim e eu tenho duas crianças, marido, mãe pra cuidar e ainda casa. Não sobrava tempo nem pra mim mesma e era de sexta a sábado. Mãe e

mulher ainda é barril, você vai lavar roupa, fazer comida. Eu acordava quatro horas pra sete já tá lá no trabalho. Porque eu tinha que deixar tudo pronto, de comida a casa e tudo, café da manhã, tudo (LÚCIA, ENTREVISTA, OUTUBRO, 2017).

Esta fala ilustra a forma como as mulheres assumem, mesmo quando trabalhando fora de casa, toda a dinâmica de funcionamento de suas casas, ou seja, suas lidas não se encerram ao chegarem em suas residências, ao findar o dia, como é o caso da maioria dos homens, ao contrário, as mães continuam desdobrando-se entre cuidar dos filhos/as e da casa, assumindo a responsabilidade do lar, como uma “obrigação” feminina. Nessa situação, o tempo para cuidar de si é quase nulo.

Sobre essa situação, Meló; Moraes e Costa (2014) acrescentam,

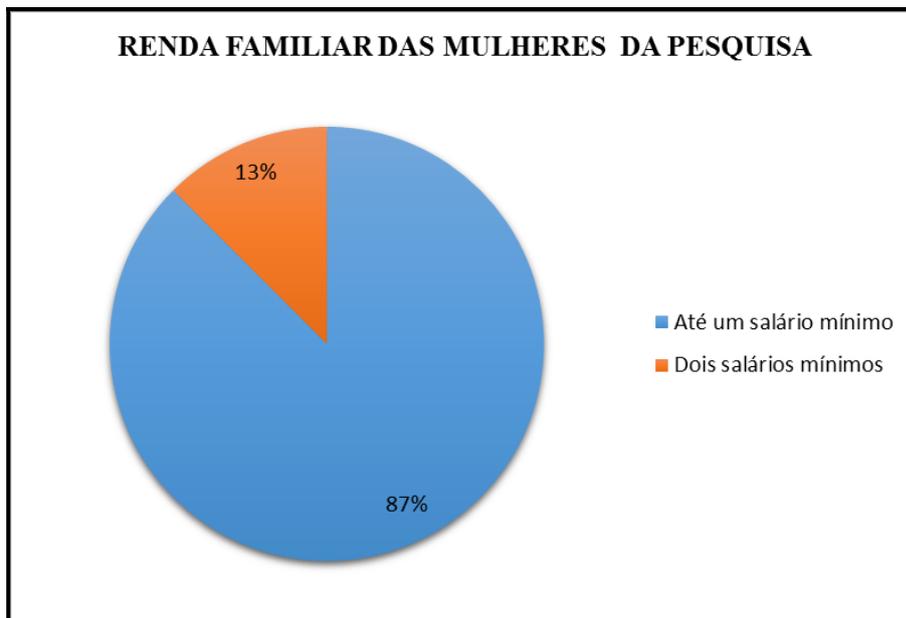
Atividades que se repetem todos os dias, configura a vida cotidiana das mulheres. As atividades cotidianas realizadas pelas mulheres no âmbito doméstico se misturam com as atividades agropecuárias, o que muitas vezes são consideradas extensão do trabalho doméstico, desvalorizadas e não remuneradas, a exemplo do seu trabalho produtivo na unidade familiar e que ainda são reconhecidas como “ajuda”. Essa mistura de atividade doméstica e agropecuária provoca a invisibilidade e o não reconhecimento do trabalho das mulheres (MELÓ; MORAES; COSTA, 2014, p.05)

Segundo as autoras e confirmado com os dados dessa pesquisa, mesmo dispondo de rotinas de trabalho em suas casas e fora delas, essas tarefas ainda são pouco reconhecidas socialmente e pelos companheiros dessas mulheres. Essa invisibilidade reflete na vida dessas mães, que demonstram baixa autoestima e pouca perspectiva de trabalho “produtivo”, para além dos serviços domésticos. Também não acreditam na possibilidade de adquirirem melhores condições de vida, por via de seus estudos, nem pelo trabalho com a terra, como a agricultura familiar.

Ainda, não foi relatada ou percebida qualquer iniciativa coletiva entre as mães no quesito trabalho. As poucas mães que exercem o trabalho na agricultura, não demonstraram compartilhar dessa possibilidade com aquelas que não reconhecem essa perspectiva.

Esses fatores adversos (falta de escolaridade, ausência de perspectiva de trabalho com a terra, sensação de impotência diante da realidade social apresentada, falta de iniciativa coletiva) agrava o quadro desigual dessas mulheres trabalhadoras, que por todas essas situações, dispõem de pouca renda para tentar garantir o sustento de suas famílias, como aponta o gráfico 4:

Gráfico 4: Renda familiar das mulheres pesquisadas.



Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora, junto às mulheres da pesquisa.

Diante da realidade apresentada pelo gráfico acima, a maior parte das mães dessa pesquisa têm em programas sociais uma fonte de renda que lhes possibilitem auxiliar no sustento das suas famílias, sem depender totalmente dos seus companheiros, perspectiva demonstrada no gráfico 5:

Gráfico 5: Participação das mulheres em programas sociais



Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora, junto às mulheres da pesquisa

O gráfico 5 mostra que a maior parte das mulheres entrevistadas tem ou tiveram acesso ao programa social Bolsa Família²⁶, como complemento da renda familiar. O que se pode supor da relação desse Programa com as mulheres dessa pesquisa é que elas o têm como um complemento fundamental à renda familiar, fator que foi expressando em frases como: “ajuda muito”, “é a única fonte de renda”, “agora que cortou a coisa piorou”, “eu recebi o Bolsa Família que me ajudou mais” (entrevistas, outubro, 2017).

Algumas mães também relataram a dificuldade econômica, ao terem sido impactadas com o corte do Programa no início do ano de 2017²⁷, como revela Lúcia “Eu tinha Bolsa Família e cortou” (entrevista, outubro, 2017). Lúcia ainda aponta o atual cenário político como à principal causa do corte, não somente do benefício dela, mas também de muitas mães da escola pesquisada, o que, segundo ela, tornou mais difícil a situação financeira de sua família.

Numa visão geral, são as mães as principais responsáveis pelo cumprimento das exigências propostas pelo Programa Bolsa Família. Essa é uma questão visível no Programa, que aponta para a naturalização do cuidado e a força da educação exercida pela figura materna. Tais afirmações são construções sócio históricas, reproduzidas pela mídia, pela política, pela religião e por diversos outros setores da sociedade, como reconhece Klein (2003), ao analisar falas e propagandas que são vinculadas ao Programa Bolsa-família, nas quais “as mães são definidas como mais capazes de exercer o controle da educação de seus/suas filhos/as” (p.88).

Mas, para além da questão de gênero, este Programa ainda se constitui como válido, sendo direito social contraditório dentro da perspectiva do capital²⁸, que auxilia economicamente as famílias da classe trabalhadora, independente da estrutura dessas famílias, pois tanto as mães que se autodeclararam casadas, como as solteiras, apontam a relevância do Programa no complemento da renda familiar.

²⁶ Programa Federal criado através da Lei 10.836/2004 destina-se a famílias que se encontram em situação de pobreza ou extrema pobreza, tendo como beneficiários prioritários as famílias que tenham crianças e adolescentes, mas também aquelas que estejam em situação de vulnerabilidade social. Tendo a matrícula e frequência, como fatores condicionantes para o recebimento do benefício.

²⁷ No ano de 2017, houve um corte nos benefícios do Programa Federal Bolsa-família de muitas mães e seus filhos afetando de forma significativa na dinâmica dessas famílias. Dados apresentados pela mídia : <<https://noticias.uol.com.br>>. Podendo ser averiguado no portal do Ministério do Desenvolvimento Social, <http://mds.gov.br/>.

²⁸ Uma discussão mais aprofundada sobre o Programa Bolsa Família e seu impacto e relevância, dentro da sociedade capitalista para as famílias brasileiras, pode ser encontrado em Oliveira (2014).

Os dados apresentados até aqui podem ser entendidos como uma totalidade de fatores que apontam para um ciclo de falta de oportunidades na vida dessas mulheres. Entretanto, não se trata apenas de falta de oportunidade, mas também de uma declarada sensação de impotência frente às condições de vida e as lutas diárias.

Nessa perspectiva, é primordial a articulação coletiva das mulheres do campo, pois esses espaços são potências ambientes políticos, de reflexões e lutas no enfrentamento das desigualdades impostas. Além de auxiliarem na autoestima e autonomia das mães do campo.

Mas, se não estão envolvidas em lutas coletivas, a escola então surge como a instituição que pode, de forma importante, ser um lugar de acolhimento para suas demandas e possível mudança social. Este será o debate que virá em seguida.

3.3 O SIGNIFICADO DA ESCOLA PARA AS MÃES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tendo em média de um a quatro filhos/as, sendo que pelo menos um deles encontra-se na Educação Infantil, com idade entre dois e cinco anos, as mulheres dessa pesquisa encontram-se diretamente ligadas ao cotidiano escolar, participando de encontros e reuniões que possibilitem o acompanhamento de seus filhos/as nesse ambiente. Por isso, saber o significado dessa instituição para a vida delas torna-se tão importante, já que são elas que detêm a responsabilidade desafiadora, histórica e social, de alinhar suas rotinas ao contexto escolar de suas crianças.

Para entender o significado da escola com a etapa da Educação Infantil para estas mães, foi preciso compreender antes os desafios de vida, trabalho e escolarização dessas mulheres, apresentados no item 3.2 desse trabalho, pois o histórico social e pessoal delas, formam um quadro de fatores desiguais como a ausência de oportunidades de estudo e trabalho, além da pobreza, que implicam na visão que possuem sobre a escola para suas crianças. Por isso, ao serem questionadas sobre a função da escola, as expressões e falas carregam esperança de mudança social para seus filhos/as depositadas nessa instituição, como demonstraram os relatos, Maria diz “pra gente aprender, pra gente melhorar de vida” (entrevista, outubro, 2017), também Laura e Aline destacam,

Pra se tornar uma pessoa melhor, também pra ver se lá na frente consegue. Hoje, eu sei que tem muita gente que se formou e tá difícil trabalho, mas eu acho que a educação também ajuda no futuro, fazer uma faculdade, um curso, ter algum caminho andado. (LAURA, ENTREVISTA, OUTUBRO, 2017).

