



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

RAPHAELA DANY FREITAS SILVEIRA GONÇALVES

O ESTADO DA ARTE DA INFÂNCIA E DA EDUCAÇÃO
INFANTIL DO CAMPO: debates históricos, construções atuais

Feira de Santana – BA
Abril de 2013

RAPHAELA DANY FREITAS SILVEIRA GONÇALVES

**O ESTADO DA ARTE DA INFÂNCIA E DA EDUCAÇÃO
INFANTIL DO CAMPO: debates históricos, construções atuais**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestra em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, na área de Políticas educacionais, história e sociedade.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante

Feira de Santana – BA
Abril de 2013

RAPHAELA DANY FREITAS SILVEIRA GONÇALVES

**O ESTADO DA ARTE DA INFÂNCIA E DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO:
debates históricos, construções atuais**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de Políticas educacionais, história e sociedade, Universidade Estadual de Feira de Santana, pela seguinte banca examinadora:

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

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

Prof.^o Dr. Antônio Dias Nascimento- UNEB

Prof.^a Dr.^a Leomárcia Caffé de Oliveira Uzêda- UEFS

Feira de Santana, ____ de _____ de 2013

Resultado: _____

Às pequenas crianças que me ensinaram a amar a Educação Infantil: aos meus pequenos e amados filhos, Amanda Maria e Thiago Jorge, minhas descobertas mais tocantes; aos meus sobrinhos, Arthur, Pipe e Lalá, tão provocadores do meu amor e alegria e aos meus ex-alunos, pelas lindas lembranças que me trazem e pelos lindos discursos, que em aula, os dedico.

AGRADECIMENTOS

Ser grata a quem e àqueles que tanto me apoiaram, me possibilitaram e me permitiram viver esta experiência é mais que um dever, é um prazer imensurável:

Quero agradecer primeiramente à minha mãe, sem ela, com certeza eu não conseguiria. Mãe, obrigada pelo seu amor tão profundo, verdadeiro, intenso. Obrigada por, mais uma vez, ter dedicado e abdicado sua vida, sem cobrar nada em troca. Pelas noites perdidas, finais de semana, feriados, pelas horas a fio em que precisou ficar com meus filhos para que eu pudesse estudar. Você foi a mãe, a amiga, conselheira, cuidadora, protetora, ‘enfermeira’ (cuidando de mim e de meus filhos quando ficávamos doentes), organizadora do meu lar e da minha casa, a motorista, a secretária de assuntos pessoais mais competente que existe (marcando médico, dentista, orientando as domésticas e babás, lembrando de meus compromissos, inclusive financeiros) e ainda cuidando do genro, com o cuidado de uma mãe. Sem você, realmente, eu não conseguiria.

Ao meu tão amado e querido esposo, Jorge André, meu maior incentivador e impulsionador. Obrigada meu amor por ter sido a pessoa que mais acreditou em meu potencial, mais até que eu mesma. Me fez acreditar que eu era capaz, que eu conseguiria. Nunca me deixou desistir. Foi capaz de estar ao meu lado e me amar, mesmo quando estive ausente. Meu amigo, meu companheiro, meu protetor, meu amante, meu amor. Esta conquista é nossa!

À minha pequena (‘SQN’) filha Amanda, que neste período, dois anos, fase em que passou da infância para a adolescência, me ensinou que ‘crescer’ significa precisar ainda mais do colo da mãe. Suas reivindicações por atenção, suas incompreensões por minha ausência, me levaram a continuar sendo a mãe presente que sempre busquei, não deixando de compartilhar suas conquistas e paixões (fã clube rodrigosimaslovers), suas emoções (primeiro beijo), suas aventuras, brincadeiras e sonhos. Linda, amada, alegre, ‘popular’, ‘diva’, essa minha menina só me ajudou a enxergar as coisas belas, diante das dificuldades atravessadas neste período.

À Thiaguinho, que desde a barriga, dividiu sua mamãe com ‘este tal de mestrado’. Participou da seleção junto comigo, nas provas e entrevista. Com o barrigão, inchaço e dores no corpo,

meu nenezinho estava comigo, o tempo todo. Ao nascer, aos dois meses, já teve que abdicar do meu colo, do meu denço, e até da amamentação, ficando com a vovó, para a mamãe “ficar sabida”, era o que eu dizia no seu ouvido ao sair de casa à caminho da universidade. Crescendo, e já entendendo mais minhas ausências, não hesitava em chorar. Choro de saudade, de falta, de denço. E eu, tendo que me refugiar, dentro da própria casa, para não vê-lo sofrer. Meu amorzinho tão lindo, obrigada por todos os risos que me provocou, todas as alegrias com suas conquistas (ficar em pé, andar, falar, dançar, fazer traquinagens, e até aprender o “T” que mamãe já ensinou). Sua “mainha”, “Falela Nany”, logo logo será “toda sua”.

À minha irmã, pela mais bela e pura amizade, e meus sobrinhos, por todo o amor que tenho no meu coração;

Às minhas tias, tios e primos, por constituírem a melhor família que eu poderia ter e, por isso, a melhor do mundo, a Família Freitas. Um agradecimento especial à Tia Sandra, por ser minha amiga, confidente, conselheira. Por também “puxar” minha orelha quando preciso e me dar o amor mais lindo de uma tia-amiga.

À minha família de coração, Família Gonçalves: meu sogro, Enéas, minha sogra Veroka, meus cunhados Mônica e Hélio, companheiros de risadas. Obrigada por me acolherem e me amarem.

À minha orientadora, Ludmila, que, acreditou em mim e me “escolheu”, mesmo grávida, para ser sua orientanda. Com sabedoria soube me conduzir neste processo de grandes aprendizagens. Obrigada Lud, especialmente, pela sensibilidade e pelo respeito às minhas dificuldades (de mãe, esposa, trabalhadora) neste meu caminho de pesquisadora.

Aos meus colegas do Departamento de Educação da UEFS, em especial, à Leomárcia Uzêda e Ana Carla Lima, pelo constante carinho e incentivo na minha trajetória profissional e acadêmica;

Aos professores deste curso de mestrado: Marco Barzano, pela doçura e Miguel Almir, pela paixão com que conduziram as aulas em Cultura e Educação; à professora Denise Laranjeira,

que com a serenidade e elegância, juntamente com minha orientadora Ludmila, me fizeram reviver e estudar com mais maturidade os teóricos da educação; à professora Marinalva, que abriu minhas possibilidades de pesquisa e a professora Antônia, pelo rigor, seriedade e compromisso político com a educação. Com vocês, queridos professores, percebi a minha incompletude diante às muitas possibilidades de estudo que tenho pela frente.

À turma dos 13, primeira turma de mestrado em Educação da UEFS, minha turma. Meus colegas, que mais do isso, foram companheiros, colaboradores e amigos, e em especial à: Georgia, por seu choro emotivo em todas as aulas, fazendo do espaço acadêmico, um espaço de emoções; Max e Firmino pela poesia que exala dos seus olhos; Taísa, Maurícia e Lívia, pelo acolhimento e pela amizade; Edeil, pela paciência, orações e carinho.

Às amigas que, com seu carinho e dedicação sempre estiveram ao meu lado: Day, que me acompanha desde a infância, que compartilhou minha adolescência, que é minha amiga desde sempre; Neuma Cavalcante e Cintia Falcão, colegas de profissão da Educação Infantil e amigas, companheiras, acolhedoras.

À minha diretora, Carmem Lúcia, pela constante compreensão às minhas ausências no trabalho. Muito obrigada Carmem por todo o carinho!

Aos meus ex-alunos da UEFS, que por tantas vezes discutiram comigo a Educação Infantil, me desafiando e provocando cada vez mais meu lado curioso e pesquisador;

Aos membros da banca examinadora deste trabalho, os queridos professores Antônio Dias e Antônia Almeida, pela leitura, considerações, críticas, e ajuda na qualificação desta pesquisa.

Aos que, indiretamente, contribuíram para que este trabalho fosse possível, os pesquisadores da infância e EIC, aos quais me juntarei devido a esta e próximas pesquisas.

À Deus por ter me presenteado com toda essa “gente”, à Nossa Senhora Aparecida e São Jorge (meu santo protetor), e aos espíritos de luz, que me iluminaram neste caminho. À esta Luz sou eternamente grata.

João, Francisco, Antônio vieram a este mundo, meu Deus, entre mil dificuldades. Mas cresceram, com os pés descalços pelas pernas, como os imagino (...) João, Francisco, Antônio conhecem os passarinhos, pena por pena, são capazes de descrevê-los: acompanharam seus hábitos, sabem as árvores onde moram, distinguem nos sussurros geral, a voz de cada um.

João, Francisco, Antônio conhecem as pedras, as suas arestas, a sua temperatura, que faíscas desprendem de noite. Conhecem as fisionomias das casas e, evidentemente, os seus habitantes (...) Tudo isso é uma forma de instrução que vem da infância que ocupou os dias sem possibilidades especiais de aquisições sistematizadas. Não falo de outros, que matam passarinhos com atiradeiras, que quebram vidraças, que maltratam os outros meninos da sua idade, que lhes rasgam as roupas... Não, não, quero falar de João, Francisco, Antônio, os que desde pequenos vêm sendo construtivos, que procuram realizar-se, entre as maiores dificuldades, ajudando os pais, amparando os irmãozinhos, realizando suas breves alegrias, entre mil sombras.

João, Francisco, Antônio amam, casam, acham que a vida é assim mesmo, que se vai melhorando aos poucos. (...) É dura a vida, mas aceitam-na. Desde pequenos, sentiram sua condição humana (...)

(Cecília Meireles- 1901-1964)

RESUMO

A Educação Infantil, etapa educacional marcada pelas lutas dos movimentos sociais aos direitos da infância e garantia destes direitos nas legislações brasileiras da última década, ganha, no meio acadêmico e sociopolítico, uma visibilidade, antes obstruída. Sua importância tem sido foco de variadas pesquisas nacionais e internacionais. Entretanto, há ainda que se discutir, com mais profundidade, as diversas infâncias e Educação Infantil voltada para públicos diferenciados. Nesta pesquisa, a Educação Infantil voltada para a população do campo/ da zona rural, entendida como Educação Infantil do Campo, se constituiu no objeto investigado. Deste modo, o presente trabalho se propôs a investigar e mapear as produções científicas educacionais em infância e Educação Infantil do Campo na década de 2002-2012, período que demarca as políticas de Educação Infantil e de Educação do Campo. Para tanto, tem como problema a seguinte questão: Passada uma década desde a deliberação das Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil (Parecer CNE/CEB nº04/00, 16 de fevereiro de 2000) e de Educação do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002), qual a visibilidade da infância no/do campo e da política de Educação Infantil do Campo (EIC) nas produções científicas na década de 2002-2012? Para tanto, optou-se como base metodológica o Estado da Arte (ROMANOWSKI E ENZ, 2006; FERREIRA, 2002), com o objetivo de efetivar o balanço das pesquisas neste campo de conhecimento. As fontes escolhidas para efetivar a busca das produções científicas foram bancos de dados de referência no campo educacional: a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Scientific Electronic Library Online (SCIELO). Para qualificar o debate, o presente texto dissertativo está organizado em sete capítulos. O primeiro consta do debate introdutório da temática. O segundo capítulo, intitulado “A abordagem metodológica: o Estado da arte” apresenta a opção metodológica, as fontes e categorias da pesquisa. O terceiro capítulo “A política de Educação do Campo: um outro paradigma para a Educação Rural” situa o debate da Educação do Campo, com base nos estudos de Munarim (2006), Fernandes (2006) e Souza (2008). O quarto capítulo “Educação Infantil do Campo: uma política necessária” discorre sobre o percurso político da Educação Infantil, bem como sobre a inserção desta com a Educação do Campo nas políticas educacionais atuais, tendo como base teórica as pesquisas de Silva, Pasuch e Silva (2012), bem como documentos nacionais, como a DOEPEC (2002) e Resolução CNE/CEB nº2 de 2008. O quinto capítulo “A infância e a Educação Infantil do Campo nas produções científicas: os achados da pesquisa” consta da análise dos dados, com os resultados das pesquisas encontradas. O sexto capítulo “As pesquisas em EIC e suas temáticas anunciadas em interface de análise” consta da análise dos textos pesquisados e suas temáticas. Por fim, o sétimo e último capítulo, com as considerações finais. Como resultado deste trabalho, verificou-se que a área de Educação Infantil do Campo carece, com urgência, de mais pesquisas que qualifiquem seu debate.

Palavras-chave: Educação Infantil, Educação do Campo, Infância no/do campo

ABSTRACT

The Childhood Education, which is marked by the struggles of social movements for the children's rights and guarantee these rights in the Brazilian legislation of the past decade, gains in academic political social visibility, obstructed before. Its importance has been the focus of many national and international researches. However, it is still necessary to discuss, in depth, the various childhood and kindergarten facing different audiences. In this research, childhood education in the rural area population/rural understood as Childhood Education Field, has become the object investigated. So this study intends to investigate and map the scientific productions in childhood education and Childhood Education rural in the decade of 2002-2012, a period that marks politics Childhood Education and rural Education. Therefore, the problem is questioned: After a decade, since the determination of the Operational Guidelines for the Childhood Education (CNE/CEB N° 04/00, February 16, 2000) and Rural Education (CNE/CEB N° 1, April 3, 2002) where is the visibility of children in the rural politics Childhood Education (EIC) in scientific production in the decade of 2002 to 2012? Therefore, we chose as the methodological basis the art state (ENZ E ROMANOWSKI, 2006; FERREIRA, 2002), with the objective is to effect the balance of researches in this area. The sources chosen to find this scientific productions were databases of reference in the rural educational: the National Association of Graduate Studies and Research in Education (ANPEd), Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES) and Scientific Electronic Library Online (SCIELO). To qualify the debate, this text is organized into six dissertative chapters. The first consists of the introductory discussion of the theme. The second chapter, entitled "A methodological approach: the state of art" presents the methodological option, the sources and categories of research. The third chapter "Politics of Education area: another paradigm for the Rural Education" situates the debate of Education area based on studies Munarim (2006), Fernandes (2006) and Souza (2008). The fourth chapter, "Childhood Education area: a necessary politics" discusses the political career of the Childhood Education, as well as on the integration of this Education area in the politics education nowadays based on theoretical research of Silva, Pasuch and Silva (2012), as well as national documents such as DOEBEC (2002) and Resolution CNE / CEB n ° 2, 2008. The fifth chapter, "The childhood and Childhood Education area in scientific production: research findings" contained in the data analysis, with the results of the research found. The sixth chapter "Research in EIC and its themes announced in interface analysis" consists of the analysis of the texts surveyed and their themes. Finally, the seventh and final chapter, with the final considerations. As a result of this study, it was found that the area of Childhood Education needs urgently for more research that qualify its discussion.

Keywords: Childhood Education, Rural Education, Childhood in/area

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
COEDI	Coordenação de Educação Infantil
DOEBEC	Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das escolas do campo
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EI	Educação Infantil
EC	Educação do Campo
EIC	Educação Infantil do Campo
ENERA	Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9394-96
MIEIB	Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil
MEC	Ministério da Educação
MS	Movimento(s) Social(is)
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PNE	Plano Nacional de Educação
PNERA	Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PROCAMPO	Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Básica, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SCIELO	Scientific Eletronic Library Online

LISTA DE ABREVIACOES E SIGLAS DAS UNIVERSIDADES

FURB	Universidade Regional de Blumenau
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UCP	Universidade Católica de Petrópolis
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UEPA	Universidade Estadual do Pará
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIRIO	Universidade Federal do Rio de Janeiro
USP	Universidade de São Paulo
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-MG	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

Quadro 1	Número de artigos encontrados com a interface das palavras-chave no site da SCIELO	67
Quadro 2	Regiões da pesquisa e localidades que foram objetos de estudo	76
Quadro 3	Total de produções científicas por região e universidade do banco de dados da CAPES, ANPEd e SCIELO	77
Quadro 4	Quantidade de teses e dissertações por programas no banco de dados da CAPES	80
Gráfico 1	Quantidade de produções científicas encontradas nos bancos de dados da ANPEd, SCIELO e CAPES	61
Gráfico 2	Quantidade de trabalhos apresentados nos GT 03 e GT 07, no período de 2002-2012	64
Gráfico 3	Trabalhos apresentados por GTs da ANPEd na década de 2002-2012	65
Gráfico 4	Quantidade de artigos publicados por temáticas específicas no banco de dados do SCIELO.	68
Gráfico 5	Quantidade de teses e dissertações por temáticas no banco de dados da CAPES	70
Gráfico 6	Quantidade de teses e dissertações no período de 2002-2012 – CAPES	71
Gráfico 7	Percentual de trabalhos publicados por região do banco de dados da ANPEd	72
Gráfico 8	Percentual das artigos publicados por região no banco de dados da SCIELO	73
Gráfico 9	Percentual das teses e dissertações por região no banco de dados da CAPES	74
Gráfico 10	Percentual de produções científicas apresentados por região, nos bancos de dados da CAPES, SCIELO e ANPEd	75
Gráfico 11	Universidades que mais se destacaram em quantidade de produções publicadas nos bancos de dados da ANPEd, SCIELO e CAPES.	78
Gráfico 12	Natureza das instituições universitárias	79

Gráfico 13	Total de produções por temáticas nos bancos de dados da CAPES, SCIELO e ANPEd	82
Gráfico 14	Quantidade de produções por categorias de análise nos bancos de dados da ANPEd, SCIELO e CAPES	83
Gráfico 15	Percentual de trabalhos apresentados na ANPEd por temáticas	103
Gráfico 16	Quantidade de produções científicas publicadas em cada banco de dados: ANPEd, SCIELO e CAPES no período de 2002-2012	151