Ave Maria, serve pra tudo. Para a aprendizagem na sociedade. Pra mim a base de tudo é a escola. Primeiro vêm na família, né? Nos pais ensinar e o colégio, como

complemento da criança. É o nosso futuro do amanhã, as nossas crianças, por isso tem que ter um colégio. Por isso, que eu fiz questão de meu filhos entrar logo, ele ainda ia completar três aninhos. (ALINE, ENTREVISTA, OUTUBRO, 2017)

Os depoimentos apontam que as mães depositam na educação de seus filhos/as, seus anseios de mudança nas condições de vida e uma provável ascensão social. Ao revelarem esse desejo, não demonstram refletirem sobre os diversos fatores que podem dificultar o êxito de suas crianças, sentem-se esperançosas, animadas e orgulhosas de seus filhos/as já estarem inseridos na escola, visam um futuro promissor e diferente dos seus.

Entretanto, Bourdieu (2013) reflete sobre as contradições presentes na esperança de ascensão social por meio da educação, principalmente se esse for um objetivo da classe trabalhadora.

Mais profundamente, porém, é por que o desejo razoável de ascensão através da escola não pode existir enquanto as chances objetivas de êxito forem ínfimas, que os operários – embora ignorando completamente a estatística objetiva que estabelece que um filho de operário tem duas chances em cem de chegar ao ensino superior – regulam seu comportamento objetivamente pela estimativa empírica dessas esperanças objetivas, comuns a todos os indivíduos de sua categoria. Assim, compreende-se por que a pequena burguesia, classe de transição, adere mais fortemente aos valores escolares, pois a escola lhe oferece chances razoáveis de satisfazer a todas suas expectativas, confundindo os valores do êxito social com os do prestígio cultural. Diferentemente das crianças oriundas das classes populares, que são duplamente prejudicadas no que respeita à facilidade de assimilar a cultura e a propensão para adquiri-la [...] (BOURDIEU, 2013, p. 53).

O desejo de ascensão social da classe trabalhadora, depositado também na instituição escolar encontra barreiras históricas, sociais e culturais. A escola que deveria servir como espaço emancipatório, continua a sustentar os pilares da sociedade capitalista e desigual. Como essa conjuntura afeta seus filhos/as, assim como afetou as suas vidas e de suas mães, torna-se complicado pensar no rompimento desse ciclo a partir da instituição escola, mas extremamente necessário problematizar esse espaço como possibilidade de mudança.

Quanto a Educação Infantil, ao serem questionadas sobre o motivo que as levaram a matricular seus filhos/as nessa etapa, Lúcia e Aline disseram,

Pra melhorar no desenvolvimento, pra ela se desenvolver melhor. Às vezes, tem criança que tem dificuldade e quando você bota tarde é pior ainda. Se botasse mais cedo seria melhor, eu acho. Eu quando fui estudar já tinha seis anos. (LÚCIA, ENTREVISTA, OUTUBRO, 2017)

Pra as crianças interagirem umas com as outras. Ele já chega num lugar e já quer fazer amizade com as crianças, começa já brincando. Questão mesmo de interagir com as crianças, isso desenvolve também. O povo fala assim, é muito novinho pra

botar na escola, mas é muito importante, se desenvolve. (ALINE, ENTREVISTA, OUTUBRO, 2017)

As mães consideram a Educação Infantil, uma etapa de desenvolvimento e interação, mas também compreendem que seus filhos/as devam adquirir os saberes sistematizados, como aponta Thais, ao responder para que serve essa etapa “Pra aprender a escrever, a ler” (entrevista, outubro, 2017), também Maria, declara, “pra aprender mais rápido” (entrevista, outubro, 2017). Observei que, para essas mães o importante é que seus filhos/as estejam na escola, não demonstram compreender sobre a especificidade da etapa da Educação Infantil e todos os critérios de qualidade que essa etapa deve conter.

Mesmo sem compreenderem a singularidade da Educação Infantil, todas as mães dessa pesquisa matricularam suas crianças antes de completarem três anos de idade. Esse dado aponta para o fato dessas mulheres pobres do campo disporem de escola com Educação Infantil para seus filhos/as, não sendo essa a realidade da maioria das mães que buscam essa etapa na rede pública, principalmente no território do campo. Essa particularidade, permitiu que elas optassem pela inserção de suas crianças na escola, mas se não existissem vagas na instituição escolar pesquisada e ainda não houvesse a lei 12. 796/13, essas mães não teriam como matricular seus filhos/as. Assim, com a referida lei, o Estado é obrigado a oferecer a Educação Infantil, para crianças de 4 e 5 anos, garantindo esse direito, principalmente para a classe trabalhadora.

Nesse sentido, a questão da obrigatoriedade da Educação Infantil para as crianças a partir dos 4 anos de idade, reflexão proposta no item 2.1.1 dessa pesquisa, representa a conquista desse direito, dos coletivos sociais, principalmente para a classe trabalhadora que precisa da obrigatoriedade como forma de garantia de vagas para seus filhos/as.

Portanto, sendo as mães dessa pesquisa da classe trabalhadora, a lei 12. 796/13 deveria ser de interesse de todas, mas a maior parte delas não conhecia a existência desse documento, apenas duas afirmaram saber sobre essa questão. Também nenhuma pergunta ou dúvida foi levantada nos momentos das entrevistas. Essa suposta “apatia”, pode ser proveniente do fato de que a questão não as afetou individualmente, visto que essas mães já haviam matriculado seus filhos/as. Entretanto, pensando no coletivo, por ser um direito delas e de outras mães com filhos/as pequenos e pela disponibilidade de acesso às informações, via internet, essas mulheres deveriam estar atentas a obrigatoriedade, mas esse questão não foi significativa para elas.

O tema da obrigatoriedade, mesmo que não tenha sido um aspecto determinante e ainda que muitas desconheçam-na, é considerado importante para “o desenvolvimento de suas

crianças”. Como apontam as falas de Maria e Thais, ao expressarem suas opiniões sobre a obrigatoriedade trazida pela Lei 12. 796/13:

“Eu acho boa. Porque a criança tem que entrar cedo na escola, quando ela entra mais tarde, eu acho que ela sofre mais” (MARIA, ENTREVISTA, OUTUBRO, 2017).

“É importante. É bom que a criança já se desenvolve” (THAIS, ENTREVISTA, OUTUBRO, 2017).

Para as mães pesquisadas, a lei 12. 796/13 é uma importante conquista, mesmo que as mesmas a avaliem superficialmente. Mas, além da obrigatoriedade, a escola com Educação Infantil também precisa prezar pela qualidade e especificidade dessa etapa. Visto isso, foi pertinente saber as opiniões das mães sobre a escola palco dessa pesquisa,

Eu acho boa, não tenho o que dizer não. Gosto da pessoa que vai pegar eles no ponto, da responsabilidade, eu não tenho o que dizer dessa parte. Gostei também que fez a reforma, está bonita, adequada para as crianças. Como ponto negativo, eu destacaria o horário do carro. É que ele estava vindo tarde pegar os meninos. (LAURA, ENTREVISTA, OUTUBRO, 2017)

Eu acho boa, não tenho nada a falar. Antigamente, a gente poderia até ter pontos negativos, porque aqui não era murado, a escola era aberta, todo mundo entrava, o portão era baixinho. Agora melhorou bastante, porque se fosse antigamente e você me perguntasse, eu diria uma porcaria. Aqui era pequenininho fia, aqui era cheio de ninho de cardeal, se tu visse, cheio de ninho, Ave Maria. Reformou tem pouco tempo, não tinha esses muros, isso aqui foi do ano passado pra cá. (MARIA, ENTREVISTA, OUTUBRO, 2017)

Uma porcaria. Começando pela diretora, ela não liga pra nada. Na escola nem água tem. As professoras ficam no whatsapp, nem ligam pra os alunos. Os alunos se machucam dentro da escola, a professora nem liga. (THAIS, ENTREVISTA, OUTUBRO, 2017)

Não é boa, mas, se não tem outra, é essa mesmo, não tem jeito. De positivo não tem muita coisa não, de negativo tem muito. Positivo tem a professora, no ensino, ela é uma ótima professora. Negativo é o horário, que os meninos entram duas horas pra escola e saem três, tem dia que é quatro e meia. Quando a gente vai reclamar, ainda acham ruim (LÚCIA, ENTREVISTA, OUTUBRO, 2017)

Eu acho boa, por enquanto tá boa, eu não tenho do que reclamar. Daqui não tenho do que reclamar. Do ensino não tenho do que reclamar também (FRANCISCA, ENTREVISTA, OUTUBRO, 2017)

Os depoimentos, assim como relatos em momentos posteriores às entrevistas, revelam que um dos temas mais polêmicos diz respeito ao “transporte escolar”, esse serviço já é previsto pela Resolução nº 02, de 28 de abril de 2008, mencionado no item 2.1.1 desse

trabalho. O transporte em questão, responsabilidade da prefeitura municipal, conduz às crianças das comunidades próximas até o espaço escolar, mas os relatos apontam irregularidades quanto a execução dessa tarefa. Primeiro, por não existir um cumprimento de horários quanto a chegada das crianças na instituição, sendo que às aulas iniciam-se às 13:00 horas e as crianças que utilizam o transporte, só chegam na instituição uma hora depois do previsto. Outra questão diz respeito à rota feita pelo carro, sendo distante de muitas residências, fazendo com que estas mães e seus filhos/as tenham que ir andando em distâncias longas e esperarem pelo transporte em espaços abertos, sujeitas as ações climáticas, como o excesso de sol e chuvas esporádicas.

Diante desse cenário, apenas as mães que necessitavam desse serviço procuraram a direção da escola a fim de resolver a questão. Esse ato resultou na regularização dos horários, mas não supriu todas as necessidades, como a distância entre o ponto e as residências das mulheres pesquisadas. Essa situação demonstra que as lutas por melhores condições de acesso à escola, são pontuais e feitas por iniciativas individuais, não de forma organizada em coletivos de representação política como por exemplo, via as associações comunitárias ou movimentos sociais.