SUMÁRIO

1- INTRODUÇÃO.....	17
2-A ABORDAGEM METODOLÓGICA: o Estado da Arte.....	24
2.1- A escolha das fontes documentais.....	26
2.2- Categorizando as pesquisas.....	30
3. A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM OUTRO PARADIGMA PARA A EDUCAÇÃO RURAL.....	33
4-EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: UMA POLÍTICA NECESSÁRIA.....	42
4.1- Percurso da política de Educação Infantil no Brasil e sua relação com o movimento social.....	45
4.2- Educação Infantil do Campo: entraves e desafios nas políticas educacionais atuais.....	49
4.3- As diversas infâncias do campo e a EIC: as crianças indígenas e de comunidades tradicionais.....	55
5- A INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO NAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS: OS ACHADOS DA PESQUISA.....	60
5.1- Os locais de publicação: a visibilidade da infância do/no campo e da EIC nos bancos de dados da ANPEd, SCIELO e CAPES.....	60
5.2-Região da publicação, universidades e programas que discutem a infância do/no campo e EIC.....	72
6-AS PESQUISAS EM EIC E SUAS TEMÁTICAS ANUNCIADAS EM INTERFACE DE ANÁLISE	82
6.1-Educação Infantil e Movimentos Sociais.....	85
6.2- Educação Infantil do Campo e práticas pedagógicas.....	95
6.3- Educação, cultura e infância do/no campo.....	101
6.4- Educação Infantil do Campo e Políticas Públicas Educacionais.....	116
7-CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	127
REFERÊNCIAS.....	132
APÊNDICES.....	147

APÊNDICE 1- Produções selecionadas por categorias específicas de infância do campo.....	148
APÊNDICE 2- Número de artigos encontrados com a interface das palavras chave no banco de dados da SCIELO	149
APÊNDICE 3-Gráfico16: Quantidade de produções científicas publicadas em cada banco de dados: ANPEd, SCIELO e CAPES no período de 2002-2012.....	151
APÊNDICE 4- Tabela dos trabalhos encontrados no banco de dados da ANPEd.....	152
APÊNDICE 5- Tabela das teses e dissertações encontradas no banco de dados da CAPES.....	154
APÊNDICE 6- Tabela de artigos publicados no banco de dados da SCIELO.....	158
ANEXOS.....	160
ANEXO 1: Lista de produções encontradas no documento “Oferta e demanda da Educação Infantil no campo” (BARBOSA et.al., 2012).....	161
ANEXO 2: Cartazes dos Seminários em Educação Infantil do Campo.....	163

1- INTRODUÇÃO

As disparidades socioeconômicas no Brasil quanto ao acesso à Educação Infantil é um fator de atenção não apenas entre os pesquisadores da área de políticas educacionais, como entre os que se interessam pela primeira infância. Tais diferenças no acesso têm sua origem não apenas entre as crianças ricas e pobres, mas também por suas condições domiciliares. Crianças moradoras da zona rural têm muito menos chance de acesso à escola do que as crianças habitantes da zona urbana. Para além da questão geográfica, esta é uma questão política séria, que vem mobilizando vários segmentos da sociedade civil, como os Movimentos Sociais, na luta pela conquista da garantia de acesso e qualidade da criança pequena à Educação Infantil do Campo.

Políticas públicas educacionais vêm galgando espaço nos debates das pesquisas acadêmicas dos últimos anos, especialmente após a década de 2000. A política de Educação Infantil (EI) e a política de Educação do Campo (EC) são exemplos de territórios conceituais e analíticos que têm alcançado uma visível construção de debates teóricos em torno dos rumos legais e dos impactos sócio educacionais a eles atrelados.

Estudos sobre a infância relacionada às políticas educacionais têm sua relevância destacada não apenas na área acadêmica, mas principalmente no campo social e político, visto que traz para o âmbito da pesquisa científica um debate inesgotável de possibilidades de análises e reflexões. No entanto, é necessário fazer uma importante reflexão em torno da necessidade de interface das políticas públicas quando inseridas em universos de especificidades sócio culturais e pedagógicas que parecem não ser vislumbradas nas análises das políticas, quiçá nos seus processos de implementação na sociedade, como é, por exemplo, o universo de especificidade da infância no rural. Sabemos que ainda temos uma realidade um tanto distante da pretendida por tais políticas no Brasil.

Os desafios vão desde situações de precariedade física e estrutural, descaso governamental, falta de formação adequada dos profissionais que atuam na área, à invisibilidade social do cotidiano e realidades destes sujeitos. Estudos como o de Côco vêm revelando a incipiência da Educação Infantil do Campo (EIC) nas produções acadêmicas, visto que, por ser uma temática ainda pouco compreendida sócio educacionalmente e tratar-se de uma *novidade* (CÔCO, 2011, p.02), a EIC ainda está em processo de reconhecimento da sua importância e, portanto evidenciando-se “a complexidade da identificação de determinadas temáticas” no campo acadêmico e político, trazendo à tona a relevância de

analisarmos com profundidade a inserção nas políticas educacionais e seus processos de implementação na sociedade.

Para adentrarmos na especificidade da criança do campo, focalizar o debate da Educação do Campo (EC) e buscar a sua compreensão conceitual constituiu-se em um importante exercício para esta pesquisa. Segundo Arroyo (2006, p. 104) pesquisar as desigualdades históricas sofridas pelos povos do campo é algo que necessita urgência. O autor ressalta que não há apenas uma dívida histórica para com estes povos, como também “há uma dívida de conhecimento desta dívida”. Afirmar que é preciso esclarecê-la, mostrar as nuances, ir fundo para ver o que caracterizou esses processos históricos.

Arroyo (2006, p. 104) afirma ainda que tal enredo histórico fez com que o pertencimento social, indígena, racial do campo tenha sido decisivo nas desigualdades em geral e mais especificamente nas desigualdades escolar e educativa. Complementa ressaltando que “Deveria ser urgente pesquisar como estas desigualdades marcam profundamente a construção ou a não-construção do sistema educativo, de políticas educativas, de garantias de direitos, especificamente do direito à educação.” (ARROYO, 2006, p.104). Compreender os processos de luta pela terra pelos quais atravessaram/atravessam o povo camponês torna possível esclarecer suas necessidades, suas exigências e demandas por uma Educação do Campo nesta última década. Uma educação política, de ideais e convicções marcados por uma trajetória de negação de direitos.

Não apenas a desigualdade escolar e a invisibilidade dos povos do campo chama a atenção dos estudiosos da EC, mas também uma nova demanda surge entre os pesquisadores da EI no final da década de 2000, se trata do estudo voltado para a criança do campo.

Múltiplos percursos foram atravessados para se chegar a uma definição nesta pesquisa, do entendimento de EIC. Ao compreender seu conceito como a ‘política de atendimento educacional-em forma de creches e pré-escolas- para as crianças de até 6 anos de idade do campo’, verificou-se que, ao abarcar as políticas de EI- que visam este atendimento institucional, e as políticas de EC que vão além da institucionalização e provocam o debate para uma questão política e social, a presente pesquisa deparou-se com uma quantidade ínfima de dados sobre o assunto.

A Educação Infantil, sendo uma política marcada pelos movimentos sociais (NUNES E CORSINO, 2011), assim como a Educação do Campo, tem sido largamente estudada na última década. Sua relevância para a educação básica, sua trajetória histórica de conquistas e de lutas, fazem desta etapa educacional, uma fonte inesgotável de pesquisas nas diversas áreas

que a compõem. No entanto, como já dito anteriormente, nota-se que o debate de Educação Infantil inserida no campo ainda é muito pouco explorado. Esta escassez de material e produções acadêmicas sobre a Educação Infantil do Campo foi o que definiu o presente estudo. Haja visto, como conceitos estruturantes do trabalho encontram-se: Educação do Campo, Educação Infantil, Educação Infantil do Campo e Infância e Campo.

Apesar da notada incipiência do debate, existe, contraditoriamente, um ampliado universo de estudos que circundam o tema, pois a EC não abarca apenas a discussão da escola para os sujeitos do campo, mas leva em consideração todo o entorno vivido/vivenciado por seus povos, respeitando assim a cultura, a organização social e princípios educativos de cada comunidade. A EI, por outro lado, trata-se de um debate político voltado para a institucionalização da educação das crianças menores de 6 anos, que garanta seus direitos fundamentais. Esta institucionalização não se refere à escolarização precoce ou uma antecipação da vida escolar da criança, mas sim, num espaço coletivo de educação, que também respeite e valorize a cultura infantil e suas singularidades.

Assim, como verificou-se que os estudos sobre a Educação Infantil do Campo ainda são pouco explorados nas produções científicas, optou-se por buscar também os estudos e pesquisas que tratam da educação da infância do campo, em perspectivas que circundam a temática diferindo do conceito de EIC. A educação da infância do campo não se refere apenas à institucionalização da educação das crianças em creches e pré-escolas, mas aborda também os modos como as famílias e comunidades educam e pensam a educação destas crianças.

O interesse pelo tema em Educação Infantil do Campo advém também da trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora, quando teve a oportunidade de conhecer e lidar diretamente com a(s) distinta(s) realidade(s) da escola de Educação Infantil a que as crianças são submetidas. Ao adentrar na escola pública do município e conseqüentemente perceber como seu funcionamento está intimamente ligado às políticas educacionais, o interesse em aprofundar os estudos na área foi aguçado.

Vivenciando a experiência no ensino superior, sendo professora de “futuros professores”, estudantes do curso de Pedagogia, com foco nas disciplinas voltadas à área de Educação Infantil (EI), foi possível verificar a necessidade de ampliar o debate da EI para outros campos, entendendo a infância em sua multiplicidade e diversidade, e portanto uma educação voltada para esta infância. Passa a chamar a atenção o modo como as políticas educacionais da Educação Infantil para as crianças do campo carecem de um olhar aprofundado, que vislumbre não os “alunos” e suas instituições, mas especialmente que se atente para

compreender também o conceito de infância, de cultura, de produção e vida nestes espaços e contextos rurais do Brasil, que se preocupe em “para quais crianças” e “para que lugar” esta política está voltada.

A infância plural vista e vivenciada nos diversos contextos (instituições públicas e privadas) permitiu um olhar mais reflexivo e maduro sobre as condições adversas pelas quais as crianças nas escolas públicas atravessam, seja no campo ou na cidade. A invisibilidade social destas crianças perpassa não só no contexto intrainstitucional como interinstitucional. Dentro das escolas elas sofrem a invisibilidade de seus professores e gestores no que concerne às suas múltiplas linguagens, à sua “voz”, aos seus pensamentos e ideias. Fora da escola elas são ainda menos vistas pelas instâncias governamentais e seus gestores, que, em muitos casos, possuem um olhar limitado da concepção de infância.

A experiência em contextos heterogêneos e díspares mostra que ainda há pouco debate que ressalte a educação para a infância, especialmente para a infância marginalizada. Ressalta-se aqui aquela que se encontra fora dos padrões e ideais de infância que a sociedade espera, da criança pura, “limpa”, inteligente, “cheirosa”, que brinca e estuda, que tem uma família, que possui brinquedos. Pouco se diz ou se fala da criança que trabalha, que vive nas ruas, que ajuda os pais na roça, que não brinca do mesmo jeito que outras, que não tem oportunidade de estudar, como é o caso das crianças moradoras de ruas, das que vivem em lixões, crianças usuárias de drogas, crianças que são prostituídas etc.

No caso específico desta pesquisa, foi necessário ampliar o debate para a Educação do Campo, visto que se percebeu que as produções encontradas nesta área são restritas e não contemplam a discussão sobre a Educação Infantil. A experiência em EI impulsionou o desejo de aprofundar e ler mais sobre a Educação Infantil do Campo, contexto de educação para a infância que precisa ser visibilizado.

Temos, após uma década da efetivação das políticas de EC, com a conquista das Diretrizes Operacionais para as Escolas Básicas do Campo (DOEBEC), através da Resolução CNE/CEB nº 01 de 03 de abril de 2002, e da política de EI, através das Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil- DCNEI (Parecer CNE/CEB nº04/00, 16 de fevereiro de 2000) muitos trabalhos e estudos em cada uma das áreas, mas há uma lacuna muito grande quando se depara com a interface destas duas políticas. As políticas de EI referem-se a EC e vice-versa, mas não há um aprofundamento das áreas sobre cada especificidade.

Entender a discussão em torno da infância do campo, bem como da Educação Infantil do Campo (EIC), como um processo de validação de conquistas através de pequenos avanços e

um amadurecimento da sociedade em busca da efetivação de seus direitos básicos foi o primeiro passo na construção desta pesquisa e permeia todo o texto.

Os conceitos e o estudo das políticas de Educação Infantil (EI) e Educação do Campo (EC), são a base da discussão em torno da EIC por entender que a mesma poderá estruturar-se mediante um comprometimento e efetivação de políticas públicas. No entanto, diante da incipiência nos documentos legais em torno da EIC¹, buscar-se-á por meio das produções acadêmicas, compreender como as pessoas estão estudando a infância do/no campo, e como a conexão entre EC e EI adentrou no universo das produções acadêmicas dos últimos anos.

Dentro desta perspectiva, este estudo teve como **objeto** analisar o campo de estudo das pesquisas em infância do/no campo e Educação Infantil do Campo, tendo como **problema** a seguinte questão: Passada uma década desde a deliberação das Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil (Parecer CNE/CEB nº04/00, 16 de fevereiro de 2000) e de Educação do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002), qual a visibilidade da infância no/do campo e da política de Educação Infantil do Campo (EIC) nas produções científicas na década de 2002-2012?

Para tanto teve como **objetivo geral** apresentar o estado da arte do debate educacional da infância e Educação Infantil do Campo, mediante um mapeamento das pesquisas que permeiam as produções científicas no período de 2002 a 2012, correspondente à primeira década após as deliberações legais em torno das políticas de Educação do Campo e Educação Infantil.

Como **objetivos específicos** pretendeu-se: Discutir as especificidades das políticas de Educação Infantil e Educação do Campo, bem como sua interface; Discutir as atuais políticas de EI e EC a partir dos documentos nacionais; Identificar as teses e dissertações do tema da EIC presentes nos arquivos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Identificar os artigos científicos sobre o tema EIC nos arquivos do cadastro Scientific Electronic Library Online (SCIELO); Identificar os trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho (GT) 03 Movimentos sociais, sujeitos e processos educacionais, GT05 Estado e Política Educacional, GT06 Educação popular e GT07 Educação de crianças de 0 a 6

¹ Em janeiro de 2013, foi divulgado um importante documento a respeito da EIC, intitulado “Oferta e demanda da Educação Infantil no Campo” (BARBOSA et.al., 2012), com a parceria do Ministério da Educação (MEC) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), como resultado da Pesquisa Nacional “Caracterização das práticas educativas de crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais” (MEC/UFRGS). Tal documento insere-se neste estudo a título de indicação de leitura/pesquisa, porém infelizmente, o mesmo não foi utilizado para referendar esta pesquisa, visto o andamento da dissertação quando da data da sua publicação.

anos, da Associação Nacional de pós-graduação e pesquisa em Educação (ANPED) que abordem questões concernentes à EIC.

Como metodologia, optou-se pela abordagem qualitativa, do tipo estado da arte (ROMANOWSKI e ENS, 2006; FERREIRA, 2002b). Por tratar de um mapeamento das pesquisas científicas que tratam o tema infância do/no campo e EIC, tornou-se necessário obter informações de dados oficiais em documentos que orientam o debate das políticas educacionais (leis, portarias, resoluções, diretrizes nacionais), bem como em banco de dados das produções acadêmicas nas fontes de referência na área de educação como o banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES (teses e dissertações), o arquivo da Scientific Electronic Library Online- SCIELO (artigos nacionais) e textos em Grupos de trabalhos-GTs específicos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

O estudo leva em consideração as especificidades das políticas nacionais de Educação Infantil e de Educação do Campo, cada qual com suas características e peculiaridades para atender seus sujeitos, a EIC, no entanto busca compreender as políticas sob um foco específico e próprio que ao relacionar a EC com a EI, demanda um olhar sistêmico sobre o fenômeno em questão, a educação das crianças de até seis anos de idade da população camponesa².

Para tanto, este estudo possui o seguinte desenho narrativo: o primeiro capítulo traz uma breve discussão introdutória e escolha do objeto da pesquisa; o segundo capítulo aborda a metodologia escolhida- estado da arte- e seus principais efeitos na construção de uma pesquisa qualitativa.

A escolha metodológica por Estado da Arte caracteriza-se pela escassez de material científico que trata a temática, tornando esta pesquisa de significativa relevância para o meio acadêmico, bem como para os estudos provenientes dos movimentos sociais de Educação do Campo e de Educação Infantil.

O terceiro capítulo intitulado “A política de Educação do Campo: um outro paradigma para a Educação Rural”, busca retomar ao texto o debate que insere a Educação do Campo. A

² O termo população camponesa será adotado aqui a partir da definição conceitual da EC, ou seja, entendida a partir do seu modo de vida, de organização do espaço e de construção de territórios, no modo de organização e finalidade do trabalho enquanto classe social, e nas formas de resistência para preservação de um modo de vida, sendo que no Brasil há uma diversidade de formas sociais de reprodução do campesinato- povos da floresta, camponeses proprietários privados de terras, ribeirinhos, pescadores artesanais, lavradores, catadores de caranguejo, castanheiros, quebradeiras de coco de babaçu, azaiceiros, os que usufruem de fundos de pastos, quilombolas, indígenas, serranos, caboclos, assentados/acampados da Reforma Agrária . (GHEDINI, JANATA E SCHWENDLER, 2010, p.179).

concepção de EC baseia-se em teóricos como Molina (2006), Caldart (2000), Fernandes (2006), Cavalcante (2007), Munarim (2006), Nascimento (2009), Souza (2008) e Arroyo (1992).