Os depoimentos ainda apontam para a questão do espaço físico como uma das principais preocupações das mães, que foi parcialmente resolvida com a reforma da instituição no ano de 2016. No entanto, mesmo que muitas mães demonstrem satisfação com a atual estrutura da escola, após a reforma, as idas a campo denunciaram a ausência de qualidade quanto a infraestrutura e a organização do espaço físico, que não atendem às necessidades das crianças pequenas. Na escola em questão, os banheiros não são adaptados para as crianças pequenas, as salas são pouco arejadas, o espaço não dispõe de qualquer aspecto que valorize a especificidade do campo, reproduzindo os modelos das instituições urbanas, com menos qualidade. Ao seguir os padrões estruturais das escolas da zona urbana, o município, como responsável pela construção e reforma das instituições de sua competência, deixa de valorizar a especificidade do campo, como priorizar os espaços ao ar livre. Também não percebi nenhuma iniciativa por parte da gestora, dos professores e funcionários da escola, com relação a especificidade do campo, como a utilização do espaço para o cultivo de hortas, jardins e afins.

Para Gonçalves (1995),

[...] A degradação e empobrecimento dos espaços físicos escolares constitui-se em mais um elemento excludente e desqualificador da educação. É possível afirmar-se

que o empobrecimento da rede física escolar pública é resultado visível do modelo de desenvolvimento econômico, social e político do Brasil (p.47)

Horn (2014) destaca,

[...] A maioria das escolas brasileiras ainda oferece um espaço que determina a disciplina, em uma relação de mão única, na qual a criança é mantida em uma imobilidade artificial. Na Educação Infantil, é comum os arranjos espaciais não permitirem a interação entre as crianças, impossibilitando sua apropriação dos espaços através de objetos, desenhos e nomes. (p.27)

Em Gonçalves (1995) e Horn (2014) fica evidente que o sucateamento do espaço físico e da infraestrutura da escola pública, não é algo natural, sendo parte de um contexto histórico de precariedade, destinado as crianças pobres, movido pela sociedade capitalista, no qual o Estado oferece condições mínimas de qualidade, mas que não são, em muitas situações, adequadas para os sujeitos da Educação Infantil. Nesse sentido, é preciso enfatizar a responsabilidade do Estado e dos governos na efetivação do direito a uma educação de qualidade, seja na zona urbana ou rural.

Silva; Uzêda e Cavalcante (2017) discutem sobre as condições das infraestruturas das escolas públicas de Educação Infantil, nos oito distritos, do município de Feira de Santana, Bahia. Segundo as autoras “no que tange a aspectos relacionados à infraestrutura das escolas de Educação Infantil do Campo, é possível observar que boa parte das instituições possui funcionamento precário, ou não se adequa à realidade dessa etapa de ensino [...]” (p.27).

Para além do espaços físico e infraestrutura da escola, o “cuidar” e “educar”, relação indispensável na Educação Infantil, aparece como ponto de debate. Nessa questão, a maioria das mães foram inibidas e preferiram não expressar suas opiniões sobre a efetivação dessa relação por parte dos educadores e direção da escola, apenas uma mãe relatou a insatisfação quanto ao cuidado e os aspectos pedagógicos da instituição. Ao relatarem que a escola é “boa” e poucas observações serem feitas sobre possíveis mudanças, seja no espaço físico, no cuidar e educar de suas crianças, elas demonstram uma possível “aceitação” quanto as condições apresentadas pela escola.

Elas envolvem-se ainda que timidamente em lutas pelos direitos, como é o caso da reivindicação de algumas mães por melhores condições no transporte escolar, mas não foi percebido um movimento coletivo de busca por melhores condições na escola.

Talvez por isso, questões importantes para a qualidade educacional, não foram sequer mencionadas, como é o caso da merenda escolar, aspecto de debate no município em questão. O Programa Nacional de Alimentação Escolar, PNAE, acompanhado pelo Fundo Nacional de

Desenvolvimento da Educação, FNDE, visa oferecer alimentação escolar e educação alimentar e nutricional, a estudantes da educação básica da rede pública, respeitando as especificidades dos hábitos alimentares e a agricultura de cada território. Segundo o PNAE, o governo federal repassa, a estados, municípios e escolas federais, valores financeiros de caráter suplementar.

Diante da existência do PNAE, os governos estaduais e municipais deveriam garantir a efetivação diária de uma alimentação com qualidade nutricional para os estudantes matriculados em suas redes. Entretanto, no município de Feira de Santana, a merenda escolar é tema de muitas reclamações, principalmente quanto a qualidade dos alimentos, esse aspecto foi percebido ainda no período como bolsista de Iniciação Científica, 2013-2014, inserida na pesquisa realizada pelo CEDE, como dito anteriormente. Assim, mesmo que dados da Secretaria de Municipal de Educação (FEIRA DE SANTANA, 2017), relatem a inserção de alimentos provenientes da agricultura familiar (feijão, tapioca, farinha de mandioca, frutas, sequilhos e temperos) esses itens não são suficientes para manter uma qualidade alimentar. Muitas mudanças precisam ser feitas para melhorar a merenda escolar na rede municipal, como a aquisição de alimentos de qualidade e a manutenção diária desses alimentos.

Essa situação de aparente conformismo dessas mães diante das condições da escola, pode ser consequência de alguns fatores, como a possível ausência de articulação reflexiva e coletiva entre as mães. A falta de organização coletiva dessas mulheres diverge do movimento da Educação do Campo, que pressupõe que os sujeitos do campo estejam engajados na busca pelos seus direitos. É urgente uma organização entre elas, que proporcionem reflexões sobre as condições de vida e busca pelos direitos sociais, pois mesmo que as mesmas participem de grupos sociais em igrejas e sindicatos, dados apontados pelo questionário, não demonstram uma articulação com os mesmos ou essas organizações não propõem ambientes favoráveis a reflexão.

Diante da ausência de organização coletiva, como conseguiram melhores condições educacionais para os seus filhos/as? Como essas crianças se desenvolveram de maneira plena? Como é possível uma ascensão social, via suas crianças, se não dispõem de critérios mínimos de qualidade de vida e escolar?

A tímida articulação entre as mães e os profissionais da educação da escola em questão. Torna-se necessário que os profissionais da educação entendam que o exercício de suas profissões envolve diversos fatores, ou seja, ao atuarem em turma de Educação Infantil, recorte dessa pesquisa, devem estar cientes de suas demandas específicas, como a compreensão da criança como um ser social, mas também necessitam compreender que por

traz dessas crianças, existem muitos aspectos que interferem no âmbito educacional, como a condição de vida, escolaridade, trabalho e renda das famílias delas, sendo aspectos que devem ser considerados.

Isso significa que esses profissionais escolarizados podem utilizar o espaço da escola para instigar debates, com temas que envolvam aspectos específicos, mas também que reflitam as condições de vida do campo, junto com a comunidade, no caso dessa pesquisa, junto às mães. No cenário em questão, o quadro se tornou mais grave pelo fato todos os funcionários das instituições serem mulheres e mesmo assim, não existir nenhum debate mencionado, sobre maternidade e/ou gênero.

A ausência do debate da especificidade da Educação Infantil do Campo por parte das professoras e gestora da escola. Nesse caso, a falta de uma formação específica que reflita sobre as necessidades dos sujeitos do campo pode ser um dos motivos da inviabilidade do tema, mas ainda assim não justifica a apatia dessas profissionais diante do cenário apresentado. Como já foi dito, a escola é um campo de manutenção das desigualdades, mas os seus sujeitos, professoras, gestora e demais funcionários da educação, são potenciais formadores de reflexões, capazes de agir na realidade local.

Se as proposições acima parecem não existir, essas mães não se articulam coletivamente, por não estarem inseridas em um contexto favorável para tal movimento e também não encontrarem na escola essa possibilidade. Como então poderão refletir ou lutar pela especificidade da Educação Infantil do Campo para suas crianças?

Com isso, a construção de um possível “movimento” da Educação Infantil do Campo ainda está longe de alcançar as discussões na escola *lócus* dessa pesquisa e em muitas outras instituições do município de Feira de Santana. Também não notei reflexões sobre o movimento amplo da Educação do Campo. Infelizmente, o que se apresenta na escola dessa pesquisa e, em muitas escolas do campo, ainda são reproduções precárias das instituições da cidade, ou seja, a educação rural, combatida nos espaços acadêmicos ainda é presente em muitas instituições do campo.

Mesmo com todos os percalços enfrentados nas escolas do campo e a falta de uma educação específica, a presença dessas instituições é fundamental para a vida e rotina das mães dessa pesquisa. Nesse sentido, a escola na comunidade, possibilita às mulheres disporem de tempo para suas rotinas, enquanto seus filhos/as estão no espaço escolar. Ao serem interrogadas sobre as atividades que realizam ao tempo que suas crianças estão na escola, elas responderam,

“Eu faço muita coisa. Agora estou colhendo feijão, limpo a casa. Às vezes, lavo roupa, quando não dá tempo de manhã, eu lavo de tarde”. (LAURA, ENTREVISTA, OUTUBRO, 2017)

Quando está no tempo da roça, eu vou pra roça. Dessa vez mesmo, eu estou lá na luta com o feijão, colhendo o feijão e vou fazendo as coisas. Lavo roupa de tarde, porque não posso lavar roupa de manhã, que não tem tempo. Isso mesmo que eu faço quando ele está no colégio. Eu estou fazendo as coisas e depois venho buscar ele. (ALINE, ENTREVISTA, OUTUBRO, 2017)

Nesse turno, segundo os depoimentos, elas dividem suas atividades em trabalhos domésticos, afazeres na agricultura, trabalhos fora do lar e ainda algumas questões pessoais, o que não seria possível se tivessem que conduzir seus filhos/as até escolas na sede do município ou se essas crianças não estivessem matriculadas.

Com essas falas, notei que a escola com a etapa da Educação Infantil também pode significar um auxílio na sobrecarregada de vida e rotina dessas mulheres, mães e trabalhadoras. Sem muitas oportunidades, condições econômicas e ainda em muitas situações, sozinhas na responsabilidade de seus lares e de seus filhos/as, mesmo que convivam com companheiros, estas mulheres contam com a instituição para “cuidar” e “educar” suas crianças, ao tempo que vivenciam suas rotinas. Também pude perceber, que na rotina diária dessas mães não existe tempo livre para cuidarem de si, com isso, a mulher é sufocada por tantas demandas que esquece de seus “desejos”.