O quarto capítulo intitulado “Educação Infantil do Campo: uma política necessária” abrange a discussão em torno das políticas de Educação Infantil e de Educação do Campo, bem como a sua interlocução, tendo como principais autores que tem discutido a temática Silva, Pasuch e Silva (2012).

Como teóricos da Educação Infantil, o estudo privilegiou os pesquisadores que se detiveram a abordar mais profundamente as políticas educacionais de EI, tais como: Nunes (2009a) Campos (2008), Nunes (2009b), Nunes e Corsino (2011).

O quinto capítulo apresenta os resultados obtidos na análise de dados, organizado em três categorias. Neste item é feito um levantamento quantitativo do material selecionado, bem como a análise dos temas abordados dos artigos (ANPEd e SCIELO) e resumos das teses e dissertações (CAPES).

O sexto e último capítulo apresenta os resultados finais desta pesquisa, ressaltando a sua importância no meio acadêmico e social. Deste modo, acredita-se que o levantamento das produções científicas tornar-se-á de extrema relevância para a compreensão das áreas da Educação Infantil e da Educação do Campo, eixos que vêm crescendo no meio acadêmico por seus debates políticos e que pode trazer significativas reflexões em torno das pesquisas que buscam qualificar ambos os debates.

2. A ABORDAGEM METODOLÓGICA: O ESTADO DA ARTE

O presente estudo propõe o levantamento e aprofundamento da discussão sobre a infância e Educação Infantil do Campo (EIC) no meio acadêmico, buscando analisar de que modo as produções científicas abordam as implicações políticas, econômicas, culturais e sociais nas quais a temática se insere.

A natureza desta pesquisa é de caráter qualitativo, pois trata de um “universo de significados, valores, motivos, crenças e aspirações, de processos e fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 1996, p.22), ou seja, mais do que apontar e quantificar os dados, a pesquisa qualitativa insere em sua discussão uma análise mais aprofundada dos mesmos.

A abordagem de pesquisa qualitativa tem também como característica a descrição, comparação e interpretação da realidade a ser pesquisada (MINAYO, 1996), o que condiz com as pretensões deste estudo ao focalizar a atenção para as pesquisas em infância e Educação Infantil do Campo na última década.

Para tanto, optou-se pela pesquisa do tipo “Estado da Arte” por intencionar fazer um mapeamento das produções acadêmicas e científicas em infância do campo e EIC realizadas na última década (2002-2012). Como dito anteriormente, a escolha da década justifica-se por se tratar de um período marcado pelo crescimento e visibilidade social das políticas de Educação Infantil e de Educação do Campo, após a deliberação das Diretrizes que instituem a operacionalização para a Educação básica nas escolas do campo (Resolução CNE/CEB, nº1 de 03 de abril de 2002) e das Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil (Parecer CNE/CEB nº 04/00, de 16 de fevereiro de 2000).

O balanço das pesquisas realizadas nesta década sobre a infância do campo e EIC serviram de suporte para a análise da importância atribuída pelos estudiosos à infância e a Educação Infantil no que concerne à sua inserção no meio rural. Sendo a população infantil historicamente negligenciada enquanto categoria social (SARMENTO, 2008, p.7), o que dizer então da infância na população camponesa, sendo esta outra categoria social demasiadamente ignorada historicamente? Como as crianças do campo e a Educação infantil ganham visibilidade nos estudos e pesquisas educacionais na última década? Quem e sob quais preceitos está realizando tal debate? De que maneira os estudos da Educação Infantil e

Educação do Campo vem acompanhando as mudanças das perspectivas legais e suas implicações educacionais?

As pesquisas em “Estado da Arte” têm esta intencionalidade, a de efetivar o balanço da pesquisa em uma determinada área e por este motivo vem crescendo enquanto opção metodológica nos últimos anos no Brasil.

Segundo Romanowski e Ens (2006, p.37),

O interesse por pesquisas que abordam “estado da arte” deriva da abrangência desses estudos para apontar caminhos que vêm sendo tomados e aspectos que são abordados em detrimento de outros. A realização desses balanços possibilita contribuir com a organização e análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais.

De acordo com Ferreira (2002b, p.01), tais pesquisas são também definidas como de caráter bibliográfico. Para a autora, as pesquisas denominadas estado da arte “parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento”. De tal modo, ainda de acordo com a autora, estes estudos são reconhecidos por realizarem uma metodologia de caráter descritivo e inventariante da produção acadêmica e científica sobre o tema a que se busca investigar.

O não conhecimento acerca da totalidade de estudos e pesquisas em determinado campo de conhecimento é o que leva, segundo Ferreira (2002b, p. 02), muitos pesquisadores a optarem por tal metodologia.

Na área de educação, Romanowski e Ens (2006, p.38) afirmam que a intensificação de publicações, estudos, teses, dissertações e artigos têm contribuído no surgimento de inquietações e questionamentos por parte de pesquisadores da área a respeito de quais temas têm sido mais focalizados, como estes têm sido abordados, quais abordagens metodológicas empregadas, quais as contribuições e pertinência destas publicações na área. Deste modo, a pesquisa em estado da arte deriva, de acordo com as autoras, da “abrangência destes estudos para apontar caminhos que vêm sendo tomados e aspectos que são abordados em detrimento de outros” (ROMANOWSKI e ENS, 2006, p.38-39).

Na perspectiva da infância e EIC, o caminho não é diferente. O tema, ainda pouco estudado academicamente, pressupõe ser de difícil compreensão ainda em sua forma de discussão e análise temática e o estudo justifica sua importância não apenas pela lacuna de produção científica, mas também pela relevância investigativa que propõe.

Ao tomar a EIC como campo investigativo nas pesquisas e produções acadêmicas na área da educação pretende-se, além da descrição das mesmas, detectar em quais abordagens elas aparecem com maior frequência. Quais abordagens conceituais apresentam as pesquisas quando tratam de Educação Infantil e Educação do Campo? Em que “lugar” a EIC tem se apresentado com maior intensidade: no campo político, nos movimentos sociais, entre os professores/educadores, nas famílias, nas discussões entre os pesquisadores de Educação Infantil, ou entre os pesquisadores da Educação do Campo? Como tem se apresentado o debate das políticas educacionais nestas pesquisas? Tais questionamentos são o que fazem do Estado da arte um campo metodológico de abrangência e significância nas pesquisas acadêmicas, tal como explicita Romanowski e Ens (2006, p. 39):

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área do conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada.

Segundo as autoras (ROMANOWSKI e ENS, 2006, p.39) para alcançar tais abrangências da pesquisa em estado da arte, faz-se necessário também organizá-la em categorias e revelar os múltiplos enfoques e perspectivas.

Definir o período e em quais fontes realizar a pesquisa também é um passo metodológico importante, visto que limita o campo de abrangência, sem que este fator interfira na qualidade da pesquisa.

2.1- A escolha das fontes documentais

De acordo com Ferreira (2002, p. 02) os pesquisadores de estado da arte tomam como fontes básicas de referência para realizar o levantamento dos dados e suas análises, principalmente, os catálogos de faculdades, institutos, universidades, associações nacionais e órgãos de fomento da pesquisa.

Levando em consideração que a temática EIC insere-se, especialmente, no campo educacional, a escolha das fontes neste trabalho se dá em torno de três fóruns de referência nacional em pesquisas na área de educação: Associação Nacional de pós-graduação e

pesquisa em Educação (ANPEd), banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Scientific Electronic Library Online (SCIELO).

***Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)**

A ANPEd, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, é tida como uma sociedade civil que surgiu na década de 1970, e teve como impulsionadores alguns programas de pós-graduação em Educação, objetivando desenvolver e consolidar as pesquisas de pós-graduação na área de Educação no Brasil. “Ao longo dos anos, tem se projetado no país e fora dele, como um importante espaço de debate das questões científicas e políticas da área, constituindo-se em referência maior na produção e divulgação do conhecimento em Educação.”³

A ANPEd conta hoje com a organização das pesquisas em 23 GTs (Grupos de Trabalho) os quais foram subdivididos por campos de conhecimento na área educacional. Para esta pesquisa, foram escolhidos quatro GTs: GT03 Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos; GT05 Estado e Política Educacional; GT06 Educação Popular e GT07 Educação das Crianças de 0 a 6 anos de idade.

O GT03 Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos, foi escolhido por tratar-se do grupo de trabalho que concentra os estudos na área de Educação do Campo, conceito fundante da pesquisa. O GT 05 Estado e Política Educacional, por abordar temáticas específicas do campo político, e sendo a EI e EC políticas educacionais vigentes no país, os estudos deste GT poderá incluir a discussão de tais temáticas.

A escolha pelo GT 06, Educação Popular, ocorre mediante o entendimento de que a Educação do Campo emerge do movimento de Educação Popular, portanto a possibilidade de encontrar nos trabalhos deste GT algo sobre infância e educação para os povos do campo. E o GT 07 Educação das Crianças de 0 a 6 anos de idade, por concentrar os trabalhos e pesquisas da área de Educação Infantil.

³ Informações retiradas do site oficial da ANPEd- www.anped.org.br. Acessado em: 12-08-2012

* **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)**

O outro órgão, a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), foi definido como fonte documental desta pesquisa, por tratar-se de uma importante instituição para a expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil.

Deste modo, a escolha desta fonte justifica-se pela mesma constituir-se em uma ferramenta que reúne informações relativas às produções dos programas de mestrado e doutorado no país e deste modo possuir credibilidade nacional no que concerne ao seu acervo bibliográfico, com pesquisas aprovadas em diversos campos do conhecimento, dentre eles a educação.

Algumas linhas de ação fazem parte da estrutura do trabalho desenvolvido pela CAPES a exemplo de: avaliação da pós-graduação *stricto sensu*; acesso e divulgação da produção científica; inclusão e fomento da formação inicial e continuada de professores para a educação básica, entre outros.

Deste modo, a presente fonte de pesquisa torna-se um “campo profícuo” na busca por trabalhos científicos de qualidade que possam enriquecer as discussões a que esta pesquisa se propõe.

* **Scientific Eletronic Library Online (SCIELO)**

O Scientific Eletronic Library Online (SCIELO) é uma biblioteca eletrônica que possui um cadastro de periódicos científicos brasileiros, hoje reconhecida nacionalmente, tornando-se referência entre pesquisadores nas mais diversas áreas. O SCIELO é um projeto da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) em parceria com a BIREME- Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em ciências da Saúde. Também conta com o apoio do CNPq- Conselho Nacional de Desenvolvimento científico e tecnológico, desde 2002. “O Projeto (FAPESP/BIREME/CNPq) tem por objetivo o desenvolvimento de uma metodologia comum para a preparação, armazenamento, disseminação e avaliação da produção científica em formato eletrônico.”⁴.

A escolha pelo banco de dados da SCIELO justifica-se por considerar esta fonte como de significativa relevância entre os pesquisadores brasileiros. Os artigos publicados em

⁴ Informações obtidas do site oficial do SCIELO: www.scielo.br . Acessado em 12-08-12

revistas nesta biblioteca eletrônica constituem-se uma rica documentação de produção científica.

Com esta seleção das fontes, buscou-se, primeiramente identificar dentro de cada uma delas as produções que tratam da infância e EIC e categorizá-las. Após esta etapa foi realizada a análise das publicações. De acordo com Marconi e Lakatos (2010, p.60) a pesquisa bibliográfica que se utiliza de publicações (teses, monografias, pesquisas, artigos, livros etc.) como fonte para a coleta de dados, compreende quatro fases distintas: identificação, localização, compilação e fichamento. Por identificação, as autoras chamam de “fase de reconhecimento do assunto pertinente ao tema em estudo e que pode ser feito lançando-se mão de catálogos das bibliotecas, das bibliografias, dos índices e abstracts especializados” (MARCONI e LAKATOS, 2010, p. 60)

Ainda segundo Marconi e Lakatos (2010, p. 60) a localização refere-se à consulta em sistemas interbibliotecas e catálogos a fim de se obter as informações necessárias. Por compilação entende-se a fase de “reunir, sistematicamente, referências, informações impressas e/ou inéditas” (2010, p.60). Por fim, o fichamento refere-se à etapa em que, à medida que o pesquisador identifica os documentos ele deverá transcrever os dados nas fichas bibliográficas.

Em estado da arte, além destas etapas estarem inclusas no processo de obtenção dos dados, há também uma característica importante que é a análise do conhecimento já elaborado, para a partir daí, apontar os enfoques, os temas mais pesquisados e as lacunas existentes (ROMANOWSKI e ENS, 2006, p.39)

Para a realização de uma pesquisa do tipo estado da arte, são necessários, segundo Romanowski (2002, p-15-16 apud ROMANOWSKI E ENS, 2006, p. 43), alguns procedimentos, tais como: definição dos descritores para direcionar as buscas a serem realizadas; localização dos bancos de pesquisas, teses e dissertações, catálogos e acervos de bibliotecas, biblioteca eletrônica que possam proporcionar acesso a coleções de periódicos, assim como aos textos completos dos artigos; estabelecimento de critérios para a seleção do material que compõe o *corpus* do estado da arte.

Ainda segundo Romanowski (2002, p.15-16) é necessário realizar o levantamento de teses e dissertações catalogadas, coleta de material de pesquisa, leitura das publicações com elaboração de síntese preliminar, considerando o tema, os objetivos, as problemáticas,

metodologias, conclusões, e a relação entre o pesquisador e a área; organização do relatório de estudo compondo a sistematização das sínteses, identificando as tendências dos temas abordados e as relações indicadas nas teses e dissertações; análise e elaboração das conclusões preliminares.

Deste modo, como uma das etapas de procedimento metodológico, a presente pesquisa buscou, através de análise do conhecimento das publicações, classificar as produções referentes à temática infância do/no campo e EIC de acordo com categorias específicas (que se refere ao que Romanowski (2002) chama de *tendências dos temas*), as quais serão abordadas no item que segue.

2.2- Categorizando as pesquisas

As categorias foram dimensionadas de acordo com o que Cavalcante (2012) chama de *eixos de predominância*. Em palestra intitulada “Currículo: políticas educacionais e Educação do Campo” proferida no 1º Encontro Regional sobre Currículo Escolar dos Territórios de Identidade do Portal do Sertão e do território do Sisal, na Universidade Estadual de Feira de Santana, a autora classifica os estudos e pesquisas desta área subdividindo-os em quatro eixos: Emancipatório, Regulatório, Pedagógico e Analítico.

As produções científicas foram organizadas neste trabalho em três categorias: “Os locais de publicação: a visibilidade da Educação Infantil do Campo nos bancos de dados da ANPEd, CAPES e SCIELO”; “Região da publicação, universidades e programas que discutem a infância e EIC” e a última categoria, “Temáticas anunciadas em interface de análise”. Esta última por sua vez, foi dividida em quatro subcategorias: ‘Educação Infantil e Movimentos Sociais’, ‘Educação Infantil do Campo e práticas pedagógicas’, ‘Educação, cultura e infância do/no campo’ e ‘Educação Infantil do Campo e políticas públicas educacionais’.

As pesquisas denominadas de caráter emancipatório são as que Cavalcante (2012) classifica como aquelas que dão visibilidade aos sujeitos do campo e movimentos sociais, suas lutas e desafios políticos e organizacionais. Neste eixo, a subcategoria “Educação Infantil e Movimentos Sociais” discorre sobre as pesquisas envolvendo as experiências educativas nos assentamentos e acampamentos da Reforma Agrária, MST.

O eixo regulatório é aquele no qual se encontram as pesquisas de cunho normativo, incluem as regulamentações, diretrizes, programas e leis, tais pesquisas fundamentam-se basicamente nas análises das políticas públicas e nos seus processos de elaboração,

implementação e avaliação. Neste eixo, encontra-se a subcategoria “Educação Infantil do Campo e Políticas públicas educacionais”.

O eixo nas pesquisas de cunho pedagógico, é o que traz estudos voltados para o campo das práticas pedagógicas e suas dimensões socioculturais. Inclui formas de pensar o currículo, as práticas de ensino, a formação docente e abordagens socioculturais (CAVALCANTE, 2012). Neste eixo encaixa-se a subcategoria “Educação Infantil do Campo e práticas pedagógicas” o qual aborda experiências e práticas educativas em escolas do campo.

Por fim, encontram-se os estudos de caráter teórico-analítico, que são os que tratam de análise das pesquisas na área da Educação do Campo enquanto dimensão específica de debate educacional. Neste eixo encontra-se a subcategoria “Educação, cultura e infância do/no campo”.

Ressalta-se que todos os eixos, categorias e subcategorias se conectam entre si, não havendo uma divisão fronteiriça entre os mesmos. Segundo a autora (CAVALCANTE, 2012), esta organização temática não intenciona fragmentar os debates, mas avaliá-los em torno das prioridades de discussão no campo de estudo da EC, compreendendo que as mesmas prioridades temáticas podem fazer interfaces com outras dimensões de análise que de alguma forma, estão presentes nos temas.