Com todas as situações adversas, as mães dessa pesquisa foram unânimes em afirmar que gostam de viver na zona rural e consideram que o exercício da maternidade no campo é mais fácil do que na cidade. Entre as justificativas encontra-se a proximidade com os familiares e a tranquilidade para cuidar dos filhos/as, como destaca Laura, mãe entrevistada, “Eu gosto de morar aqui. Minha família mora aqui também e eu acho bom criar meus filhos aqui também. É mais tranquilo” (entrevista, outubro, 2017). Também, a maioria das mães prefere que seus filhos/as estudem nesse território, mesmo apontando alguns fatores que comprometem a qualidade do ensino. Elas justificam essa preferência pela proximidade entre a escola e seus lares, por isso a possibilidade de acompanhar suas crianças na rotina escolar, além da tranquilidade no ambiente institucional.

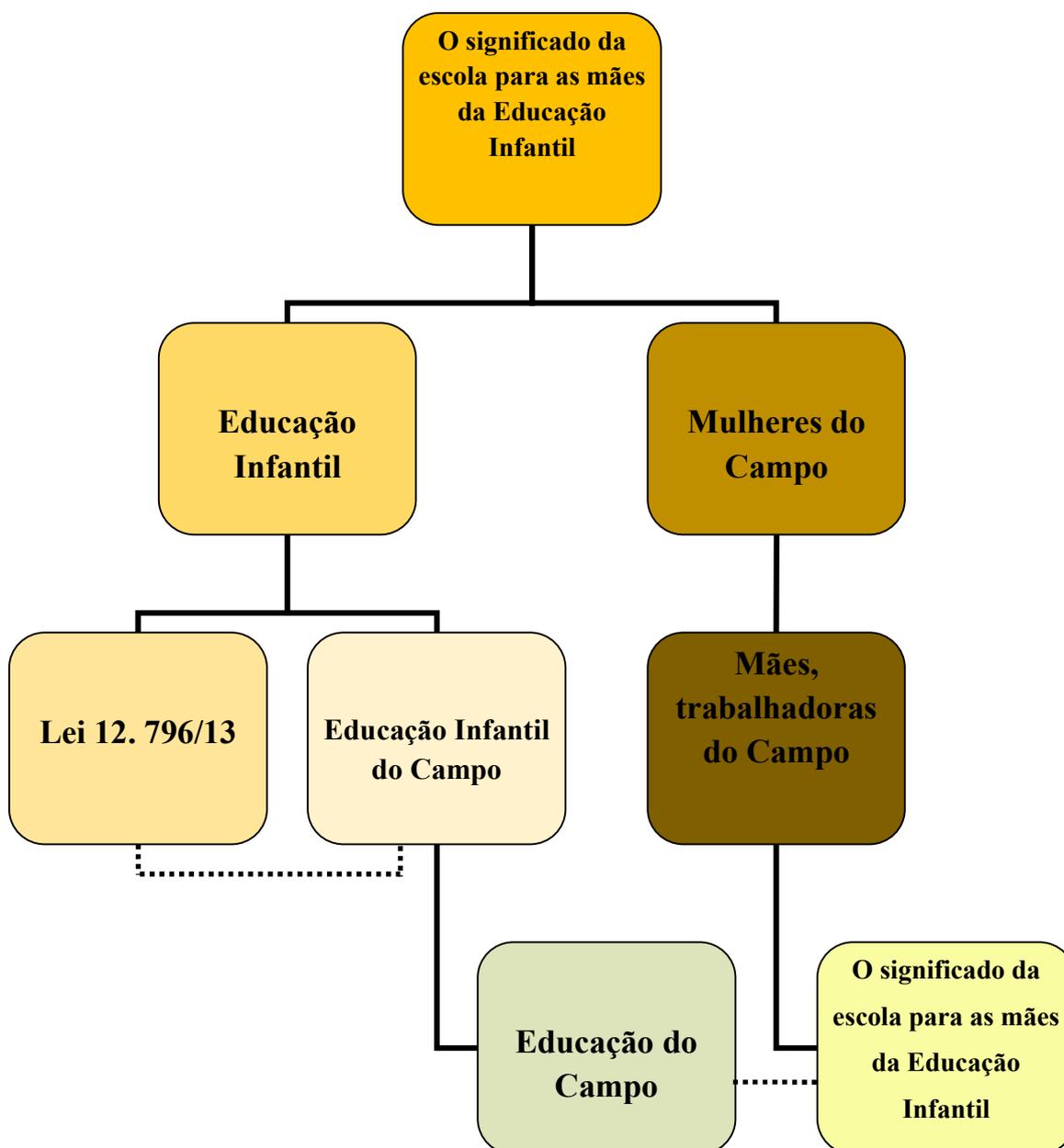
Mesmo esse território sendo “esquecido” quanto aos direitos sociais, sufocado pelo capitalismo e todas as suas formas de opressão, como apontam os estudos dessa pesquisa, nele existe vida de sujeitos que enfrentam situações desiguais, têm responsabilidades duras, mas ainda sentem-se satisfeitas por viverem e por suas crianças estudarem nesse espaço.

É urgente a organização coletiva das mulheres do campo, pois os coletivos sociais podem pressionar o Estado na busca da efetivação dos direitos sociais. Também é primordial

uma transformação na sociedade, política e cultura e também que a escola faça parte desse projeto, auxiliando na luta por condições dignas de vida no campo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Figura 8: Mapa conceitual do percurso dessa pesquisa



Fonte: Acervo da pesquisadora, abril de 2018.

O presente trabalho teve como ponto de partida o interesse pessoal da pesquisadora, como sujeito do campo, alinhado à estudos acadêmicos sobre o universo da Educação do Campo e seus sujeitos, em especial, o cenário da Educação Infantil do Campo, no curso de Licenciatura em Pedagogia e em pesquisas como bolsista da iniciação científica.

No percurso da pesquisa, observei como são camufladas as discussões que se propõem a refletir sobre as mulheres, mães, trabalhadoras do campo. O debate adquiriu mais significado pessoal, quando ao trilhar esse processo, além das demandas de mulher, me vi grávida, agora mãe e estudante, pertencente a mesma classe e raça das mulheres analisadas. Esses aspectos fizeram com que esse trabalho tomasse fôlego, pois as reflexões se tornaram mais próximas da minha condição de vida.

A partir dessas inquietações, esse texto teve como objetivo geral **analisar o significado da escola para as mães da Educação Infantil à luz da obrigatoriedade da lei 12. 796/13, na zona rural de Feira de Santana**, e para tanto foram traçados como objetivos específicos: investigar os desafios da Educação Infantil do Campo no cenário das políticas educacionais brasileiras, até a inserção da lei 12. 796/13 e analisar as condições de trabalho, vida e maternidade das mulheres da zona rural de Feira de Santana e sua relação com a vida escolar de suas crianças.

Nesse sentido, foram trabalhados os seguintes conceitos: Educação Infantil, seu histórico e conquistas legais; a Educação Infantil do Campo, como “movimento ainda em construção”, suas lutas políticas pelo direito das crianças do campo; a obrigatoriedade dessa etapa prevista pela lei 12. 796/13, como uma conquista dos coletivos sociais (em especial um direito da classe trabalhadora); a Educação do Campo como movimento já consolidado (e ainda inacabado), na luta pela reforma agrária, e por condições dignas de vida para as populações do campo.

O texto centralizou o debate na condição de vida das mulheres, enquanto mães e trabalhadoras do campo, suas lutas, suas conquistas e os fatores desiguais que interferem em suas vidas, como a pobreza e a ausência de efetivação dos direitos sociais. A pesquisa tratou com destaque os dilemas da condição de gênero no campo e a relação disto com a maternidade na de educação escola infantil.

Percorrendo todas as categorias supracitadas, o debate teve como pano de fundo a questão da desigualdade social, entendendo a variável classe como fator principal desse cenário que alinhada à questão de gênero, raça, território e escolaridade tornam as condições de vida das mulheres do campo ainda mais difíceis.

Pertinente para a pesquisa foi destacar o perfil das mulheres pesquisadas e perceber que elas enfrentam muitos desafios, como a falta de parceria nas responsabilidades familiares, que independente de seu estado civil, assumem as lutas diárias, e são as principais responsáveis pelo lar e pelo cuidado dos filhos/as.

Para estas mulheres, além da sobrecarga de trabalho em casa, a questão da escolaridade também e torna-se um problema. Os dados apontaram que a escola continua a sustentar mecanismos desiguais, como o capital cultural e a falta de qualidade no processo formativo dessas pessoas, expulsando-as do percurso escolar. Além disso, as condições de vida e maternidade dessas mulheres fizeram com que o estudo deixasse de ser algo prioritário em suas vidas.

As mulheres pesquisadas revelam que, mesmo jovens, consideram-se “velhas” para concluírem seus estudos ou superarem suas limitações em processos formativos. Diante de tantas situações adversas em suas trajetórias, não percebem os fatores sociais que interferem em suas condições de vida e se colocam como as únicas responsáveis pela interrupção dos estudos e pelas dificuldades enfrentadas em seus cotidianos. Assim, depositam em seus/suas filhos/as o desejo de superação das adversidades da vida, que acreditam poderá ser acontecer mediante a escolarização destes.

Quanto às condições de trabalho, os resultados da pesquisa apontaram que a maior parte das mulheres pesquisadas, não demonstram enxergar potencial no trabalho com a terra, uma vez que ainda atrelam suas atividades aos serviços domésticos. A interpretação sobre o tema “trabalho”, por parte de muitas mães pesquisadas, contradiz a perspectiva defendida pela Educação do Campo e de muitos movimentos sociais que defendem a possibilidade do trabalho pela terra, como espaço de autonomia dos sujeitos, emancipação social e política, além da aquisição de renda.

Uma pequena parcela das mulheres entrevistadas trabalham na agricultura, mas não valorizam o trabalho com a terra, vivem rotinas individuais, com pouca articulação entre elas. Continuam a ser as responsáveis pelas tarefas nos lares, além de serem pouco valorizadas em suas lutas. Durante a pesquisa, não houve nas narrativas de todas as mulheres, a menção de pautas de luta pela terra ou envolvimento com coletivos que reflitam sobre este tema, demonstrando uma grande distância dos debates dos movimentos sociais do campo.

O cenário em questão apontou para a presença de comportamentos movidos pelos valores do patriarcalismo, fazendo com que as mulheres pesquisadas naturalizem seus papéis e se sintam impotentes e conformadas com as situações impostas sócio historicamente.

Esse cenário de desigualdade vivido pelas mulheres da pesquisa, me permitiu entender um dos significados que elas atribuem à escola. Para elas, a escola é uma possibilidade de “mudança social”. Por isso, a escola é vista como um espaço importante, assim como a etapa da Educação Infantil, talvez por isso coloquem seus filhos/as antes mesmo da idade obrigatória, para garantir a escolarização desses.

A obrigatoriedade da matrícula de crianças de 4-5 anos na etapa da Educação Infantil, prevista pela lei 12.796/13, aspecto relevante proposto por esse trabalho, não se mostrou pertinente para a vida das mulheres pesquisadas, que em sua maioria desconheciam o documento e ainda assim, colocaram suas crianças antes mesmo da idade obrigatória. Este fato foi um dado alarmante para mim enquanto pesquisadora, que inicialmente via neste item o ponto fulcral do trabalho. As reflexões sobre este dado, sinalizaram para uma contradição importante para a pesquisa: ao tempo que não estavam atentas à questão da obrigatoriedade da matrícula, todas as mulheres haviam matriculado seus filhos/as na escola antes mesmo do tempo previsto pela lei. Isto implica na importância que tais mulheres dão ao espaço escolar (seja por uma expectativa de desenvolvimento dos filhos/as, seja por uma conveniência de tê-los na instituição um turno do dia). O significado desta conquista social, não foi sinalizado pelas mães, o que me levou a crer que apesar de tudo, tais mulheres parecem não ter clareza da importante conquista para a classe trabalhadora, que é a garantia de ter atendimento escolar aos seus filhos/as na etapa da Educação Infantil.

Ainda, percebi que a construção de um “movimento” da Educação Infantil do Campo, tão propagado nos estudos realizados para esta pesquisa, encontra-se longe de alcançar as discussões no cenário desta escola pesquisada. Também não percebi a existência de reflexões sobre o movimento da Educação do Campo. Visto isso, o que se tem nessa instituição e, em muitas outras escolas “do campo”, ainda são reproduções precárias das instituições educacionais da zona urbana. O paradigma da educação rural, problematizado na academia, ainda se faz presente nos espaços educacionais do campo, mesmo já existindo documentos legais, que na prática não são efetivados ou reivindicados pelos sujeitos de direito, como as mães dessa pesquisa.

Os resultados também permitiram elucidar que a escola com Educação Infantil apresenta um forte significado de apoio nas lutas diárias das mulheres e mães do campo. A escola, com a etapa da Educação Infantil, é vista como espaço de “cuidado” e “formação”, ao tempo que um lugar confiável para que ocupe o tempo das crianças, enquanto suas mães permanecem atarefadas.

Também ficou evidente que, com as lutas diárias, essas mulheres não dispõem de tempo para cuidar de si, seus sonhos e desejos, acomodando-se diante das circunstâncias, ainda enfrentam seus dilemas de maneira individual, com poucas estratégias de lutas coletivas ou organização em parcerias solidárias.

Também não existe uma articulação coletiva e reflexiva dessas mães e dos profissionais da educação (professores, gestora, funcionários), em prol da busca pela qualidade da escola com a etapa da Educação Infantil, da especificidade da Educação Infantil do Campo, ou ainda reflexões sobre as condições de vida no campo. Visto isso, foi preciso considerar a responsabilidade dos profissionais da educação em questão, como agentes escolarizados e propícios a serem os articuladores de momentos de debates coletivos, entre a escola e a comunidade, no espaço escolar. O quadro se tornou mais grave, pois todos os sujeitos funcionários da escola em questão são mulheres e não demonstraram qualquer iniciativa coletiva que envolvesse a questão de gênero, maternidade e as condições desiguais que a temática apresenta.

Com o percurso desse trabalho, constatei que o tema ainda apresenta muitos aspectos que poderiam ser ampliados e muitas outras discussões que podem surgir a partir do debate aqui proposto. O tema se fez relevante e provocativo e pode trazer para minhas análises outras reflexões sobre a categoria Educação Infantil e sua (des)conexão com a categoria Educação do Campo.

Diante do exposto, os pontilhados de ligação, apresentados pelo mapa conceitual do percurso dessa pesquisa, figura 8, foram postos com o intuito de demonstrar que muitos conceitos que parecem resolvidos na academia, como a abrangência da Educação do Campo, “construção” da Educação Infantil do Campo, o conhecimento e o debate sobre a lei 12.796/13 no contexto da Educação Infantil, não se mostraram articulados na realidade concreta dessa pesquisa.

No final desse trabalho, me encontro satisfeita em poder compreender um pouco da vida das mães do campo e o significado da escola com a etapa da Educação Infantil para suas rotinas/vidas. Não é fácil perceber que elas e seus filhos/as fazem parte de um ciclo de desigualdade, ainda muito difícil de ser rompido, devido ao modelo de sociedade presente, permeada por situações desiguais e dividida em classes sociais que se distanciam entre dilemas e perspectivas. Por isso, é primordial que tanto as mulheres dessa pesquisa, quanto os demais sujeitos de direito, estejam articulados em coletivos sociais e que possam refletir as condições de vida dos sujeitos do campo, em busca de mudanças rumo a uma sociedade

menos desigual e mais justa. Esta transformação é social, cultural e política, e a instituição escola deve fazer parte deste projeto.

Assim, minha percepção diante dessa pesquisa permitiu constatar que a escola com a etapa da educação infantil também pode ser um instrumento de articulação entre as mães do campo, na compreensão do contexto social desigual e na busca pela efetivação de documentos legais de direito. Assim, destaco a importância dos profissionais da educação, no qual me incluo, como sujeitos escolarizados, que podem proporcionar reflexões e articulações coletivas, em busca de mudanças, mesmo que num contexto local.

Figura 9: Distrito de Ipuçu/João Durval Carneiro, pertencente ao município de Feira de Santana, Bahia



Fonte: Acervo da pesquisadora, novembro de 2017

REFERÊNCIAS

ADORNO, T.W. *Educação e emancipação*. 2. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

AGUIAR, Valenia Venancio Porto. *Mulheres rurais, movimento social e participação: reflexões a partir da Marcha das Margaridas*. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2175-7984.2016v15nesp1p261>>. Acesso em: 28 fev. 2018.

ANTUNES, Ricardo L.C. *O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 1999.

ARIÉS, Philippe. A descoberta da infância. In: *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

ARROYO, Miguel, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). *Por uma educação do campo*. 3. ed- Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ARROYO, Miguel G. *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2012.

ARAÚJO, Vanda Almeida da Cunha. *Os sentidos da escolarização para mulheres no rural de Feira de Santana/ Bahia: narrativas de trajetórias e sonhos de mulheres da EJA*. Dissertação. Disponível em: <<http://www2.uefs.br/ppge/dissertacao/dissertacao-araujo-2014.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2016.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; FERNANDES, Susana Beatriz. *Educação infantil e educação do campo: um encontro necessário para concretizar a justiça social com as crianças pequenas residentes em áreas rurais*. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/3388/2904>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira et. AL. (Org.). *Oferta e demanda da educação infantil no campo*. Porto Alegre: Evangraf, 2012. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 15 jan. 2014.

BARBOSA, Luciana Cândido. *Desvalorização e invisibilidade do trabalho doméstico: reflexões iniciais*. Disponível em: <<http://itaporanga.net/genero/3/05/06.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2016.

BOITO, Crisliane. “Ôh! Tu nasceu! Vai ter que ir pra escola”: perspectivas de famílias do campo sobre a obrigatoriedade da matrícula na educação infantil. Apud CAMPOS, Christiane Senhorinha Soares. *Educação infantil pública: uma ferramenta para ampliar a autonomia de mulheres- mães em áreas de reforma agrária*. Não publicado. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/102983>>. Acesso em: 22 jun. 2016.

BORBA, Angela Meyer. *Culturas da infância nos tempos- espaços do brincar*. Disponível em: <<http://www.btdt.ndc.uff.br>>. Acesso em: 25 set. 2016.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BUTTO, Andrea. Políticas para as mulheres rurais: autonomia e cidadania. In: BUTTO, Andrea; DANTAS, Isolda (org.). *Autonomia e cidadania: políticas de organização produtiva para as mulheres no meio rural*. Brasília: Ministério do desenvolvimento agrário, MDA, 2011.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil (1988)*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988. Disponível em:<www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20 abr.2014.

_____. *Lei n. 8. 069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm>. Acesso em: 23 nov. 2016.

_____. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 jun.2013.

_____. *Resolução cne/ceb 1, de 3 de abril de 2002*. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 28 dez. 2016.

_____. *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2006)*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 05 jan. 2017.

_____. *Qualidade para a Educação Infantil, volume 1 e 2 (2006)*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 05 jan. 2017.

_____. *Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009*. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 05 jan. 2017.

_____. *Decreto nº 7.896, de 04 de novembro de 2010*. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação sobre a Reforma Agrária – PRONERA. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 14 abr.2016.

_____. *Nota Técnica sobre o I seminário de educação infantil do campo (2010)*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 28 dez. 2016.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil (2010)*. Disponível em: <<http://agendaprimeirainfancia.org.br>>. Acesso em: 28 dez. 2016.

_____. *I seminário nacional de educação infantil do campo: sistematização dos encaminhamentos*. Brasília, DF, 2010. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 28 dez.2016.

_____. *Contextualização histórica e apresentação do seminário nacional de educação infantil do campo*. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 28 dez. 2016.

_____. MEC/UFRGS. *Produção acadêmica nacional sobre a educação infantil das crianças residentes em área rural (1996 - 2011)*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13623-produ-academ-nac-relato&Itemid=30192>. Acesso em: 25 jul. 2016.

_____. *Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013*. Altera a Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a formação de profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 13 dez.2016.

_____. Portal Brasil. *Contribuição das mulheres na renda familiar é maior no campo*. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2014/11/contribuicao-das-mulheres-na-renda-familiar-e-maior-no-campo>>. Acesso em: 25 out. 2016.

_____. *Educação Infantil do Campo: propostas para a expansão da política*. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <<http://agendaprimeirainfancia.org.br>>. Acesso em: 28 dez. 2016.

BRITO Cintia Falcão. *Políticas públicas para educação infantil: uma relação entre entes federados*. Disponível em: <<http://anpae.org.br>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

BRUSCHINI, Maria Cristina Aranha. *Trabalho e gênero no Brasil nos últimos dez anos*. Cadernos de pesquisa, v. 37, n. 132, set/dez, 2007.

CALDART, Roseli Salene. *Educação do campo: notas para uma análise de percurso*. Revista Trabalho, educação e saúde, v. 7, n. 1, mar/jun, 2008, Rio de Janeiro. Disponível em:<<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 11 jan. 2017.

CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs). *Dicionário de Educação do Campo*. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/182332590/Dicionario-de-Educacao-Do-Campo>>. Acesso em: 06 dez.2016.

CAMPOS, Maria Malta. *A mulher, a criança e seus direitos*. Cadernos de pesquisa, nº 106, p. 117-127, maio/1999. Disponível em:< <http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 06 dez. 2016.

CAMPOS, Rosânia; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. *Obrigatoriedade de matrícula aos quatro anos: ampliação ou recuo do direito?* Disponível em: <<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1627>>. Acesso em: 15 dez. 2016.

CARNEIRO, Maria José. *Mulheres no campo: notas sobre sua participação política e a condição social do gênero*. Disponível em: <<http://r1.ufrj.br/esa/V2/ojs/index.php/esa/article/viewFile/21/23>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

CASTELLI, Carolina; BOITO, Crislane. *Educação infantil do campo: Um breve mapeamento de produções acadêmicas da região sul do país*. Disponível em: <<http://www.vanessanogueira.info/sifedoc/Anais/Eixo%2011/Carolina%20Machado%20Castelli%20e%20Crislane%20Boito.pdf>>. Acesso em: 20 Jun. 2013.

CAVALCANTE, Ludmila O. H. *Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas no rural*. 32º Reunião Anual da ANPED. Caxambu, MG, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n68/08.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

CAVALCANTE, Ludmila, SILVA, Antonia, UZÊDA, Leomárcia c. de O. *A escola da criança do campo: reflexões e questões para as políticas públicas no semi-árido baiano*. In: Anais do III GRUPECI - Seminário de Grupos de Pesquisa sobre crianças e infâncias: Políticas e desafios na produção da pesquisa -. Aracaju, Universidade federal de Sergipe, setembro de 2012.

COUTINHO, Carlos Nelson. *O Estado Brasileiro: gênese, crise e alternativas*. Disponível em: <file:///C:/Users/notebook/Downloads/CAPITULO_5%20-%20Coutinho.pdf>. Acesso em: 15 set. 2016.

_____. *De Rousseau a Gramsci: ensaios de teoria política*. São Paulo: Boitempo, 2011.

COSTA, Ana Alice Alcantara. *As donas do poder: mulher e política na Bahia*. Salvador: NEIM/UFBa- Assembléia Legislativa da Bahia, 1998.

_____. *O movimento feminista no Brasil: dinâmicas de uma intervenção política*. Disponível em: <<http://www.revistagenero.uff.br/index.php/revistagenero/article/viewFile/380/285>>. Acesso em: 28 jun. 2017.

DEL PRIORI, Mary (org.). *História da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1991.

DELGADO, Maria Berenice Godinho. *Mulheres na CUT: um novo olhar sobre o sindicalismo*. In: BORBA, Ângela; FARIA, Nalu; GODINHO, Tatau (Orgs.). *Mulher e política: gênero e feminismo no Partido dos trabalhadores*. São Paula: Fundação Percecu Abramo, 1998.

FARIA, Ana Lúcia Goulart; FINCO, Daniela (Orgs.). *Sociologia da infância no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FEIRA DE SANTANA (BA). Secretaria municipal de educação. *Lei n. 3. 326, de 5 de junho de 2012*. Institui o Plano municipal de educação de Feira de Santana. Disponível em: <http://www.feiradesantana.ba.gov.br/seduc/arq/Plano_educ.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2016.

_____. Secretaria municipal de educação. *Lei n. 3651/2016*. Institui a revisão do Plano municipal de educação de Feira de Santana. Disponível em: <http://www.feiradesantana.ba.gov.br/seduc/arq/Plano_educ.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2016.

FERNANDES, Bernardo Mançano. *Brasil: 500 anos de luta pela terra*. Disponível em: <<http://www.incra.gov.br>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

_____. *A questão agrária no Brasil hoje: subsídios para pensar a educação do campo*. Cadernos Temáticos- Educação do Campo. SEED/PR. Curitiba, 2005.

FERNANDES, Cinthia Votto. *Entre a transição para o ensino fundamental e a obrigatoriedade da frequência: significados que tecem a identidade da pré-escola*. Tese (Doutorado em educação) – Programa de pós-graduação, Faculdade de educação, Universidade federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br>. Acesso em: 15.dez.2016.

FERNANDES, Florestan. *Sociedade de classes e subdesenvolvimento*. São Paulo: Global, 1ªed. Digital, 2013.

FERNANDES, Ivana Leila. *A construção de políticas públicas de educação do campo através das lutas dos movimentos sociais*. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/rle/article/viewFile/16559/pdf>. Acesso em: 11 nov. 2016.

FISCHER, Izaura Rufino. *O protagonismo da mulher rural no contexto da dominação*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2006.

FONTES, Virgínia. *Sociedade civil no Brasil contemporâneo: lutas sociais e luta teórica na década de 1980*. Disponível em: http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/d/CAPITULO_6.pdf. Acesso em: 11 set. 2016.

FURLIN, Neiva. A perspectiva de gênero no MST: um estudo sobre o discurso e as práticas de participação das mulheres. In: NEVES, Delma Pessanha; MEDEIROS, Leonilde Servolo (orgs.). *Mulheres Camponesas: trabalho produtivo e engajamentos políticos*. Niterói: Alternativa, 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, 17ª Ed, Paz e terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Estruturas e sujeitos e os fundamentos da relação trabalho e educação. In: *Capitalismo, trabalho e educação*. 3. Ed. São Paulo. Autores Associados, 2002.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6ª Ed. São Paulo: Atlas S.A, 2008.

GOHN, Maria da Glória. *Mulheres - atrizes dos movimentos sociais: relações político-culturais e debate teórico no processo democrático*. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/1255>. Acesso em: 13 nov. 2017.

GONÇALVES, Raphaela Dany F. S. *O estado da arte da infância e da educação infantil do campo: debates históricos, construções atuais*. Mestrado. Universidade Estadual de Feira de Santana. Disponível em: <http://www2.uefs.br/ppge/dissertacao/dissertacao-goncalves-2013.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2014.

GONÇALVES, Rita de Cássia. *A arquitetura escolar como materialidade do direito desigual à educação*. Disponível em: <file:///C:/Users/Nayara/Downloads/1520-5018-1-PB.pdf>. >Acesso em: 20. Fev. 2018.

GRAMSCI, Antonio. *Caderno do cárcere*. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000, vol. 3 (Maquiavel: notas sobre o Estado e as política).

_____. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

HORN, Maria da Graça Souza. *Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2014.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Demográfico: Malha Digital dos Setores Censitários*. Brasília: IBGE, 2010.

_____. *Estatísticas de gênero*. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 12 ago. 2016.

_____. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=291080>>. Acesso em: 18. Ago. 2016.

JANATA, Natacha Eugênia. ANHAIA, Edson Marcos de. *Escolas/Classes Multisseriadas do Campo: reflexões para a formação docente*. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 685-704, jul./set. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623645783>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

JESUS, Tatiana Farias. *Trabalhadoras Rurais de Feira de Santana: gênero, poder e luta no sindicato* (1989 -2002). Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/9981/1/Dissertacao%20Tatiana%20Jesusseg.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2017.

KLEIN, Carin. *Um cartão [que] mudou nossa vida? Maternidade veiculadas e instituídas pelo Programa Nacional Bolsa- escola*. Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/3814>>. Acesso em: 22. Set. 2017.

KONDER, Leandro. *O que é dialética*. 28 ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

KUHLMANN, Moysés Jr. *Histórias da educação infantil brasileira*. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 28 set. 2016.

_____. *Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922)*. Cadernos de pesquisa, São Paulo (78): 17-26, agosto 1991. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1027>>. Acesso em: 30 nov.2016.

LIMA, Luciana Pereira de. *A relação entre a educação infantil e as famílias do campo*. Disponível em: <<http://www.ffclrp.usp.br>>. Acesso em: 25 jul. 2016.

LIMA, Luciana Pereira de; Silva, Ana Paula Soares da. *A relação entre a educação infantil e as famílias do campo*. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 03 ago. 2016.

LOMBARDI, José Claudinei e SAVIANI, Dermeval (orgs.) *Marxismo e Educação debates contemporâneos*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

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

LUIZ, Maria Cecília; MARCHETTI, Rafaela; GOMES, Ronaldo Martins. *Políticas educacionais no Brasil: direito e obrigatoriedade na educação infantil*. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

MARTINS, Fernando José. *Gestão democrática e educação do campo*. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/36145>>. Acesso em: 12 nov. 2015.

MAZZOTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1998.

MÉLO, Anastácia Brandão; MORAES, Lorena Lima de; COSTA, Michelly Aragão Guimarães. *Grupo de mulheres rurais “reciclarte”: a fuga do cotidiano*. Disponível em: <<http://www.ufpb.br/evento/lti/ocs/index.php/18redor/18redor/paper/viewFile/1919/881>>. Acesso em: 05 mar. 2018.

MEYER, Dagmar Estermann. *Teorias e políticas de gênero: fragmentos históricos e desafios atuais*. Rev. Bras. Enferm, Brasília (BF) 2004.jan/fev; 57(1):13-8. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reben/v57n1/a03v57n1.pdf>> Acesso: 12 ago. 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 28 . Ed- Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Azevedo de (Orgs.). *Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2005. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5.

MOREIRA, Marco Antonio. *Mapas conceituais e aprendizagem significativa*. Instituto de Física – UFRGS. Porto Alegre – RS. Disponível em: <<http://www.if.ufrgs.br/~moreira/mapasport.pdf>>.

MUNARIM, A. *Movimento nacional de educação do campo: uma trajetória em construção*. XXXI Reunião Anual da Anped. GT 03: Movimentos Sociais e Educação. Caxambu, MG, 2008.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). *Escritos de educação*. 14ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

NUNES, Jordão Horta; FREITAS, Revalino Antonio de (organizadores). *Trabalho e gênero: entre a solidariedade e a desigualdade*. Goiânia: Ed. Da PUC Goiás, 2011.

PALUMBO, Dennis J. *A abordagem de política pública para o desenvolvimento político na América*. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000144&pid=S0101-7330200700020001100021&lng=pt>. Acesso em: 11 jul.2017.

PINTO, Céli Regina Jardim. *Feminismo, história e poder*. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782010000200003>. Acesso em: 15 ago. 2017.