Deste modo, ao buscar os *eixos de predominância* (CAVALCANTE, 2012) nas pesquisas em Educação Infantil do Campo, pretendeu-se detectar e analisar em quais campos de estudo (e interesse) encontram-se a temática e qual seu impacto na discussão para a formulação de políticas educacionais efetivas que deem mais visibilidade e importância às crianças que habitam no rural brasileiro, incluindo as crianças indígenas, ribeirinhas, assentadas e/ou acampadas do MST, caiçaras e quilombolas.

No início da coleta de dados, algumas barreiras foram detectadas. Como o tema EIC é relativamente novo e ainda pouco explorado, encontrar pesquisas que possuíssem no seu título, resumo ou palavras-chave a denominação “Educação Infantil do Campo” se constituiu em uma tarefa um tanto difícil. A junção da Educação Infantil e Educação do Campo, que gerou a nova configuração EIC, é muito recente, e deste modo, utilizado por um número limitado de pesquisadores.

Deste modo, foi necessário ampliar o objetivo inicial que se constituía em tecer o mapeamento das produções científicas em EIC, de posse de uma perspectiva ampliada de concepção de educação e infância no mundo rural, foi necessário contemplar também os

estudos em infância do/no campo na última década. Assim, também foi preciso repensar os rumos das buscas. No primeiro momento de coleta de dados foi utilizado como palavras de busca algumas terminologias e/ou nomenclaturas de uso comum e mais difundido nas pesquisas que discutem a educação para as crianças de 0-6 anos na zona rural, tais como: infância e campo; escola e campo; escola e meio rural; crianças e meio rural; Educação Infantil no meio rural; educação e infância no rural; pequenos agricultores e educação; Educação Infantil e escolas do campo; crianças do meio rural e educação, educação indígena, crianças ribeirinhas etc.

A justificativa pela utilização destas palavras é que as mesmas puderam oferecer uma amplitude maior para as pesquisas que direcionam seu foco na educação e infâncias de crianças habitantes do meio rural, visto que ao realizar a busca utilizando apenas as palavras “Educação Infantil do Campo” foi encontrado um número insignificante de trabalhos, e desta maneira, insuficiente para uma análise e estado da arte deste tema. Levando em conta que para o debate da Educação do Campo, a escola não é o único contexto educacional referenciado, compreender este cenário amplo foi fundamental para alcançar os estudos anunciados.

3- A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM OUTRO PARADIGMA PARA A EDUCAÇÃO RURAL

A Educação do Campo constitui-se como um movimento de grande força, que, com as conquistas regulamentais, a exemplo da Resolução CNE/CE nº 01/2002, e se tornado uma política pública, torna o Estado responsável por fazer valer os direitos já garantidos por lei, mas ainda bem longe de serem alcançados em ações políticas efetivas. Segundo Fernandes (2006, p. 28), “A Educação do Campo nasceu das demandas dos movimentos camponeses na construção de uma política educacional para os assentamentos de reforma agrária”. Diante de tal demanda, os povos do campo articulam-se na construção das primeiras iniciativas para a formulação de políticas públicas, ou seja:

É o campo em movimento, que se mostra nas mãos calejadas dos camponeses, no sangue derramado dos mártires, nas vozes que saíram da cultura do silêncio, imposta historicamente, e se erguem para falar o grito da liberdade, da dignidade, da justiça. O grito dos que aprenderam a força da organização. (SCHWENDLER, 2010, p.23)

Tal organização é percebida, desde 1997, quando foi realizado o I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (ENERA), o debate em torno da Educação do Campo se intensificou no Brasil, tendo sido criado, em decorrência deste encontro, o PRONERA (Programa de Educação na Reforma Agrária). Este programa é responsável por impulsionar a EC nas esferas acadêmicas.

Sendo a Política Nacional de Educação do Campo bastante recente (2002) e por este motivo, segundo Munarim (2006, p.16), “incipiente na estrutura da máquina governamental e frágil na estrutura do Estado”, há ainda muitas conquistas a serem realizadas. Para o coordenador-geral da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)⁵, as “portas do Estado e do MEC”, que sempre estiveram trancadas, ao se abrirem, “continuam, em grande medida, com as dobradiças emperradas”. Querendo com isto dizer que, embora a Política Nacional de Educação do Campo, tenha se constituído, ela ainda está distante da efetivação, isto porque há ainda as “amarras burocráticas, de normas e leis autoritárias e excludentes, de orçamento exíguo e não priorizados pelos setores que o controlam” (MUNARIM, 2006, p.16).

⁵ A partir de 2012, passa a se chamar SECADI- Secretaria de Educação Básica, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

Neste cenário, é possível perceber que a Educação do Campo, constituída pelos sujeitos do campo, ainda necessitará de muitas lutas, movimentos e debates, para que tais medidas possam ser concretizadas de forma mais justa e coerente, atendendo às reais necessidades dos povos camponeses. Não obstante, de acordo com Souza (2008, p. 1090),

A educação do campo tem conquistado lugar na agenda política nas instâncias municipal, estadual e federal nos últimos anos. Fruto das demandas dos movimentos e organizações sociais dos trabalhadores rurais, a Educação do Campo expressa uma nova concepção quanto ao campo, o camponês ou o trabalhador rural, fortalecendo o caráter de classe nas lutas em torno da educação.

A Educação do Campo, embora tenha se efetivado enquanto política pública há pouco mais de uma década, tem sua história iniciada bem antes, com as experiências de Educação Popular⁶. Porém, somente agora o MEC “abre espaço na máquina estatal” para as vozes destes sujeitos (MUNARIM, 2006, p.16).

A maior reivindicação dos sujeitos sociais do campo em relação à luta pela educação é a escola pública de qualidade. Nesta reivindicação entram não apenas as condições de acesso (transporte) como também de permanência na escola, propostas curriculares e pedagógicas que possam condizer com a realidade do povo camponês, além de estrutura física adequada das instituições de ensino. A reivindicação para que o Estado assuma tal responsabilidade, ou seja, esta mobilização social é o que Munarim chama de “origem do processo de engenharia política” (p.18).

A Resolução CNE/CEB nº01 de 03/04/2002 a qual institui as “Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as escolas do campo” (DOEBEC), é o primeiro passo rumo à consolidação da política pública conquistada pelos sujeitos sociais coletivos. Tal diretriz constitui-se como um início de materialização e consolidação dos direitos dos povos camponeses diante das suas reivindicações. Entretanto, é válido lembrar que tais direitos, embora institucionalizados através das diretrizes, ainda não estão efetivados enquanto política pública, que demanda tempo.

Efetivada a política pública, que amplia-se para a reorganização das instituições, formação docente, financiamento, entre outras reivindicações, torna o Estado responsável por atender a estas demandas. De acordo com Munarim (2006, p. 18), o MEC tem buscado três linhas mestras de ação: a primeira é a construção de uma nova base epistemológica, a

⁶ A trajetória histórica da Educação do Campo, originada com o Movimento de Educação Popular pode ser encontrada em Oliveira (2001), Holanda (1995), Martins (1997)

segunda é a construção de uma esfera pública e a terceira constitui-se como o Estado de Ação, que engloba os financiamentos, programas, infraestrutura etc.

A construção da nova base epistemológica trata-se de entender a base conceitual que fundamenta a proposta da Educação do Campo. Neste ponto, busca a superação do paradigma dominante, no qual “projeta o campo como faceta atrasada da sociedade” (MUNARIM, 2006, p.19). De acordo com o autor, neste paradigma a área urbana é vista como local ideal do desenvolvimento e o meio rural o local de atraso. É neste paradigma que se encontra a Educação Rural. Pretende-se extrair do campo o máximo de benefícios em favor da vida na cidade, ressalta Munarim.

Para o autor (MUNARIM, 2006) a educação rural vincula-se à proposta de “desenvolvimento” dos povos do campo, buscando levá-los a uma identidade forjada de cidadãos, como se apenas o que é produzido e desenvolvido nas cidades grandes (urbanas) seja de valor, e o que é produzido no campo, não tenha valor cultural. Esta ideia leva estes povos a buscarem apenas o que a “cidade” lhes oferta, renegando ou desvalorizando o que o campo lhes oferece ou pode lhes oferecer.

A Educação do Campo é oposta a esta ideia, pois o que pretende é justamente levar às escolas do campo, a autovalorização, e o entendimento de que o conhecimento que é produzido no meio rural tem valor e deve ser inserido no contexto escolar.

A segunda linha mestra do MEC na Política Nacional de Educação do Campo é a construção de esfera pública, ou seja, “dar mais ênfase à esfera pública, no sentido de criar espaço de interação entre o Estado e Sociedade na perspectiva de democratização do Estado e da própria sociedade” (MUNARIM, 2006, p.21). Nesta linha pretende-se manter uma interação constante entre o gestor público e as organizações da sociedade civil, ou seja, levar as representações da sociedade civil, como por exemplo os movimentos sociais, a tornarem-se protagonistas no processo de tomada de decisões, garantindo-se o espaço democrático.

O Estado de ação é o terceiro eixo (linha mestra) na construção de políticas de Educação do Campo. Para a conquista da eficiência administrativa cabe ao aparato estatal executar políticas permanentes e programas de governo que visem alcançar as metas propostas nas DOEBEC (Resolução CNE/CEB nº1/2002). Como prioridade nas ações, o governo aponta a revisão por parte da coordenação de Educação do Campo nas propostas do PNE (Plano Nacional de Educação); o Financiamento, com repasses diferenciados para as escolas localizadas no meio rural, buscando melhor atender às necessidades da escola do campo; Infraestrutura, com política de transporte escolar, garantindo o acesso das crianças e

jovens à escola, construção e manutenção da estrutura física das escolas, alternativas pedagógicas para classes multisseriadas e escolas nucleadas e a Formação de Educadores, que deve levar em consideração as especificidades do campo.

Com estas três estratégias, o MEC tem buscado efetivar as políticas de atendimento na Educação do Campo, que surge então como “a política que pensa a educação como parte essencial para o desenvolvimento no campo” (FERNANDES, 2006, p. 28). O autor retrata o conceito de campo como ‘território’, no qual se realizam as diversas formas de organização do campesinato e também as formas de organização da agricultura capitalista (agronegócio). Neste ponto, o campo pode ser pensado como território ou setor da economia, sendo que “o significado territorial é mais amplo que o significado setorial que entende o campo simplesmente como espaço de produção de mercadorias” (p.28)

Dentro desta perspectiva, Fernandes (2006, p.28) esclarece que as diversas formas de organização do campesinato encontram-se no eixo territorial, enquanto a ideia de campo como apenas um espaço de produção capitalista está no eixo setorial. “Pensar o campo como território significa compreendê-lo como espaço de vida, ou como um tipo de espaço geográfico onde se realizam todas as dimensões da existência humana” (p.28-29). De tal maneira, o conceito de campo passa a ser multidimensional e amplia a ideia de campo ou rural somente como espaço de produção de mercadorias.

Tal dimensão conceitual vê o campo como território/lugar de produção cultural, de relações sociais. Assim, os territórios são espaços geográficos e políticos onde sujeitos sociais executam seus projetos de vida para o desenvolvimento (FERNANDES, 2006, p.29).

Para o autor, ao pensarmos em territórios e desenvolvimento, temos duas facetas opostas quando nos referirmos ao espaço do campo no Brasil: a do agronegócio e a do campesinato. As distinções são marcantes e com elas a estrutura educacional e a ideia de desenvolvimento também. O espaço geográfico do agronegócio apresenta paisagem homogênea (poucas pessoas e composição geométrica e uniforme da monocultura, possui área ocupada por mercadoria). Neste espaço a ideia de desenvolvimento é focada no capitalismo, na produção, no mercado. Por outro lado, no campesinato há a presença de pessoas, moradias diversificadas, produção de mercadorias e cultura, infraestrutura social. (FERNANDES, 2006, p.29). No território camponês a ideia de desenvolvimento envolve todas as dimensões territoriais (gente, moradia, infra-estrutura, mercadorias, culturas).

Desta maneira a educação também é pensada para atender a estes dois ‘territórios’ e assim possui sentidos diferentes: “a educação como política pública não faz parte do

agronegócio” (FERNANDES, 2006, p. 30), pois para o campesinato a Educação do Campo está voltada a uma política educacional que busque a sustentabilidade no território camponês, em sua multidimensão.

Nesta construção conceitual sobre ‘território’, Fernandes (2006, p.31), enquanto geógrafo, busca também diferenciar tal conceito de ‘espaço’. O território constitui-se como espaço geográfico, porém o espaço geográfico não é território, visto que território é um tipo de espaço geográfico e pode constituir-se também como espaço político ou social. O espaço político pode ser formado por pensamentos, ideias e ideologias. O espaço social é a materialização da existência humana e está contido no espaço geográfico. Há, segundo o autor, dois tipos de espaços, o espaço material e o imaterial. “As pesquisas em Educação do Campo são processos de construção de conhecimentos (territórios imateriais) que procuram contribuir com o desenvolvimento dos territórios materiais-campo como espaço de vida” (p.37)

De acordo com o autor, as pesquisas em Educação do Campo têm se desenvolvido a partir de dois paradigmas: paradigma da questão agrária (PQA) e paradigma do capitalismo agrário (PCA). Neste aspecto “A Educação do Campo está contida nos princípios do paradigma da questão agrária (PQA) enquanto a Educação Rural está contida nos princípios do paradigma do capitalismo agrário” (FERNANDES, 2006, p.37)

A Educação do Campo, pautada na luta dos movimentos sociais parte do princípio da autonomia dos territórios materiais e imateriais. No que concerne à Educação Rural, a mesma tem sido historicamente construída por diferentes instituições de acordo com o paradigma do capitalismo agrário, o que leva os camponeses a se tornarem ‘protagonistas’ do processo, mas ainda assim, possivelmente, reféns dos interesses do capital (FERNANDES, 2006, p. 37). O protagonismo forjado leva o homem do campo a se sentir autônomo quando na verdade ele continua essencialmente dependente das instituições, empresas e, principalmente do capital para ‘sobreviver’.

Quando na Educação do Campo desenvolvimento e educação andam juntos em seus princípios, na Educação Rural, “desenvolvimento é apenas um tema a ser estudado” (FERNANDES, 2006, p.38). As concepções que sustentam a Educação do Campo vão muito além dos princípios escolares, são valores de formação e educação para a vida, para a sociedade. O camponês deve/precisa ser educado para entender e valorizar seu modo de vida, sua cultura, seu espaço. A Educação do Campo envolve pois, uma educação política, uma educação crítica da realidade e que possibilite ao educando uma participação efetiva na

mesma. Neste aspecto, Souza (2008, p. 1090) destaca que,

Em contraponto à visão de camponês e de rural como sinônimo de arcaico e atrasado, a concepção de Educação do Campo valoriza os conhecimentos da prática social dos camponeses e enfatiza o campo como lugar de trabalho, moradia, lazer, sociabilidade, identidade, enfim, como lugar de construção de novas possibilidades de reprodução social e de desenvolvimento sustentável.

Para tanto, a Educação do Campo, em sua política, tem buscado através dos movimentos sociais- tendo como representação mais forte o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-terra)- e outros movimentos, tais como Movimentos Indígenas, Movimento Nacional dos pescadores (Monape), Movimento dos Atingidos por barragens, Movimento de agricultores (as) e trabalhadores (as) rurais (SILVA, 2006, p. 82-83) dentre outros, o fortalecimento dos princípios elencados por Souza (2008), em especial, o de sociabilidade e identidade. Para tanto, necessita de uma formação profissional que seja capaz de sustentar esta prática e estes valores. Daí surgem as reivindicações por parcerias com as universidades através de cursos específicos para atender e formar os povos do campo (SOUZA, 2008).

A Resolução CNE/CEB nº 2/2008, a qual estabelece as diretrizes complementares da Educação do Campo, bem como o Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010 que dispõe sobre a política de Educação do Campo, reforçam e legitimam as lutas dos Movimentos Sociais do campo no que concerne o direito universal à educação, bem como o dever do Estado em promover intervenções que atentem para as especificidades necessárias para o cumprimento e garantia dessa universalidade. O documento do Fórum Nacional de Educação do Campo- FONEC (2012)⁷, construído pelos sujeitos protagonistas do Movimento de Educação do Campo⁸, destaca que o Decreto nº 7.352/2010 “alçou a Educação do Campo à condição potencial de política de Estado” (2012, p.14), tornando-se em mais uma conquista importante para a população camponesa.

Alguns programas e ações do governo federal na primeira década de 2000 revelam que os debates gerados através dos movimentos sociais têm impacto nas políticas públicas. Em 2004, uma conquista importante é o Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do

⁷ Oriundo dos debates ocorridos no Seminário Nacional em Brasília, nos dias 15 a 17/08/2012, o documento final do FONEC foi concluído em setembro de 2012, sistematizado pelos membros do FONEC: Antonio Munarim, Eliene Novaes Rocha, Mônica Castagna Molina e Roseli Salete Caldart.

⁸ Algumas das entidades participantes do Seminário: MST, MAB, CONTAG, MOC, MLT, além de universidades estaduais e federais como UFPA, UEMG, UERJ, UFSC, UFRB, UEFS, UNEB, entre outras.

Campo (Procampo):

A criação da Licenciatura em Educação do Campo como nova modalidade de graduação, que se estrutura em instituições de ensino superior no Brasil, a partir de 2007, é resultado da luta dos movimentos sociais e organizações sindicais por uma política de formação inicial para educadores do campo, pautada especialmente na II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, de 2004, e materializada através do Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo– PROCAMPO, vinculado à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD (hoje SECADI), do Ministério da Educação. (FONEC, 2012, p.16)

As licenciaturas em Pedagogia da Terra e Educação do Campo⁹, a partir de 2007, são exemplos de práticas concretas das lutas dos povos do campo e organizações sindicais por uma política de formação inicial aos educadores do campo parte das ações do Procampo (FONEC, 2012, p.16). Esta conquista decorre da luta dos movimentos sociais do Campo ao constatar o complexo cenário em torno da docência no campo, que entre outras coisas, caracteriza-se por um território onde há a predominância de professores originários da zona urbana, sem qualquer vínculo com os contextos nos quais atuam. Estes professores “não são formados nas especificidades da realidade do campo, suas formas de produção camponesa e de sociabilidade, cultura e identidades” (ARROYO, 2010, p.12). A necessidade de formar o educador do campo, que conheça a dinâmica, a cultura e as lutas de seu povo, visa atender aos princípios da EC, dentre eles o de valorização à diversidade do campo em seus aspectos sociais, econômicos, políticos, ideológicos, étnicos etc.

No entanto, passada uma década da deliberação da política de EC, com a DOEBEC (BRASIL, 2002), o cenário que se encontra hoje a Educação do Campo tem sua trajetória marcada por dificuldades na implementação das políticas, que vão desde a morosidade na resolução de problemas, à falta de interesse político em concretizá-las. A hegemonia do capital com o agronegócio torna a política de EC bastante desafiante. A formação do educador do campo entra na seara de discussão, entretanto aparece nos novos programas do governo, com o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), lançado em março de 2012¹⁰, de modo inconsistente aos princípios elencados pela EC e com viés de uma política de “educação rural” (FONEC, 2012, p.1) .

O Pronacampo prevê em suas ações a formação técnica, portanto com uma lógica de

⁹ Sobre as licenciaturas em Pedagogia da Terra ver: Arroyo (2010)

¹⁰ Por se tratar de uma política recém implementada, as discussões aqui apresentadas são derivadas dos debates ocorridos no Seminário Nacional em Brasília, em agosto de 2012, com a participação de pesquisadores e especialistas da área, como Molina, Caldart, Fernandes, Arroyo, e movimentos sociais diversos.

formação profissional para os trabalhadores do campo que possam se adaptar ao agronegócio. Cooptando alguns dos princípios da EC, os defensores do agronegócio reafirmam a necessidade de educação destes trabalhadores, porém, tal educação esvaziada de debate social (FONEC, 2012, p. 8), o que não confere à concepção de EC construída ao longo desta década.

Os movimentos sociais do campo, os sindicatos, bem como os pesquisadores e especialistas da área da EC, acreditavam que com Decreto nº 7.352/2010, os avanços esperados para a política de EC fossem acontecer de modo mais coerente aos seus princípios. No entanto, o Pronacampo revela-se como “muito aquém e em alguma medida retrocede em relação às conquistas obtidas no plano legal” (FONEC, 2012, p.17). Além da Educação Profissional (com os cursos técnicos) e Formação de Educadores (ligada ao Procampo, em parceria com as universidades e as novas licenciaturas em Educação do Campo, e programas como Plataforma Freire e Universidade Aberta do Brasil-UAB), o Pronacampo também tem como ação a Construção de Escolas do Campo. Com o processo de nucleação ocorrido nos últimos anos e ocasionando o fechamento de muitas escolas da zona rural, o Pronacampo prevê a construção de 3 mil escolas, incluindo módulos para a Educação Infantil, além de uma alteração legal na LDB (BRASIL, 1996) que visa dificultar o fechamento das escolas do campo.

O momento em que se encontra a EC neste início da segunda década de 2000, com as conquistas já alcançadas e com os desafios a enfrentar, especialmente quanto à formação de trabalhadores do campo que possam adquirir uma atuação crítica frente à produção capitalista, expressa que o fortalecimento dos Movimentos Sociais é urgente e cada vez mais necessário para que as lutas e resistências dos povos camponeses não sejam “esmagadas” pela força hegemônica do capital. As discrepâncias no discurso do Pronacampo retratam uma realidade da EC, que se apresenta com relativos avanços, entretanto ainda com desafios a serem superados.

Embora com a inserção no Pronacampo de formação à distância aos educadores do campo via a UAB, o que o Movimento Social do Campo é altamente contrário (FONEC, 2012), é importante observar como a discussão da EC de certa forma fica mais “enriquecida” no tema da formação profissional. Entretanto, com a temática Educação Infantil do Campo (EIC), o debate tem sido mais tímido.

Sendo a Educação Infantil uma etapa singular da educação básica, que possui características e peculiaridades que devem ser levadas em consideração, como tem ocorrido a discussão que insere a Educação do Campo nesta etapa? Esta é uma das discussões

provenientes do objeto de pesquisa deste trabalho e que será abordada no item que se segue.

4- EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: UMA POLÍTICA NECESSÁRIA

Não há como negar, “como em qualquer país, as crianças das áreas rurais brasileiras têm menos acesso à educação do que as que vivem nas cidades” (BRASIL, 2009, p.48). Este é o resultado exposto no documento “Política de Educação Infantil no Brasil; relatório de avaliação”. Segundo o relatório, nas áreas rurais, a maioria das crianças não tem acesso às creches e pré-escolas. Este fato tem levado pesquisadores, pais, professores e representantes de movimentos sociais a um questionamento em torno das condições de atendimento à infância no rural do Brasil.

De acordo com Silva, Pasuch e Silva (2012), a Educação Infantil vêm se consolidando como uma área própria de conhecimentos, de saberes específicos e no diálogo e na articulação com os outros níveis da educação. Entretanto, as autoras chamam a atenção para os desafios que necessitam ser enfrentados nessa consolidação, afirmando que:

Um deles é relativo às crianças moradoras em áreas rurais, por exemplo, os filhos de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras e de outros povos e comunidades tradicionais.(SILVA, PASUCH E SILVA, 2012, p.35)

Ainda segundo as autoras (2012, p.35), embora o país já conte com um número significativo de estudos e pesquisas referentes à Educação Infantil, com um acervo de artigos, livros e materiais didáticos que contribuem para a socialização dos conhecimentos, “questões relativas à especificidade das crianças do campo e dos povos tradicionais, de seus modos de vida, de suas rotinas e tempos, da relação com o ambiente natural, são desconsiderados nessa produção assim como na política pública” (SILVA, PASUCH E SILVA, 2012, p.35).

A política de Educação Infantil do Campo tem seu “pontapé inicial” em julho de 2008, quando representantes de movimentos sociais, técnicos dos ministérios da Educação, do Desenvolvimento Agrário e professores, discutiram no Seminário “Políticas Públicas de Educação Infantil no campo”¹¹ medidas para universalizar o acesso à Educação Infantil.

¹¹ Neste evento, conforme explicita Machado (2008, p.1), dados da Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PNERA) de 2005 foram lembrados por Cesar de Oliveira, diretor do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) indicando que apenas 5% das crianças de até seis anos de idade frequentam escolas de educação infantil no campo. Outro dado destacado no evento mediante o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), aponta que do total de crianças de até seis anos matriculadas em creches e educação infantil, 93% estão em áreas urbanas. No entanto, a população de crianças nessa faixa etária que mora no campo

É na zona rural onde se localizam as escolas com os menores índices no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/MEC), demonstrando que não há escolas especializadas para o atendimento de crianças que residem em áreas rurais. (GUIMARÃES, 2008, p.01). Com base nesta problemática, o evento¹² mobilizou o debate sobre a Educação Infantil do Campo, alertando o público de especialistas em Educação Infantil para o fato de que é necessário olhar a reforma agrária, os assentamentos, e outras comunidades rurais de forma particular.

As crianças de até seis anos que habitam o campo e frequentam as escolas, estão em sua maioria, em classes multisseriadas, com alunos de 10 a 12 anos, sem professor com formação apropriada e tendo como outro agravante, a referência de uma educação infantil urbana (LORENZOLI, 2008, p.01). Em que pese o importante debate em torno das classes multisseriadas (HAGE, 2006; PARENTE 2011), o tema precisa ser muito bem discutido enquanto proposta política e de formação docente para o cenário rural. E as chamadas para tais estudos apenas se intensificam.

No ano de 2010, outros eventos¹³ importantes ligados ao Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), espaço privilegiado de movimento social para a área da Educação Infantil, mobilizaram a temática específica de Educação Infantil do Campo. Nestes eventos discutiu-se estratégias e metodologias específicas para atender a criança que frequenta a educação infantil no campo. Vinculado a estes eventos estão alguns grupos de pesquisa¹⁴ os

ultrapassa os três milhões de indivíduos.

¹² Roseana Mendes, técnica da COEDI/SEB (Coordenação de Educação Infantil), bem como Ana Paula Soares da Silva (Centro de Educação Infantil da USP) apontaram neste Seminário de Políticas Públicas de Educação Infantil no Campo, em 2008, a necessidade de realização de pesquisas nesta área, ressaltando que a educação infantil nas áreas rurais do país carece de professores com formação adequada, de infraestrutura e uma política que respeite a diversidade do campo.

¹³ O “Seminário Regional de Educação Infantil do Campo”, aconteceu na região sudeste, em Minas Gerais, nos dias 07 e 08 de outubro de 2010, na Faculdade de Educação-UFGM. O evento, parte da Reunião Técnica da Região Sudeste (MIEIB), debateu a temática através de experiências locais. Outro evento foi a Reunião Técnica da Região Centro-Oeste “Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo”, que aconteceu nos dias 13, 14 e 15 de outubro em Mato Grosso, onde as temáticas Educação Infantil e Educação do Campo foram destaque.

¹⁴ O grupo de pesquisa Subjetividade, Educação e Infância nos Territórios Rurais e da Reforma Agrária (SEITERRA-USP) coordenado pela professora Ana Paula Soares da Silva, que faz parte do Centro de Investigações sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil (CINDEDI- USP) e o Projeto Múltiplos Olhares Pedagógicos da Educação do Campo (MOPEC- Unemat/MT) em que o foco de análise tem sido as crianças do campo, desde o ano de 2007.

quais tem se dedicado nos últimos anos a pesquisar sobre as crianças do campo.

A parceria dos dois grupos de pesquisa (Centro de Investigações sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil-CINDEDI e Projeto Múltiplos Olhares Pedagógicos da Educação do Campo- MOPEC) possibilitou a organização do I Seminário Nacional de Educação Infantil do Campo, que ocorreu em Brasília, no ano de 2010 realizado pelo Ministério da Educação, com a coordenação de Educação Infantil (COEDI/SEB) e coordenação geral de Educação do Campo (CGEC/SECAD). Conforme explicitam Silva, Pasuch e Silva (2012, p. 31),

Nesse percurso e pela presença nesses espaços, sujeitos e vozes dos movimentos sociais, pesquisadores da infância, pesquisadores do campo, gestores(as), professores(as) e conselheiros(as) municipais e estaduais de Educação vêm dialogando conosco.

Segundo Silva (2011) embora os indicadores de qualidade para uma Educação Infantil no campo estejam nas pautas de discussão no MEC, a precariedade nas condições de acesso (transporte de qualidade) às escolas do campo, alimentação, currículo, formação do professor merecem atenção.

Silva (2011) reconhece que as condições estruturais e distribuição/valorização de bens materiais e simbólicos- financiamento- ocorrem de forma desigual quando se trata de zona urbana e zona rural. Faz-se necessário, segundo a pesquisadora, garantir a equidade, valorizando os saberes dos povos do campo, e descartando uma “educação coletiva originalmente urbana” a que as crianças da zona rural são submetidas.

Ainda segundo Silva (2011), os desafios para a efetivação do direito à educação infantil ainda são muitos e quando se trata de EIC estes direitos tornam-se ainda mais limitados, pois, além das condições estruturais, as escolas da zona rural contam com os piores índices de aproveitamento escolar; a cultura- adulto e urbanocêntrica - é forte e difícil de ser superada; há fragilidades no conhecimento da necessidade e da demanda - ocupação territorial e diversidade econômica e cultural; entendimento de campo como espaço de disputa; fragmentação nas áreas de políticas e movimentos sociais; espaços impostos e descontextualizados (escolas nucleadas, escolas na sede); falta de integração do movimento de Educação Infantil com o movimento de Educação do Campo; o atendimento às crianças de 0 a 3 na zona rural sofre com a invisibilidade, com raríssimas creches; estas, quando presentes, estão sob a égide de um currículo urbano.

De tal modo, em que pese o tema estar ganhando protagonismos em diversos eventos¹⁵, as publicações acadêmicas e científicas em torno do debate ainda mostram-se tímidas.

Embora já tenhamos pontuais discussões em torno da EIC em algumas partes do Brasil, sabemos que a Política de Educação Infantil do Campo encontra-se ainda em fase de organização e formulações próprias, com documento recém-publicado (BARBOSA et.al., 2012) o qual insere de modo mais sistemático a discussão da EIC no Ministério da Educação, como dito na página 21.

Sabemos que, diante das várias dificuldades no contexto educacional em torno das temáticas da EC e também da EI, que vão desde a precariedade dos espaços físicos ao contexto de formação dos professores e currículo das escolas, as ações para a efetivação da EIC caminha a passos lentos. Isto é perceptível no item que se segue, na qual serão abordadas as políticas que já existem, Política de Educação Infantil e Política de Educação do Campo, e de que forma elas se entrecruzam em alguns documentos.

4.1 Percurso da política de Educação Infantil no Brasil e sua relação com o movimento social.

A história da Educação Infantil é marcada pelas lutas de movimentos sociais, principalmente pela reivindicação por creches, em meados do século XIX, na Europa (KUHLMANN JR., 2007, p. 77). As creches surgiram para atender a uma demanda de mães trabalhadoras que precisavam ficar por longos períodos nas indústrias e não tinham com quem deixar seus filhos. Embora estas instituições tenham sido difundidas internacionalmente com esta característica, no Brasil teve uma peculiaridade, as creches ou “asilos para a primeira infância” surgiram principalmente para atender aos filhos das escravas, após a lei do Ventre Livre. As mães- burguesas- preocupadas com a educação de seus filhos, não desejavam criá-los junto com os filhos dos escravos, com o receio de que este fato viesse a ferir a honra da família (KUHLMANN JR., 2007, p. 80).

Deste modo, as primeiras instituições, as chamadas creches populares, surgem no Brasil para atender às mães trabalhadoras domésticas e não apenas às operárias industriais. No

¹⁵ Em 2011, em Salvador-Ba, no XXVII Encontro Nacional do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) e II Encontro Estadual de Educação Infantil da Bahia, a “Educação Infantil no/do campo” foi tema de palestra da Prof.^ª Dr.^ª Ana Paula Soares da Silva (USP) na qual foram enfatizadas questões quanto às políticas de atendimento a especificidade EIC.

entanto, a institucionalização da infância no país ganha maior força no âmbito privado a partir de 1883, com a nomenclatura de “jardins-de infância”, para diferenciar do termo “creche”, utilizado para os filhos dos pobres.

A implantação de jardins-de-infância para atender à pobreza não encontra eco em iniciativas concretas (KUHLMANN JR., 2007, p. 81). Com a discussão vigente na época, que adere aos jardins-de-infância, o termo “pedagógico” atrai famílias abastadas, e cria-se, não apenas simbolicamente, uma fronteira importante entre as duas propostas: “jardim-de-infância” não poderia ser confundido com “creche”, a primeira é para os ricos e a segunda para os pobres.

Ainda que com um incipiente processo de industrialização no Brasil, a produção capitalista era uma referência para aqueles que defendiam as novas instituições. Nas primeiras décadas do século XX, a recomendação pela criação de creches junto às indústrias ganha maior visibilidade nos congressos e as primeiras creches são implantadas. “As creches apareciam como um resultado, como um símbolo concreto dessas lutas: o movimento popular e as reivindicações das feministas colocaram a creche na ordem do dia” (KUHLMANN JR., 2007, p.180). Tal movimento ganha maior força a partir da década de 1960, quando a demanda por creches também atinge a classe média da sociedade. Segundo Nunes (2009a, p. 02),

Foi neste ambiente que mulheres trabalhadoras e seus filhos pequenos entraram na cena pública como protagonistas e mandatários de um tipo especial de política social: aquela desenvolvida em creches, berçários e abrigos.

Com a expansão das creches e pré-escolas por todo o território nacional e a crescente institucionalização da criança pública, outro movimento social, o de reivindicação pelos direitos das crianças começa a aparecer. Com a Constituição de 1988, as creches e pré-escolas passam a ser direito das crianças e das famílias e dever do poder público municipal oferecê-las. O Estatuto da criança e do adolescente- ECA (BRASIL, 1990) reafirma o que propõe a Constituição.

Com a denúncia de que as creches mais pareciam depósitos de crianças, que ali estavam apenas para receber alimentação e cuidados higiênicos, a partir da década de 1990, a expressão da sociedade e de educadores que passam a criticar o assistencialismo e buscam a qualidade na educação para a infância, ganha maior visibilidade. Assim, a Lei 9394/96 (Lei

de Diretrizes e Bases de 1996) inclui estas instituições no sistema educacional, como parte da educação básica, colocando o binômio cuidar-educar como indissociáveis.