REHEM, Fani Quitéria Nascimento. “*Coisa de pobre*”: a política de educação infantil em Feira de Santana- Bahia (2001-2008). (Tese de doutorado), Universidade de Brasília, 2013. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/15047>>. Acesso em: 30 nov. 2016.

RICHARDSON, Roberto Jarry (org.). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3ª Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RISSO, Edson et.al. A infância e a criança no e do campo. In: *Como se formam os sujeitos do campo*. Brasília: PRONERA: NEAD. 2006.

ROSEMBERG, Fúlvia. *Criança pequena e desigualdade social no Brasil*. Disponível em: <<http://www.diversidadeducainfantil.org.br>>. Acesso em: 02 jan. 2017.

ROSSETTO, Edna Rodrigues Araújo. *Essa ciranda não é minha só, ela é de todos nós: a educação das crianças sem terrinha no MST*. Disponível em: <<file:///C:/Users/notebook/Downloads/Dissertacao%20Edna%20Rodrigues%20Araujo%20Rossetto.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2016.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. *O poder do macho*. São Paulo. Moderna, 1987.

SAFFIOTI, Heleieth I. B; VARGAS, Mônica Munoz. *Mulher Brasileira é assim*. Rio de Janeiro. Rosa dos tempos, 1994.

SANTOS, Elizabete Pereira Barbosa; REHEM, Fani Quitéria Nascimento; UZÊDA, Leomárcia Caffé de Oliveira; CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. *A infra-estrutura e organização de ambientes nas instituições de educação infantil do campo: desafios e possibilidades*. Disponível em: <<http://www.grupeci.fe.ufg.br/up/693/o/TR25.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2016.

SANTOS, Fabiano Antonio. *Por uma concepção materialista de política educacional: contribuições de Antonio Gramsci*. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/viewFile/6047/4057>>. Acesso em: 17 ago. 2016.

SANTOS, Milton. O retorno do território. In__ SANTOS, Milton; SOUZA, Maria Adélia A.; SILVEIRA, Maria Laura. *Território, globalização e fragmentação*. São Paulo, SP. Editora Hucitec. Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em planejamento urbano e regional. 1998.

SANTOS, Nilma Angélica dos. *A divisão sexual do trabalho na agricultura familiar: entre a invisibilidade e a desvalorização do trabalho (re)produtivo de mulheres trabalhadoras rurais do município de Brejo/MA frente à expansão da monocultura de soja*. Revista Políticas públicas. São Luís. Número especial, p. 331-337. Novembro de 2016. Disponível em: <<file:///C:/Users/notebook/Downloads/5984-18193-1-PB.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2017.

SCHWENDLER, Sônia Fátima. A participação da mulher na luta pela terra: dilemas e conquistas. In: FERNANDES, Bernardo Mançano; PAULINO, Maria Ignez; MEDEIROS, Leonilde Servolo (orgs.). *Lutas camponesas contemporâneas: condições, dilemas e conquistas*. São Paulo: UNESP, 2009.

SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH, Jaqueline. *Orientações curriculares para a educação infantil do campo*. Disponível em: <file:///C:/Documents%20and%20Settings/User/Meus%20documentos/Downloads/orientacaoe%20curriculares%20(1).pdf>. Acesso em: 04 jun.2014.

SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH, Jaqueline; SILVA, Juliana Bezzon da. *Educação infantil do campo*. São Paulo. Cortez, 2012.

SILVA, Antônia Almeida; UZÊDA, Leomárcia Caffé de Oliveira; CAVALVANTE, Ludmila Oliveira Holanda. Crianças do campo e políticas de educação infantil em Feira de Santana: desafios municipais para a efetivação das interfaces. In: NUNES, Claudio Pinto (org.). *Políticas educacionais e programas de governo – aproximações e contradições*. Vitória da Conquista. Edições UESB, 2017.

SILVA, Juliana Franci da. *A mulher como força de trabalho na modernização da agricultura no Brasil*. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/343/Silva_Juliana_Franchi_da.pdf?sequence=1>. Acesso em: 20 nov.2017.

SILVIA, Maria Carolina de Oliveira; DIAS, Acácia Batista; OLIVEIRA, Ildes Ferreira de. *Acesso às políticas públicas por mulheres trabalhadoras rurais do município de Retirolândia-Ba*. Disponível em: <http://periodicos.uefs.br/index.php/semic/article/view/2535>. Acesso em: 04 mar. 2018.

SIROTA, Régine. *Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar*. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000100001&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 20. Agos. 2017.

SOUZA, Sandra Duarte de. *Educação, Trabalho e socialização de gênero: quando ser mulher pesa mais na balança da desigualdade social*. Educação e Linguagem. Ano 11. Nº18. 170-185, 2008. Disponível em: <http://www.bibliotekevvirtual.org>. Acesso em: 10 ago. 2017.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. *Mal necessário: creches no departamento nacional da criança (1940-1970)*. Cadernos de pesquisa, São Paulo (67): 3-16, novembro, 1988. Disponível em: <file:///C:/Users/notebook/Downloads/Livia.pdf>. Acesso em: 01 dez.2016.

VOSS, Rita Ribeiro. *Desigualdade social e educação no pensamento de Pierre Bourdieu*. Revista fronteira da educação [online], Recife, v.01, n.01, 2011. Disponível em: <https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=http://www.frenteirasdaeducacao.org/index.php/fronteiras/article/viewFile/4/4>. Acesso em: 21 nov.2016.

WEITZMAN, Rodica. Mulheres na assistência técnica e extensão rural.: BUTTO, Andrea; DANTAS, Isolda (org.). *Autonomia e cidadania: políticas de organização produtiva para as mulheres no meio rural*. Brasília: Ministério do desenvolvimento agrário, MDA, 2011

WILHELM, Fernanda Ax. *Comportamentos de mães de meio rural em relação a cuidados com os seus filhos como características da organização familiar*. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/101976/221509.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 11 ago. 2016.

APÊNDICE



Universidade Estadual de Feira Santana - UEFS
Curso de Pós-Graduação em Educação – Mestrado
Pesquisadora: Nayara da Silva Borges Felix
Orientadora: Profa. Dra. Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Prezado (a) _____

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), de uma pesquisa no campo da educação, realizada pela estudante de mestrado **Nayara da Silva Borges Felix** e sua orientadora **Profa. Dra. Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante**, que será apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado em Educação), da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. A referida pesquisa tem como título **“MINHAS CRIANÇAS NA ESCOLA”**: sobre mulheres, mães, trabalhadoras da zona rural de Feira de Santana e o tema da Educação Infantil. O objetivo do estudo **analisar o significado da escola para as mães da Educação Infantil, a luz da obrigatoriedade da lei 12. 796/13, na zona rural de Feira de Santana**. Propomos a você colaborar com essa pesquisa através da concessão do seu depoimento. Caso você concorde em participar serão realizadas perguntas que serão gravadas e transcritas para melhor análise, mediante a sua aprovação. Assim, os trabalhos serão gravados, transcritos e posteriormente armazenados em local apropriado e colocado a disposição por um período de cinco anos, passado este período o material será destruído. Ao

final da pesquisa os resultados dos trabalhos serão utilizados para a construção de uma dissertação de mestrado pela pesquisadora e publicado para livre acesso de todos. É garantido o sigilo quanto a sua participação e seu nome não será divulgado em nenhum dos materiais que venham a ser publicados. Você não terá nenhum tipo de despesa e, não haverá nenhum tipo de pagamento por sua colaboração e nem beneficiamento direto à sua pessoa. Os desdobramentos inerentes à pesquisa serão de inteira responsabilidade da pesquisadora responsável. Sua participação é muito importante para a realização desta pesquisa, pois a mesma irá discutir sobre a importância da Educação Infantil para a vida das mães da zona rural de Feira de Santana- Bahia, além de enfatizar as condições de vida e de trabalho destas mulheres/mães. Você receberá uma cópia deste termo, onde se encontra o telefone (75) 99225-7469 e o endereço da pesquisadora responsável- pedagoganayarafelix@hotmail.com, podendo tirar suas dúvidas sobre a pesquisa agora ou a qualquer momento. Caso você concorde em colaborar, na condição de depoente, com a pesquisa anunciada, por favor, assine no local abaixo reservado, declarando assim o seu consentimento livre e esclarecido.

Feira de Santana, ____ de _____ de 2017.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador responsável

Pesquisadora responsável: Nayara da Silva Borges Felix

Universidade Estadual de Feira de Santana- Programa de Pós-graduação em Educação

Fone: (75) 99225-7469

E-mail- pedagoganayarafelix@hotmail.com



Universidade Estadual de Feira Santana-UEFS

Curso de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Pesquisadora: Nayara da Silva Borges Felix

Orientadora: Profa. Dra. Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante

QUESTIONÁRIO – CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL DAS MÃES COM FILHOS (AS) NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA ZONA RURAL DE FEIRA DE SANTANA- BAHIA.

Título da pesquisa:

“MINHAS CRIANÇAS NA ESCOLA”: sobre mulheres, mães, trabalhadoras da zona rural de Feira de Santana e o tema da Educação Infantil.

• **Identificação dos sujeitos da pesquisa:**

1. Nome: _____

2. Idade: _____

3. Considero-me:

() negra

() branca

() parda

() Indígena

() Outros _____

4. Religião: _____

5. Gênero: _____

6. Orientação sexual: _____

4. Estado civil:

Casada

Solteira

Viúva

Divorciada

Outros _____

5. Com quem você mora?

Companheiro/a e filhos(as)

Apenas filhos(as)

Pais e filhos(as)

Outros _____

6. Lugar onde nasceu: _____

• **Condição de vida da mãe da zona rural de Feira de Santana:**

8. A casa onde você reside é:

alugada

própria

emprestada

outro _____

9. Sua casa possui saneamento básico?

Sim

Não

10. Costuma acessar internet?

Sim. Como? _____

Não

11. Você participa de alguma organização social? (associação de moradores, grupos de igreja, sindicato rural).

() Sim.Qual? _____

() Não

12. Participa de algum programa social? Qual?

• **Trabalho:**

13. Qual a formação de sua mãe?

() Nunca estudou

() Ensino fundamental incompleto

() Ensino fundamental completo

() Ensino médio incompleto

() Ensino médio completo

() Graduação incompleta

() Graduação completa

() Outros _____

14. Qual a sua formação?

() Nunca estudou

() Ensino fundamental incompleto

() Ensino fundamental completo

() Ensino médio incompleto

() Ensino médio completo

() Graduação incompleta

() Graduação completa

() Outros _____

15. Você já fez algum curso?

() Sim.Qual? _____

() Não

16. Qual a sua renda familiar?

- () Até um salário mínimo
() Entre um e dois salários mínimos
() Mais que dois salários mínimos
-

17. Quantas pessoas trabalham em sua casa?

18. Qual sua ocupação?

19. Seu trabalho está localizado na: () zona rural () zona urbana

- **O significado da escola para as mães da Educação Infantil, a luz da obrigatoriedade da lei 12. 796/13, na zona rural de Feira de Santana**

20. Quantidade de filhos (as): _____

21. Quantidade de filhos(as) na escola de Educação Infantil: _____

22. Idade dos filhos(as) que estão na escola de Educação Infantil:

() Três anos

() Quatro anos

() Cinco anos

() Outros _____

23. Qual (como) o meio de transporte para seu filho/a chegar à escola?

Quão distante da sua casa é a escola dos seus filhos(as)?