Nunes e Corsino (2011) ao tratarem das políticas públicas de Educação Infantil ressaltam que a opção brasileira pelo atendimento educacional para a primeira infância é fruto de um processo histórico de articulação entre duas dimensões:

Uma social, política e administrativa, que foi se expressando ao longo dos últimos cem anos com os movimentos sociais e de lutas de diferentes setores da sociedade civil organizada e com a criação de organizações sociais, de órgãos de administração governamental, de programas de atenção à criança e da própria legislação, e outra técnico-científica, constituída pelos estudos dos campos da psicologia do desenvolvimento, da antropologia, da cultura, da filosofia, da sociologia, entre outros, que passam a conceber a criança de forma ampla e integrada e a infância como um momento fundamental no processo de formação humana, entendendo educação e cuidado como indissociáveis, já que o mesmo ato que cuida educa, o mesmo ato que educa cuida. (NUNES e CORSINO, 2011, p. 332)

Tendo este viés educacional, a Educação Infantil ganha maior destaque nos fóruns de debate, congressos e conferências por todo o Brasil a partir da década de 2000 e passa a ser vista como uma necessidade da sociedade contemporânea, caracterizando-se como um espaço de socialização, troca, ampliação de experiências, conhecimentos e acesso a diferentes produções culturais (NUNES, 2009b, p. 35-36).

Ao ganhar destaque, a Educação Infantil é vista também como um grande desafio às políticas educacionais¹⁶, que até então, mostraram-se ineficazes quanto à garantia de qualidade no atendimento à infância. Levando em consideração as formas mais degradantes de trabalho docente, de infraestrutura, de currículo que busque a emancipação dos sujeitos pequenos (as crianças), de relações de poder não equilibradas que são estabelecidas na prática, e valores e ideias errôneas que perpassam a concepção de Educação Infantil, Nunes (2009a, p. 5) destaca que,

Quando olhamos para a realidade da educação infantil em nosso país, deparamo-nos com algumas expressões destas transgressões no permanente status de precariedade que serve de base para o trabalho. A esta transgressão de base juntaram-se outras, reveladoras de uma degradada e inadequada forma de fazer política, assentada na discriminação da pobreza, na violência, na refilantropização da questão social.

¹⁶ Para um maior aprofundamento do tema, consultar Kramer (2011), Corsino (2009), Machado (2008), Kramer e Bazílio (2008), Faria e Palhares (2007)

Diante deste cenário, a década de 2000, passa a se constituir palco das principais mudanças e iniciativas nas políticas e programas para a EI no Brasil, visando a melhoria na qualidade de atendimento. No ano de 2005, após a conclusão do relatório de avaliação das políticas públicas de Educação Infantil (Política de Educação Infantil no Brasil: relatório de avaliação, republicado em 2009), algumas mudanças foram notáveis, entre elas:

- ✓ A criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos profissionais da Educação (FUNDEB), com a emenda constitucional (EC 53/2006) e instituída como a Lei 11.494, em junho de 2007, com vigência até 2020, que tem como principal ganho a inclusão da creche¹⁷ no sistema de financiamento da Educação Básica;
- ✓ A publicação em 2006 dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2008) e Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2008)¹⁸;
- ✓ A criação da Lei 11.274 de 2006, que institui a inclusão das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental ;
- ✓ Criação do Proinfância (2007), programa de construção de escolas, de assessoramento e fortalecimento da política municipal de Educação Infantil.
- ✓ Publicação dos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil, em 2009.
- ✓ Criação das DCNEI, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009/2010).

Tais avanços legais na política de EI, fortemente endereçada às camadas populares do país, embora com a legitimidade necessária, ainda não garantem, efetivamente, que os direitos sociais das crianças de até 5 anos sejam garantidos. Há, na política de Educação Infantil no Brasil, uma grande lacuna no que concerne à implementação da mesma.

Os poucos recursos para a EI, mesmo após a inclusão no financiamento do FUNDEB¹⁹, fazem ainda do atendimento educacional na EI quase filantrópico em muitas instituições.

¹⁷ Ressalta-se que o MIEIB teve importante papel na conquista de inclusão das creches no FUNDEB, com articulações como “Fraldas Pintadas” e “FUNDEB pra valer” movimentos que articularam diversas entidades, bem como parlamentares comprometidos com os direitos das crianças, mulheres e a participação legislativa (BRASIL, 2009)

¹⁸ Estes documentos são publicados pelo MEC em 2006, e chega às escolas em 2008.

¹⁹ A distribuição de recursos para a Educação Infantil tem os índices de 0,8 para creches de horário parcial; 0,95 para creches de turno integral; 0,9 para pré-escolas em turno parcial e 1,15 para as que funcionam em turno integral. Os recursos são distribuídos e calculados de acordo com o número de crianças matriculadas.

Segundo Kuhlmann Jr. (2007, p. 184) “O atendimento educacional da criança pequena é visto como um favor aos pobres”.

Assim, podemos afirmar que chegamos ao século XXI e as políticas educacionais de financiamento e atendimento à infância no Brasil caminham a passos bem lentos, estando deste modo constantemente nas pautas nos debates atuais. Conforme afirma Campos (2008, p. 33) “as decisões de gestão educacional atropelam os raciocínios e as realidades pensosamente construídas durante anos”. Faz-se necessário diminuir o abismo entre as ideias e os lugares, ou realidades.

As creches e pré-escolas destinadas às classes populares ainda carregam nos dias de hoje não a inexistência de uma proposta educativa, mas essa concepção educacional, impregnada por todas suas dobras, que se sustenta não apenas no interior das instituições mas na própria estrutura social desigualitária. (KUHLMANN JR., 2007, p. 184)

Ironicamente, no entanto, ao passo que discutimos a EI e a percebemos como um território de lutas e fragilidades, nos deparamos com outras provocações surpreendentes em torno do seu tema, a Educação Infantil do Campo (EIC). Assim, para além das lutas por uma EI de qualidade, concomitantemente vivenciamos outras “lutas” aliadas à esta, e a EC é uma delas. De tal modo, vale perceber que o maior desafio neste estudo foi inserir e aprofundar o debate da Educação Infantil do Campo, ou seja, a articulação e junção destas duas políticas.

4.2- Educação Infantil do Campo: entraves e desafios nas políticas educacionais atuais.

Educação Infantil, etapa inicial da educação básica, reconhecida como direito da criança, opção da família e dever do estado (BRASIL, 1996). Educação do Campo, “posicionamento político criado pelos movimentos sociais do campo e adotado pelas políticas públicas” (CAVALCANTE, 2010, p. 24). Educação Infantil do Campo (EIC), política ainda em construção, conceituação que precisa ser melhor qualificada e debatida não apenas nos movimentos sociais, como em estudos e pesquisas científicas no âmbito da academia.

Investigar a Educação Infantil do Campo constitui-se em uma provocação acadêmica, visto que há poucos trabalhos que tenham explorado esta temática no Brasil. Experiências locais, tais como no Espírito Santo, Pará e Bahia encontram-se em potência de discussão da temática, chamando a atenção para a invisibilidade da mesma em documentos e políticas

públicas municipais.

Segundo Côco (2011, p.1):

Se a EIC não foi pauta direta, ela também não foi desconsiderada nas diferentes discussões empreendidas. Entretanto, neste momento ela se apresenta como um tema em evidência demandando novas aproximações.

Estando em alerta para o tema, a EIC constitui-se como temática de grande relevância no meio acadêmico, dada sua incipiência e profundidade no debate, assim como necessária para o seu descortinamento nas políticas nacionais e locais.

Silva, Pasuch e Silva (2012, p.35) ressaltam que práticas pedagógicas descontextualizadas, sem sentido para as crianças, práticas que otimizam ou não consideram as qualidades da vida no campo e “não reconhecem que grande parte dos municípios brasileiros possui perfil rural” (2012, p.36), são características das lógicas relacionais, temporais e espaciais dos grandes centros urbanos, que possuem maior poder na difusão e circulação de conhecimentos neles gerados.

Estando delegado aos municípios o dever de administrar e gerir a Educação Infantil dentro da organização de ensino brasileiro, é válido ressaltar que tendo características próprias, culturas diferenciadas e políticas locais específicas, esta etapa da Educação Básica deve possuir peculiaridades do cenário local, o que implica em levar em consideração a diversidade, as representações e experiências de cada localidade, e neste aspecto, levar em consideração as especificidades do(s) rural(is) brasileiro(s).

Atender a criança do campo e suas necessidades é papel das políticas educacionais. O atendimento deve priorizar as marcas, os espaços, as vivências que uma criança habitante do meio rural possui. Sua relação com a natureza, com a cultura, com a comunidade, com seus povos e suas linguagens deve ser levada em consideração. Ao requerer um atendimento diferenciado para as crianças camponesas e suas particularidades, em se tratando de crianças moradoras de acampamentos, as sem-terrinhas, crianças indígenas, quilombolas, ribeirinhas, é crucial um atendimento público que garanta seus direitos e respeite suas formas de vida.

Segundo Silva, Pasuch e Silva (2012, p. 37),

Enfrentar tal questão no âmbito do sistema de educação formal é tarefa necessária, urgente e estratégica para colaborar na construção da identidade da Educação Infantil do Campo e para evitar que políticas de flexibilização necessárias para o campo não sejam usadas como justificativa para precarização e redução do custo do atendimento.

A histórica exclusão e negligência aos e para com os povos do campo torna ainda mais desafiante a política de Educação Infantil do Campo, visto que requer um duplo “olhar” para esta categoria. Olhar duplamente a criança, vendo-a em sua especificidade de infância e também de habitante do meio rural, com suas características próprias e peculiares de um ser infantil do campo. Este desafio por vezes torna-se um entrave quando se depara com as ações e práticas pedagógicas descontextualizadas que vêm se desenrolando pelo país afora.

Sobre este aspecto, as autoras Silva, Pasuch e Silva (2012, p. 36), ressaltam que o atendimento educacional à criança do campo, por vezes no próprio campo e por vezes nas instituições das cidades, ocorre de forma precária. As adaptações (não somente as físicas) são precárias, não põem no centro da ação pedagógica a concretude da vida da criança do campo: “seus espaços de convívio, seus ritmos de viver o tempo, sua participação na produção coletiva de seus familiares e de suas comunidades, seus brinquedos e brincadeiras organicamente vinculados aos modos culturais de existir” (p.36)

As práticas que surgem afetam, ainda segundo as autoras (SILVA, PASUCH E SILVA, 2012, p.36), a autoestima das crianças, especialmente se seus grupos culturais e familiares não forem valorizados no cotidiano das escolas. Outra característica marcante das práticas ainda existentes nas escolas do campo é quando a mesma é sucumbida diante da suposta superioridade da cidade.

O desafio constitui-se, desta forma, em superar tais práticas, tidas como discriminatórias, e buscar, por meio de um incessante e incansável debate sobre o sentido da Educação Infantil do Campo, um atendimento de qualidade para as crianças pequenas habitantes do rural brasileiro.

Desta maneira, situar o debate da EIC é adentrá-lo nas políticas educacionais vigentes no país, ainda ressaltando que “as bases legais da Educação Infantil do Campo vêm sendo construída muito recentemente na história da Educação Brasileira” (SILVA, PASUCH E SILVA, 2012, p. 57). De acordo com as autoras, a legislação-marco é a resolução do Conselho Nacional de Educação que estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo- DOEBEC (Resolução CNE/CEB nº1/2002)

No referido documento (DOEBEC, art. 2º), consta que as diretrizes operacionais para a Educação Básica, com base na legislação educacional, constituem um “conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio (...)”. De

tal modo, conforme a resolução, o currículo das instituições precisa levar em conta as especificidades do rural, adequando às diretrizes nacionais, entre as quais se encontram as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº1/1999).

Para além das questões curriculares, as instituições públicas de Educação infantil também enfrentam desafios de ordem estrutural e organizacional que dependem exclusivamente de políticas educacionais que visem à melhoria deste aspecto funcional. Para atender a esta demanda, o governo federal cria o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), através da Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, sendo parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação. Tal programa é responsável pela construção de creches e escolas de Educação Infantil e aquisição de equipamentos para a rede física escolar desse nível educacional, e constitui-se num programa que visa à melhoria na qualidade de ensino na Educação Infantil.

No entanto temos um entrave neste programa quanto à EC, pois o mesmo não privilegia a assistência financeira para a zona rural, conforme um de seus objetivos que é garantir o acesso de crianças a creches e escolas de Educação Infantil públicas, especialmente em regiões metropolitanas, onde são registrados os maiores índices de população nesta faixa etária, tal como é explicitado na resolução: “prioridade aos municípios com maior população na faixa etária considerada, maior taxa de crescimento da população nesta faixa etária e com maior concentração urbana”. (BRASIL, 2007)

Acreditamos que um dos desafios para o trabalho com a infância do campo reside em compreender o lugar em que se encontram as crianças e entender que a lógica de infância pode não atravessar as fronteiras socioculturais que nos parecem tão “arrumadinhas”. Pensar a EIC como elemento de debate requer, portanto, o nosso deslocamento inicial entre o que acreditamos ser as condições de infância para estes sujeitos, e o que de fato a concepção de infância destes sujeitos nos desestabiliza, entre os mitos da lacuna, e os ideais da urbanidade.

A Educação Infantil por si só envolve diversos desafios a serem percebidos: como se concebe suas funções? Como considera as necessidades e singularidades das crianças? Como ocorre o desenvolvimento de práticas culturais e sociais?

A Educação Infantil do Campo requer reflexões ainda mais complexas: as manifestações infantis e suas interações levam em conta as especificidades do campo? As escolas infantis privilegiam a linguagem como enunciação, expressão e manifestação da subjetividade da criança que habita a zona rural? Há alguma proposta educacional que abra espaço para a voz

da criança do campo, suas narrativas, suas formas de ver, sentir e conhecer o mundo que a rodeia? As manifestações culturais e sociais do campo fazem parte da proposta pedagógica para a escola infantil inserida na zona rural? Mediante tais reflexões, sabe-se que o que temos ainda hoje são escolas da zona rural que atendem a uma demanda de crianças em faixas etárias diversas, de 3 a 12 anos de idade, não privilegiando a atenção às especificidades da Educação Infantil e tampouco às diretrizes de Educação do Campo.

Quanto a este aspecto, a Resolução CNE/CEB nº2/2008, a qual estabelece Diretrizes Complementares para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, documento que se constitui como um complemento da DOEPEC (Resolução CNE/CEB nº1/2002) trata da nucleação, levando em consideração o trajeto percorrido pelas crianças para se chegar na escola, e aborda sobre as classes multisseriadas, ressaltando o não-agrupamento de crianças pequenas com as maiores, tal como mostra o Artigo 3º, parágrafo 2º:

Art. 3º A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se assim os processos de nucleação de escolas e de deslocamentos das crianças.
§2º-Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental.

Sabe-se que, mesmo estando regulamentada a resolução, muitas escolas, em diversas comunidades rurais, não possuem condições estruturais para cumprir o que determina a mesma. Estes ganhos legais são derivados de lutas dos movimentos sociais, no entanto, colocá-los em prática requer esforço político.

É percebido o quadro de relativas mudanças na última década no que concerne ampliar as políticas educacionais para a Educação Infantil e para a Educação do Campo. A Educação do Campo, com as DOEPEC (2002) e suas diretrizes complementares (2008) alcançaram grandes conquistas legais (mesmo que não garantidas ainda em sua totalidade) que retratam o avanço e crescimento do debate no país. A EI igualmente, a ampla participação dos movimentos comunitários, movimento de mulheres, movimento de trabalhadores e outros, que “abraçaram a causa da EI”, fortalece e enriquece seu debate cada vez mais, especialmente no campo político.

Em 2008, a Coordenação geral de Educação Infantil (COEDI) do Departamento de Políticas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental (DPE) publica o documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, em dois volumes. O documento apresenta relevância, pois se trata de fundamentos pedagógicos que visam qualificar

profissionais da Educação Infantil no sentido de fazê-los compreender as peculiaridades infantis, suas reais necessidades e potencialidades.

De tal maneira o documento foi produzido para contribuir no processo de implementação das políticas públicas para as crianças e “delimitar parâmetros de qualidade suficientemente amplos para abarcar diferenças regionais, flexíveis para permitir que as manifestações culturais locais tenham espaço para se desenvolver” (BRASIL, 2008, p.9) Assim, de modo a transformar em práticas reais parâmetros que garantam o direito das crianças a uma Educação Infantil de qualidade, este documento serve para nortear outras políticas educacionais necessárias no nosso país, que apenas está engatinhando neste setor.

Tal documento (Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil-2008) refere-se à Educação do Campo quando menciona a qualidade na perspectiva da legislação brasileira, chamando a atenção para o fato de que a EC, através da resolução CNE/CEB nº 1 de 2002, requer a garantia da qualidade de atendimento escolar no campo equivalente à das outras localidades: diferente, porém não inferior.

Em 2010 é publicado um novo documento pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) intitulado “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (BRASIL, 2010) com base na Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 a qual fixa estas diretrizes. Neste documento consta a “Proposta Pedagógica e as infâncias do campo”, a qual explicita:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil às crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, devem: Reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais; ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis; flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto á atividade econômica dessas populações; valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural; prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade. (BRASIL, 2010, p. 24)

Com este item no documento oficial percebe-se que as crianças habitantes do rural brasileiro começam a ganhar certa visibilidade e um “olhar” mais aguçado para as suas especificidades. Entretanto, o caminho entre o “dizer” e o “fazer” é longo e requer mudanças

mais profundas no que concerne às próprias políticas de atendimento à infância e políticas de formação do professor.

Ainda no ano de 2010, com o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro, o qual dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA, reafirma-se o dever da União em prestar apoio técnico e financeiro aos Estados e Municípios na implantação de ações como: Art. 4º. Inc. I- “oferta da educação infantil como primeira etapa da educação básica em creches e pré-escolas do campo, promovendo o desenvolvimento integral de crianças de zero a cinco anos de idade.”.

Estas políticas para a escola da zona rural e seus sujeitos (crianças, famílias e professores) são percebidas como conquistas de grande importância dos movimentos sociais, da EI e da EC, que já buscam uma articulação nos seus debates. Interligar estas políticas, no entanto, não é tarefa fácil, mesmo porque envolve crianças, suas especificidades e suas diferenças socioculturais.

4.3- As diversas infâncias do campo e a EIC: as crianças indígenas e de comunidades tradicionais.

A Educação do Campo, bem como a Educação Infantil, já tendo estabelecido suas diretrizes operacionais (Resolução CNE/CEB nº 1/2002- Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das escolas do campo- DOEBEC e a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009- Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil), refletem a necessidade dos movimentos sociais de garantirem a equidade, incluindo justiça social e reconhecimento de suas especificidades no que concerne também a infância.

Além das DOEBEC (2002), documento marco da Educação do Campo, outras diretrizes ressaltam a necessidade de se pensar a Educação Infantil nos diversos contextos, como a Resolução CEB nº3, de 10 de novembro de 1999, na qual fixa as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Em parágrafo único ressalta que “A escola indígena será criada em atendimento à reivindicação ou por iniciativa de comunidade interessada, ou com a anuência da mesma, respeitadas suas formas de representação.” Ao se referir à Educação Infantil, salienta que,

Art. 13 A educação infantil será ofertada quando houver demanda da comunidade indígena interessada.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, homologadas

pelo Parecer CNE/CEB nº 13/2012, trazem no capítulo Organização da Educação Escolar Indígena, um destaque à Educação Infantil, enfatizando que,

A Educação Infantil é um direito dos povos indígenas que deve ser garantido e realizado com o compromisso de qualidade sociocultural e de respeito aos preceitos da educação diferenciada e específica. Sendo um *direito*, ela pode ser também uma *opção* de cada comunidade indígena que possui a prerrogativa de, ao avaliar suas funções e objetivos a partir de suas referências culturais, decidir pelo ingresso ou não de suas crianças na escola desde cedo. (p.10)

O documento (Parecer CNE/CEB nº 13/2012) expressa ainda que para que esta avaliação ocorra de modo legítimo aos interesses de cada comunidade indígena, os sistemas de ensino devem promover consulta livre, prévia e informada acerca da oferta da Educação Infantil entre todos os envolvidos, de forma direta ou indireta com a educação das crianças indígenas, como pais, mães, avós, “os mais velhos”, professores etc.

Os cuidados e educação das crianças, não são vistos em todos os contextos indígenas como necessários, visto que, é papel da família e da comunidade educá-las. No entanto, em outros contextos a EI apresenta-se como uma demanda política e social que deverá ser atendida pelo Estado. Para estas famílias, a Educação Infantil Indígena deverá ser “cuidadosamente planejada e avaliada no que se refere ao respeito aos conhecimentos, às culturas, às línguas, aos modelos de ensino e aprendizagem” (Parecer CNE/CEB 13/2012).

Tais cuidados são tomados e reivindicados pelas comunidades indígenas para que as crianças não se distanciem da família, da comunidade e de sua língua.

Tendo esta autonomia para optarem ou não pela Educação Infantil, os povos indígenas têm garantido pelas DCNEI (2010) que as propostas pedagógicas para as crianças indígenas devem:

- Proporcionar uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias do seu povo;
- Reafirmar a identidade étnica e a língua materna como elementos de constituição das crianças;
- Dar continuidade à educação tradicional oferecida na família e articular-se às práticas socioculturais de educação e cuidado coletivos da comunidade;
- Adequar calendário, agrupamentos etários e organização de tempos, atividades e ambientes de modo a atender as demandas de cada povo indígena.

Quanto à organização escolar e adequação do currículo, na Resolução CEB nº3/1999 no inciso VI do art.3º Na organização de escola indígena deverá ser considerada a participação

da comunidade, na definição do modelo de organização e gestão, bem como “o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena”. Tal item reforça a ideia das DOEBEC de valorização da pluralidade do campo brasileiro em seus aspectos culturais, econômicos e sociais, bem como das DCNEI (2010) no artigo 7º Organização de Espaço, tempo e materiais, quando ressalta “a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança.”.

Valorizar o contexto linguístico e sociocultural das crianças indígenas é o que preconizam as lideranças e movimentos indígenas e por isso, o ensino/atividade docente nestas comunidades é prioritariamente realizado por professores indígenas.

Além disso, a escola de EI indígena deve proporcionar que as brincadeiras tradicionais das infâncias indígenas sejam consideradas, pois as mesmas são vistas como práticas de aprendizagem e desenvolvimento emocional, físico e motor. É importante também “considerar os elementos concebidos como importantes pelas comunidades indígenas na definição de suas infâncias: a formação de seu corpo, as relações sociais, as etiquetas, as éticas, enfim, os processos formativos” (Parecer CNE/CEB nº 13/2012)

Não somente os povos indígenas estão em busca de uma identidade e educação próprias, como outros povos e comunidades tradicionais, a respeito das comunidades quilombolas, povos da floresta, comunidades ribeirinhas, caiçaras, entre outros.

A Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola na Educação Básica, no que tange à Educação Infantil, no art. 15, postula que:

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, na qual se privilegiam práticas de cuidar e educar, é um direito das crianças dos povos quilombolas e obrigação de oferta pelo poder público para as crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos, que deve ser garantida e realizada mediante o respeito às formas específicas de viver a infância, a identidade étnico-racial e as vivências socioculturais.

No que se refere à frequência de crianças de 0 a 3 anos, a mesma é opção de cada família das comunidades quilombolas, que podem decidir pela matrícula ou não destas crianças em creches ou instituições de EI, programa integrado de atenção à infância ou programas de EI ofertados pelo poder público ou com este conveniados. Quanto ao deslocamento das crianças, as diretrizes pontuam que,

§ 2º Na oferta da Educação Infantil na Educação Escolar Quilombola deverá ser garantido à criança o direito a permanecer com o seu grupo familiar e comunitário de referência, evitando-se o seu deslocamento.

Este é um fator previsto nas DOEPEC (BRASIL, 2002) e DCNEI (BRASIL, 2010) para evitar escolas nucleadas e que as crianças pequenas tenham que se deslocar de sua comunidade. Quanto às propostas pedagógicas, as escolas de EI devem promover a participação das famílias, anciãos e especialistas nos conhecimentos tradicionais de cada comunidade; considerar as práticas de educar e de cuidar de cada comunidade quilombola como parte fundamental da educação das crianças de acordo com seus espaços e tempos socioculturais; elaborar e receber materiais didáticos específicos para a EI, garantindo a incorporação de aspectos socioculturais considerados mais significativos para a comunidade de pertencimento da criança.

A Educação Ribeirinha, bem como a educação na comunidade caiçara, ainda sem legislações e regulamentações próprias, tem por base as DOEPEC (2002). De acordo com Barros (2012, p. 1),

A educação ribeirinha está colocada em questão porque a realidade vivenciada pelos sujeitos nas escolas existentes nos espaços ribeirinhos denuncia grandes desafios a serem enfrentados para que sejam cumpridos os preceitos constitucionais e os marcos operacionais nas Diretrizes Operacionais.

De tal modo, o autor ressalta que a educação escolar ribeirinha acontece diante de “um modelo educacional precário marcado pela presença de uma escola multisseriada sem infraestrutura e espaços adequados, currículos deslocados da realidade, materiais escassos (...)” (BARROS, 2007, P.1) Tal realidade, enfrentada por grande parte das escolas e comunidades localizadas na zona rural do Brasil, dentre elas as ribeirinhas e caiçaras, necessita, com urgência, de políticas públicas específicas, que visem superar as mazelas enfrentadas por tais populações.

Para estas comunidades, a caminho de políticas próprias que tratem de suas especificidades, possivelmente a Educação Infantil do Campo ainda se encontra distante das urgências que demandam. No entanto, as crianças destas comunidades continuam necessitando de espaços educativos, como as escolas de EI. Escolas que respeitem seus ritmos, sua cultura, seus modos de viver, de comunicar-se, de brincar.

Com a constatação da escassez de documentação legal, bem como de publicações acadêmicas e científicas acerca das comunidades tradicionais e sua educação, excetuando-se a

da comunidade quilombola, faz-se necessário ampliar o debate da Educação do Campo e da Educação Infantil para estes povos. Discussões e debates que possibilitem a abrangência da temática nos meios acadêmicos, sociais e políticos.

5- A INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO NAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS: OS ACHADOS DA PESQUISA

Os debates sobre a infância no campo, crianças da zona rural, educação das crianças indígenas, caiçaras, ribeirinhas e quilombolas, Educação Infantil no MST, bem como o debate sobre políticas de atendimento à infância na zona rural começam a ganhar visibilidade no meio acadêmico. Ainda que de forma tímida, estes debates passam a se constituir em meios pelos quais a temática Educação Infantil do Campo assume forma e consistência, a caminho de iniciativas para a construção de uma política específica que atenda a esta demanda no país.

Neste item são analisadas as pesquisas, publicadas como artigos no banco de dados da ANPEd e da SCIELO, assim como os resumos das teses e dissertações encontradas no banco de dados da CAPES, no período de 2002-2012. Para organizar tais trabalhos e melhor analisá-los, foram escolhidas três categorias que visassem uma melhor sistematização do material recolhido:

- ✓ Os locais de Publicação: a visibilidade da Educação Infantil do Campo nos bancos de dados da ANPEd, SCIELO e CAPES;
- ✓ Região da Publicação, universidades e programas que discutem a EIC;
- ✓ As temáticas anunciadas em interface de análise;

5.1- Os locais de publicação: a visibilidade da infância do/no campo e da EIC nos bancos de dados da ANPEd, SCIELO e CAPES

Realizar a busca por pesquisas em EIC nos bancos de dados da ANPEd, SCIELO e CAPES não se constituiu tarefa fácil, mesmo sendo a temática ainda pouco debatida. A terminologia Educação Infantil do Campo, como já discutida anteriormente, é recente e perpassa por uma nova abordagem política sobre o atendimento educacional das crianças de até seis anos que habitam a zona rural brasileira, incluindo as crianças habitantes de comunidades quilombolas, ribeirinhas, caiçaras, indígenas, assentadas e acampadas do MST, filhos e filhas de agricultores rurais etc.

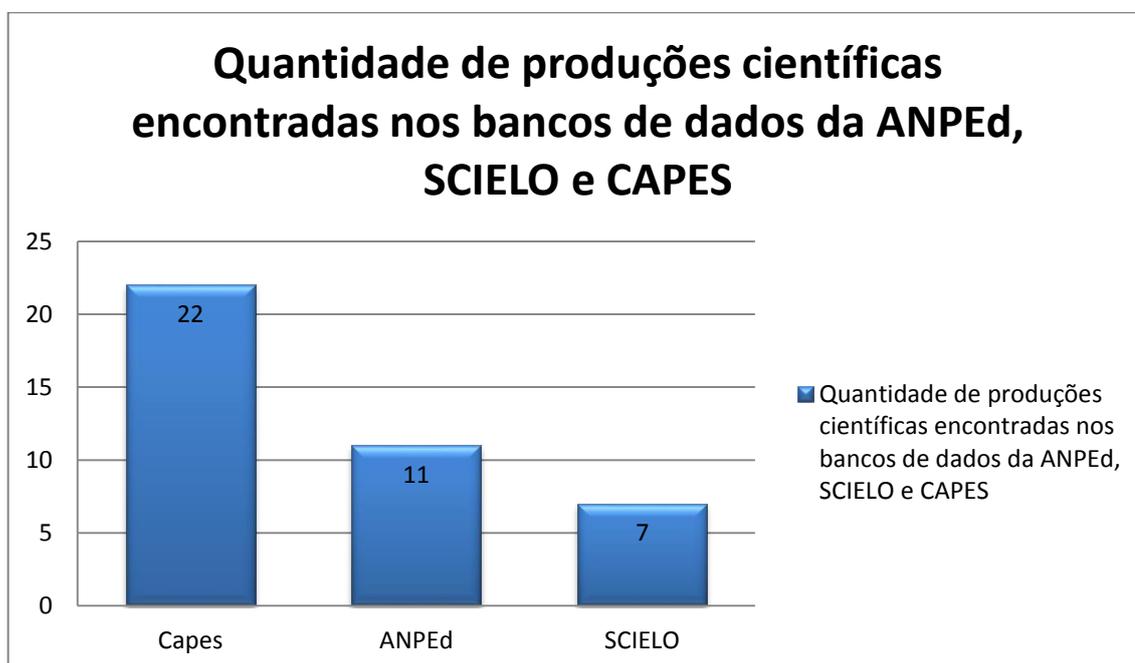
Encontrar pesquisas que envolvessem especificamente a Educação Infantil para atender a estas crianças foi um desafio e, muitas vezes, tornou-se num árduo trabalho de busca

devido à inconsistência de material nos três bancos de dados escolhidos para a realização desta pesquisa. Foi necessário, então, estender a busca para além da discussão de Educação Infantil e de Educação do Campo, visto que sua interface, EIC, é ainda limitada nos debates acadêmicos.

Deste modo, optou-se por também realizar a busca de pesquisas que envolvessem não somente a Educação Infantil, mas que abordassem a educação não formal, a educação informal, a educação cultural e social das crianças nas comunidades, além de temas diversos sobre a infância nestes espaços de Educação do Campo (assentamentos, acampamentos, comunidades indígenas, quilombolas, ribeirinhas, escolas da zona rural etc.). Isto é inclusive muito coerente com os preceitos da EC, haja vista a visão de educação que se amplia para além da escolarização.

Sendo assim, após a primeira triagem, análise de material e seleção, foram encontradas ao todo 40 produções científicas²⁰ envolvendo a discussão sobre a primeira infância na zona rural, incluindo a Educação Infantil do Campo, tal como mostra o gráfico abaixo.

Gráfico 1



Fonte: GONÇALVES (2013)

²⁰ Em Silva et.al. (2012) são citadas outras produções científicas envolvendo a temática. Tais pesquisas não foram analisadas neste trabalho, pois, com as estratégias de busca escolhidas para realizar o mapeamento, as mesmas não foram encontradas. Entretanto, encontram-se no Anexo 1, para possíveis e futuras consultas.

Considera-se razoável a quantidade encontrada de estudos sobre a primeira infância do campo (alguns estudos com crianças maiores de seis anos também foram encontrados, porém, para esta pesquisa, não foram analisados), mesmo detectando a necessidade de um aprofundamento maior a respeito da abordagem de Educação Infantil do Campo.

Destes 40 trabalhos, treze abordaram sobre a Educação Infantil, seja ressaltando a prática pedagógica ou discutindo sobre políticas educacionais para este segmento. Na CAPES, dos 22 trabalhos, apenas três abordam a Educação Infantil. Na SCIELO, dos sete trabalhos, quatro discutem sobre o segmento e na ANPEd, dos 11 trabalhos encontrados, seis abordam a EI, sendo que um aborda a Educação Infantil Indígena (TIRIBA, 2011) e um discorre sobre a Educação Infantil Ribeirinha (TEIXEIRA, 2011).

A respeito da Educação do Campo, dentre os 40 trabalhos, somente cinco abordaram teoricamente seu conceito e concepções, mesmo em se tratando de estudos sobre movimentos sociais, como o MST. O primeiro trabalho encontrado sobre Educação do Campo relacionado à infância foi selecionado do banco de dados da CAPES, é o trabalho de Correia (2004).

Uma pesquisa utiliza o termo Educação infantil *no campo*²¹ (VELLOSO, 2008), não abordando as concepções de Educação do Campo e uma pesquisa utiliza o termo Educação Infantil Rural (MIRANDA, 2009b), também não conceituando a EC.

Utilizando os dois termos EC e EI, apenas três trabalhos (PAMPHYLIO, 2011; CÔCO, 2011 e CONDE E FARIAS, 2011) aparecem dentre os 40 encontrados. No entanto, utilizando a terminologia Educação Infantil do Campo, apenas duas pesquisas (CÔCO, 2011; PAMPHYLIO, 2011) a utilizam.

Desta forma, percebe-se que a EIC está em processo de estruturação e afirmação teórica e de terminologia, tornando-se num tema desafiador e instigante, ainda pouquíssimo debatido no meio acadêmico, como revelam os estudos coletados nos três bancos de dados de pesquisas em Educação, selecionados para este estudo como, por exemplo, a ANPEd, CAPES e SCIELO.

Faz-se necessário, portanto, tecer uma análise individual de cada um destes bancos de dados no que concerne aos resultados obtidos na pesquisa, as dificuldades, desafios e probabilidades de análise encontradas em cada um.

Na primeira etapa da coleta optou-se por fazer uma busca, mapeamento, das pesquisas apresentadas e publicadas pela ANPEd. Esta base de dados foi escolhida para ser a primeira, por entender que a mesma possui um acervo de publicações restrito, visto que todas as

²¹ Para compreender melhor a discussão em torno da preposição Educação do/no campo, ver Caldart (2000)

pesquisas apresentadas, desde a primeira Reunião Anual, estão organizadas por GT's e, portanto, de mais fácil acesso para a coleta.

Depois, foi escolhido o banco de dados da SCIELO, por se constituir em publicações de artigos, portanto, com a demanda de análise mais intensa. Por fim, foi feita a busca das pesquisas publicadas no portal da CAPES, sendo que no mesmo, só foi possível, devido ao número de publicações, realizar a análise do título, palavras-chave e resumo. Cada um destes bancos de dados e suas respectivas pesquisas serão analisados nos itens que se seguem.

*Banco de dados da ANPED

A Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação- ANPED, desde a sua primeira reunião anual (RA) intitulada “Concepção do Mestrado no Brasil”, em 1978 foi pensada com o objetivo de qualificar o debate acadêmico na área da educação. Em seus 34 anos, a ANPED conta com um número considerável de publicações na área de educação tendo como referência os principais estudiosos e pesquisadores brasileiros.

Atualmente as reuniões anuais da ANPED estão subdivididas em 23 grupos de trabalho (GTs), os quais categorizam os estudos em temáticas específicas, tais como: Alfabetização, leitura e escrita; Política de Educação Superior; Educação de pessoas Jovens e Adultas; Currículo, Formação de professores, entre outras. Para análise deste estudo foram selecionados quatro GTs: GT-03 Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos, GT-05 Estado e política educacional, GT-06 Educação Popular e GT-07 Educação de crianças de 0 a 6 anos. A escolha por tais GTs justifica-se por se tratarem de grupos de trabalho os quais, em tese, reúnem as especificidades desta pesquisa.

A busca por dados foi realizada no site oficial da ANPED, o qual consta de todas as produções de trabalhos e pôsteres organizados por RA (reuniões anuais), ao longo dos seus 34 anos. Os artigos completos encontram-se no banco de dados da ANPED, em formato *pdf*, disponíveis para leitura e impressão. Para a presente pesquisa, foi feita a busca de trabalhos a partir da 25ª Reunião Anual “Educação: manifestos, lutas e utopias”, realizada no ano de 2002, até a 35ª Reunião Anual “Educação, cultura, pesquisa e projetos de desenvolvimento: o Brasil do século XXI”, em 2012, período que concerne ao objeto de estudo demarcado.

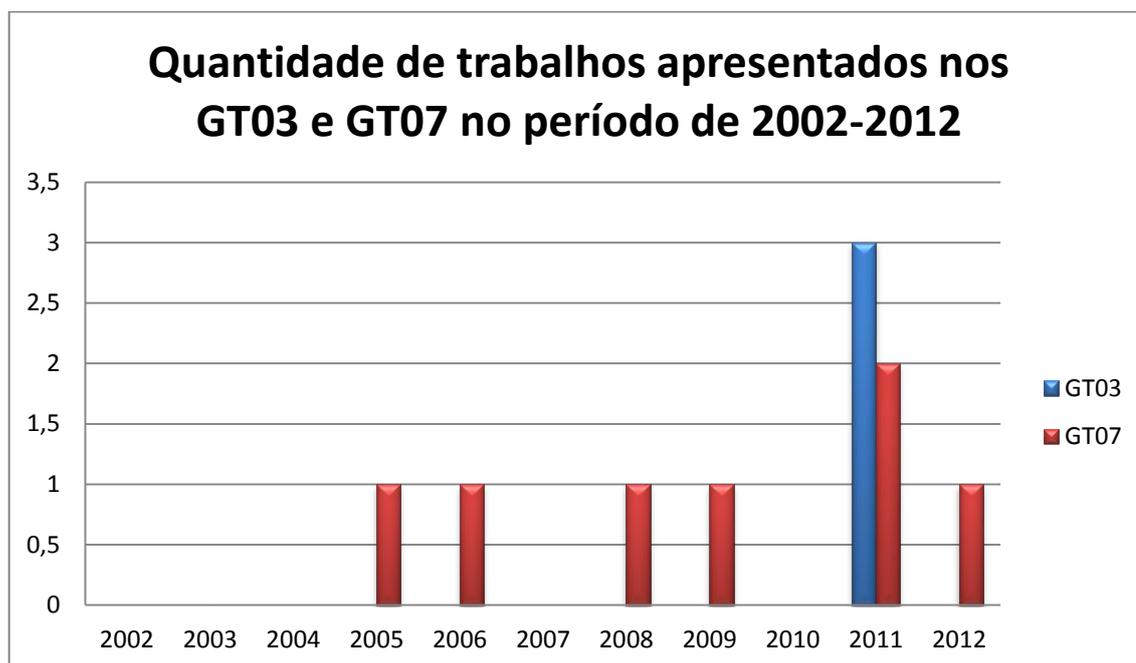
Para realizar a busca, levou-se em consideração primeiramente o título do trabalho, no qual fizesse referência à interface infância, Educação Infantil e Educação do Campo. A busca por trabalhos sobre crianças ribeirinhas, quilombolas, indígenas e/ou assentadas/acampadas foi uma das estratégias de pesquisa na base de dados da ANPED. Após análise do título,

verificou-se o resumo do trabalho para constatar se o mesmo referia-se ou não à pesquisa com crianças de 0 à 6 anos, no rural brasileiro.

O resultado quantitativo apresenta um número bastante limitado se levarmos em consideração a coleta de pesquisas em quatro GTs em uma década: apenas onze artigos, entre trabalhos (10) e pôsteres (1). Tal dado nos dá, inicialmente, a dimensão da escassez de pesquisas educacionais relacionadas à infância do campo na última década neste espaço de discussão tão importante que é a Reunião da ANPED e seu banco de dados.

Nos primeiros cinco anos (2002-2006) da década escolhida para esta pesquisa (2002-2012) foram apresentados apenas dois trabalhos, ambos no GT-07 Educação de crianças de 0 a 6 anos, nos anos de 2005 e 2006. No GT-03 Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos, os primeiros trabalhos que tratam sobre a infância do campo surgem no ano de 2011 (os três trabalhos encontrados), o que revela uma incipiência na discussão sobre infância nos movimentos sociais, ou ao menos, neste espaço de debates que se constitui a ANPED.

Gráfico 2



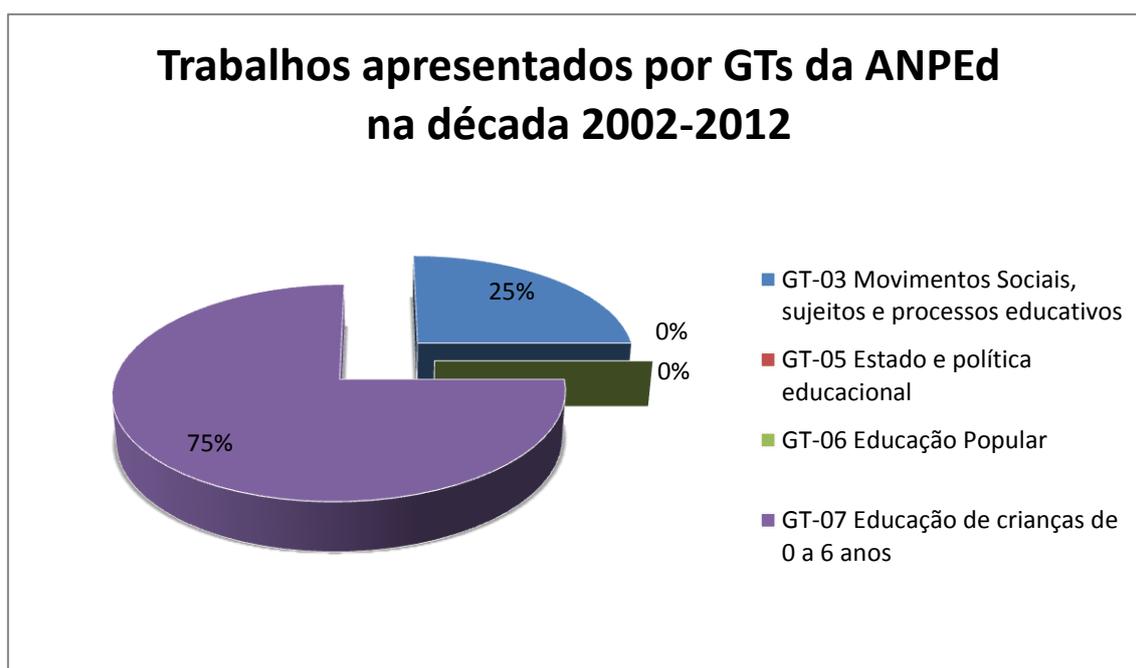
Fonte: GONÇALVES (2013)

O GT-07 Educação de crianças de 0 a 6 anos, tem se fortalecido na última década e começa a dar visibilidade às crianças que habitam o rural do Brasil, inserindo em suas discussões a educação para crianças ribeirinhas, indígenas, filhas de agricultores, assentadas

etc. Embora ainda tímidos, os trabalhos começam a ganhar destaque entre os pesquisadores da infância.

Nos GT- 05 Estado e política educacional e GT-06 Educação Popular, não foram encontrados trabalhos ou pôsteres que fizessem referência à Educação Infantil do Campo, tal como revela o gráfico a seguir:

Gráfico 3



Fonte: GONÇALVES (2013)

Os dados acima revelam um dado instigante: por que os estudos sobre políticas educacionais (GT05) ainda não apresentam discussões sobre o atendimento às crianças do campo, visto que tanto a EC quanto a EI já possuem políticas próprias?

Também o fato de os estudos no GT-06 Educação Popular não apresentarem discussões sobre a infância do campo foi um dado revelador, visto que este grupo de trabalho caracteriza-se por se aproximar das discussões dos movimentos sociais e educação em espaços não formais.

A ANPEd é uma importante fonte de documentação na área de Educação e portanto, as pesquisas deste banco de dados são referências positivas em termos de qualidade nos debates acadêmicos em diversas temáticas. Assim, mesmo que em quantidade ínfima, os

trabalhos encontrados sobre a EIC tornam-se base para a análise de futuras produções nesta área.

*Banco de dados da SCIELO

A página inicial do site Scientific Electronic Library Online (SCIELO) está organizada de modo que a busca por artigos pode ocorrer mediante duas formas: a primeira como “Pesquisa artigos” e a segunda forma através da “Lista de periódicos”. No primeiro modo “Pesquisa artigos”, há a opção “método” com quatro sugestões: integrada; por palavra; por proximidade léxica e Google acadêmico. Em seguida, a opção “Entre com uma ou mais palavras”, e a opção “Onde”, contendo as sugestões de busca por Regional, Brasil e lista de outros países cadastrados com a SCIELO, como Argentina, Costa Rica, Portugal, Venezuela, entre outros. O modo de busca pela “Lista de periódicos” ocorre mediante a escolha da revista eletrônica que se deseja realizar a pesquisa e em seguida com as opções de uso de palavras-chave.

Para a realização desta pesquisa, foi utilizada a primeira opção “Pesquisa artigos”, por não haver definição prévia das revistas ou periódicos que contivessem a temática EIC e por considerar esta opção a mais abrangente. Para tanto as opções utilizadas foram: “Método: integrada”, “Onde: Brasil”, e em “Entre com uma ou mais palavras” utilizou-se a interface de vocábulos, tais como: crianças ribeirinhas, Educação Infantil do Campo, Educação Infantil zona rural, Educação Infantil campo, infância campo, crianças indígenas, crianças quilombolas, creche zona rural, educação indígena, crianças caiçaras etc.

É válido salientar que ao utilizar as palavras-chave, tais como “Educação do Campo” ou “infância na zona rural”, alguns artigos foram encontrados em revistas científicas de diferentes áreas do conhecimento, como a área de saúde, psicologia, educação física, educação ambiental etc. Embora a definição do presente estudo seja pelo mapeamento em pesquisas científicas educacionais, alguns artigos encontrados em revistas de Psicologia, tais como da Revista Estudos de Psicologia, Revista Psicologia: reflexão e crítica e Revista Psico foram analisados por se tratar de estudos envolvendo a educação de crianças do campo e estudos envolvendo a cultura lúdica infantil, com crianças da zona rural e que trazem um rico referencial para os estudos do tema que de certa forma estão ao alcance e servem de subsídio às pesquisas educacionais.

Ressalta-se, no entanto, que por sua vez, os artigos que tratavam de crianças da zona rural, mas não abordaram a educação e cultura infantil não foram selecionados. O quadro a seguir revela uma síntese da quantidade de trabalhos encontrados com o uso destes vocábulos e dentre estes quantos tratavam da temática EIC ou sobre a infância do campo:

Quadro 1- Número de artigos encontrados com a interface das palavras-chave no site da SCIELO²²

Interface de palavras chave		Quantidade de produções encontradas	Quantidade de produções que tratam da EIC
Educação Infantil		407	2
Educação do Campo		631	0
Educação Infantil do Campo		39	0
Educação Infantil	MST	1	1
	indígena	1	0
Educação do campo	crianças	41	1
	infância	16	0
	indígena	6	0
Educação	zona rural	16	0
	indígena	37	1
	quilombola	4	0
	rural	32	1
	Ribeirinha	4	0
Infância	Rural	22	0
Povos Tradicionais		24	0
Povos da floresta		6	0
Educação escolar	Indígena	13	1
Escolarização	Indígena	5	1
	Educação infantil	9	0

FONTE: GONÇALVES (2013)

Os primeiros vocábulos utilizados em interface foram “Educação Infantil do Campo”. Neste momento, os dados iniciais revelaram uma quantidade de trabalhos relativamente grande: foram 39 os artigos que constavam no banco de dados. No entanto, ao realizar a leitura do título e resumo destes trabalhos, todos foram descartados por não fazerem menção ao objeto deste estudo. Nestes trabalhos constavam pesquisas nas áreas de saúde, psicologia, educação e cultura, políticas educacionais e educação física, com temáticas diversificadas, mas nenhuma fazia referência à EIC, nem tão pouco ao tema da educação nestes contextos.

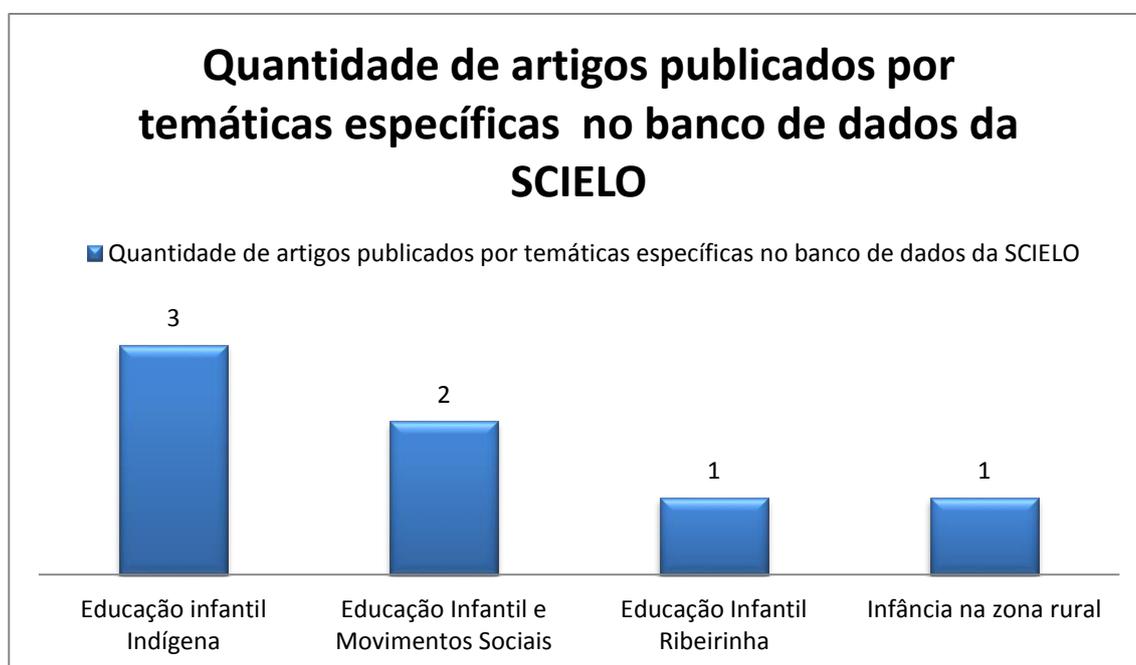
²² Tabela completa encontra-se no Apêndice 2

Deste modo, optou-se por utilizar outras estratégias de vocábulos, como “Educação Infantil MST”, “Educação do Campo infância”, “Educação do campo crianças”, “Educação Indígena”, “Educação quilombola”, “Criança rural”, e alguns artigos foram selecionados.

Nesta primeira triagem a escolha dos artigos se deu pela análise dos títulos e resumos. Após esta análise, ao detectar que a produção não se referenciava nas discussões de Educação do Campo, bem como a sua interface com o âmbito da Educação Infantil, os artigos eram descartados.

Na segunda triagem, os artigos selecionados foram lidos na íntegra. Foram encontrados ao todo nove artigos. Destes nove, dois foram excluídos da análise nesta segunda etapa por se tratar de estudos com crianças maiores de 07 anos. Deste modo, foram analisados 07 artigos. Destes, três tratam de temáticas como a Educação Infantil Indígena, dois retratam sobre a educação de crianças em contexto de Movimento Social (MST), um artigo aborda sobre a educação de crianças ribeirinhas e um discorre sobre a infância na zona rural. Nenhum dos artigos encontrados aborda ou faz referência à nova discussão sobre EIC como proposta de abordagem educacional para as crianças habitantes de áreas rurais.

Gráfico 4



Fonte: GONÇALVES (2013)

Foi realizada a busca por pesquisas com crianças caiçaras e quilombolas, porém não foi encontrado nenhum resultado, o que implica em perceber que estas comunidades e suas crianças ainda estão “invisíveis” aos olhos dos pesquisadores da educação ou áreas afins.

***Banco de dados da CAPES**

No banco de dados da Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior (CAPES) foram encontradas o total de 22 produções referentes à temática de Educação Infantil do Campo e infância do campo/da zona rural, no período da década de 2002-2012.