Quem acompanha seus filhos(as) na ida e vinda da escola?

24. Com quem seus filhos(as) ficam no turno oposto da escola?



Universidade Estadual de Feira Santana-UEFS

Curso de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Pesquisadora: Nayara da Silva Borges Felix

Orientadora: Profa. Dra. Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante

Roteiro para entrevista semiestruturada com as mulheres, mães que têm seus filhos/as na Educação Infantil da zona rural de Feira de Santana.

Entrevista realizada no dia _____ de _____ de 2017, com vista à coleta de dados para a pesquisa de campo do estudo **“MINHAS CRIANÇAS NA ESCOLA”**: sobre **mulheres, mães, trabalhadoras da zona rural de Feira de Santana e o tema da Educação Infantil.**

- **Dados de identificação:**

Nome:

Idade:

Estado civil:

Distrito em que reside:

- **Condição de vida da mulher da zona rural de Feira de Santana:**

O que você gosta na zona rural? Por quê?

Você gosta de morar neste distrito? Cite coisas que gosta e que não gosta daqui.

Quais as dificuldades que uma mulher enfrenta morando na zona rural?

Para você, como é ser mãe morando na zona rural?

- **Condições de estudo/formação**

Você gosta de estudar?

O fato de você ter se tornado mãe interferiu nos seus estudos?

Você estudou no campo ou na cidade?

Como era a escola no tempo em que você estudava?

Você acha que a escola que seu filho(a) estuda é diferente? Em que?

- **Trabalho:**

Você trabalha? Em quê?

Seu trabalho é na zona rural ou urbana? Você prefere trabalhar na zona rural ou urbana? Por quê?

Quantas horas, semanais, você trabalha?

Você participa da renda da sua família?

- **O significado da escola para as mães da Educação Infantil, a luz da obrigatoriedade da lei 12. 796/13, na zona rural de Feira de Santana**

Em sua opinião, para que serve “a escola”?

O que você acha da escola de seus filhos/as?

Você preferiria que seus filhos/as estudassem no campo ou na cidade? Por quê?

Você participa das reuniões e festejos promovidos pela escola?

Como você ocupa seu tempo no horário em que seus filhos/as estão na escola?

Por que você colocou seus filhos/as na escola na etapa da Educação Infantil?

Na sua opinião, para que serve uma escola para crianças de 0-4 anos?

Você sabia da existência da Lei 12. 796/13, que torna obrigatório o ensino para crianças de 4 e 5 anos de idade?

O que você acha da obrigatoriedade da matrícula para as crianças (4-5anos)? Isso afetou sua vida? Em que?

Se não fosse obrigatório, você colocaria seu filho (a), com 4 e 5 anos, na escola?

Obrigada pela sua participação nesta pesquisa.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA- UEFS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Termo de anuência

O programa de pós-graduação em educação - PPGE- UEFS está ciente e autoriza a execução do projeto de pesquisa, **O SIGNIFICADO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL PARA AS MULHERES/MÃES QUE VIVEM NA ZONA RURAL DE FEIRA DE SANTANA: REFLEXÕES A PARTIR DA LEI 12. 796/2013**, da mestranda Nayara da Silva Borges Felix, matrícula 10231225, CPF 03432049595, telefone (75)992257469, sob orientação da professora Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante da Universidade Estadual de Feira de Santana. O referido projeto será desenvolvido no período de 2017 a 2018 e tem como objetivo **analisar o significado da escola de educação infantil para as mulheres/mães que vivem na zona rural de Feira de Santana, a partir da obrigatoriedade da Lei 12. 796/13**. Para tanto serão necessários alguns dados da Secretaria de Educação do Município Feira de Santana, Ba, dados institucionais de escolas do distrito de Ipuacu. Solicito permissão a referida Secretaria de Educação do Município de Feira de Santana para adquirir os dados , com o fim de colaborar com a elaboração da conclusão da dissertação.

Feira de Santana, 10 de Julho de 2017

Nayara da Silva Borges Felix

Nayara da Silva Borges Felix - Estudante do Programa de Pós - graduação -PPGE-UEFS

Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante

Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante - Orientadora do Programa de Pós - graduação -

PPGE-UEFS
 Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante
 Coord. do Mestrado em Educação
 Mat: 71.300.418-3

RECEBIDO
 EM 10/07/17 AS
 11:50mele



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA-UEFS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DE: Nayara da Silva Borges Felix- Estudante do Programa de Pós- Graduação em Educação-PPGE da Universidade Estadual de Feira de Santana-UEFS

Profa. Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante- Docente e orientadora do Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGE da Universidade Estadual de Feira de Santana-UEFS

PARA: Direção do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Feira de Santana-Ba.

ASSUNTO: Solicitação dos nomes e da quantidade das mulheres que já presidiram o referido sindicato.

Prezada direção,

Solicitamos os nomes e a quantidade das mulheres que já foram ou são presidentes do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Feira de Santana-Ba. A finalidade da obtenção desse dado é colaborar com a pesquisa da estudante Nayara da Silva Borges Felix, matrícula de nº 10231225, telefone (75)992257469, do curso de Pós-graduação em Educação- Mestrado Acadêmico, da Universidade Estadual de Feira de Santana, sobre o tema: **“MINHAS CRIANÇAS NA ESCOLA”**: sobre mulheres, mães, trabalhadoras da zona rural de Feira de Santana e o tema da Educação Infantil, com o objetivo de **analisar o significado da escola com educação infantil para as mulheres/mães que vivem na zona rural de Feira de Santana**, a partir da obrigatoriedade da Lei 12.769/13. Levantamento esse, com o fim de elaborar sua dissertação de conclusão do referido curso. Para a consecução dessas atividades, solicitamos a sua colaboração através do fornecimento de informações e /ou dados que viabilizem a pesquisa.

Agradecemos e nos colocamos à sua disposição para qualquer esclarecimento que se façam necessários.

Atenciosamente,

Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante- Orientadora do Programa de Pós- graduação em
Educação- PPGE-UEFS

Nayara da Silva Borges Felix - Estudante do Programa de Pós- graduação em Educação-
PPGE-UEFS



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA - UEFS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

OFÍCIO

DE: Nayara da Silva Borges Felix – Estudante do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE da Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS

Profa. Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante – Docente e orientadora do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE da Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS

PARA: Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana-Ba.

ASSUNTO: Solicitação da quantidade de escolas exclusivas de educação infantil e de ensino fundamental por distrito, no município de Feira de Santana-Ba.

Prezada direção,

Solicitamos o número de escolas exclusivas de educação infantil e de ensino fundamental, em cada um dos oito distritos do município em questão. A finalidade da obtenção desse dado é colaborar com a pesquisa da estudante de mestrado Nayara da Silva Borges Felix, matrícula de nº10231225, telefone (75)992257469, do curso de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Acadêmico, da Universidade Estadual de Feira de Santana, sobre o tema: **O significado da escola de educação infantil para as mulheres/mães que vivem na zona rural de Feira de Santana: reflexões a partir da lei 12.796/2013**, com o objetivo de **analisar o significado da escola de educação infantil para as mulheres/mães que vivem na zona rural de Feira de Santana, a partir da obrigatoriedade da Lei 12.796/13**. Levantamento esse, com o fim de elaborar sua dissertação de conclusão do referido

RECEBIDO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
FEIRA DE SANTANA - BA
10/09/2013

curso. Para a consecução dessas atividades, solicitamos a sua colaboração através do fornecimento de informações e/ou dados que viabilizem a pesquisa.

Agradecemos e nos colocamos à sua disposição para quaisquer esclarecimentos que se façam necessários.

Atenciosamente,

Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante

Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante – Orientadora do Programa de Pós-graduação em
Educação – PPGE-UEFS

Nayara da Silva Borges Felix

Nayara da Silva Borges Felix – Estudante do Programa de Pós-graduação em Educação –
PPGE - UEFS

Feira de Santana, 21 de 09 de 2017.



OFÍCIO SEDUC/DE Nº 43/2017

Feira de Santana, 13 de julho de 2017.

DE: Departamento de Ensino

Profa. Jozelia Araujo Oliveira

PARA: Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE

Ilm^a. Profa. Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante, Coordenadora do Mestrado em Educação - UEFS

ASSUNTO: Autorização de execução de projeto de pesquisa de mestranda desta Universidade, em escolas de Educação Infantil da Rede Municipal

Prezada Coordenadora,

Em resposta a correspondência, enviada por V. S.a, com data de 10 de julho de 2017, o Departamento de Ensino da Secretaria Municipal de Educação vem, por meio deste, autorizar o Projeto de Pesquisa: **O significado da Escola de Educação Infantil para as Mulheres/Mães que vivem na Zona Rural de Feira de Santana: Reflexões a partir da Lei 12.796/2013**, a ser desenvolvido pela mestranda, Nayara da Silva Borges Felix, nas Escolas de Educação Infantil do Distrito de Ipuacu, quais sejam: **Escola Nucleo Municipal Armando Ramos Moraes** - Fazenda Galhardo, s/n; **Escola Municipal Dival Figueiredo** - Fazenda Santa Rosa, s/n; **Escola Núcleo Municipal Agrário de Oliveira Melo**- km 14 BR 116 - Praça das Algarobas, 17; escola Municipal Maria de Lourdes Almeida Machado - BR 116 sul - km 07, s/n.

Na oportunidade, agradecemos a confiabilidade, colocando-nos a disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

Jozelia Araujo Oliveira
Diretora do Departamento de Ensino
Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana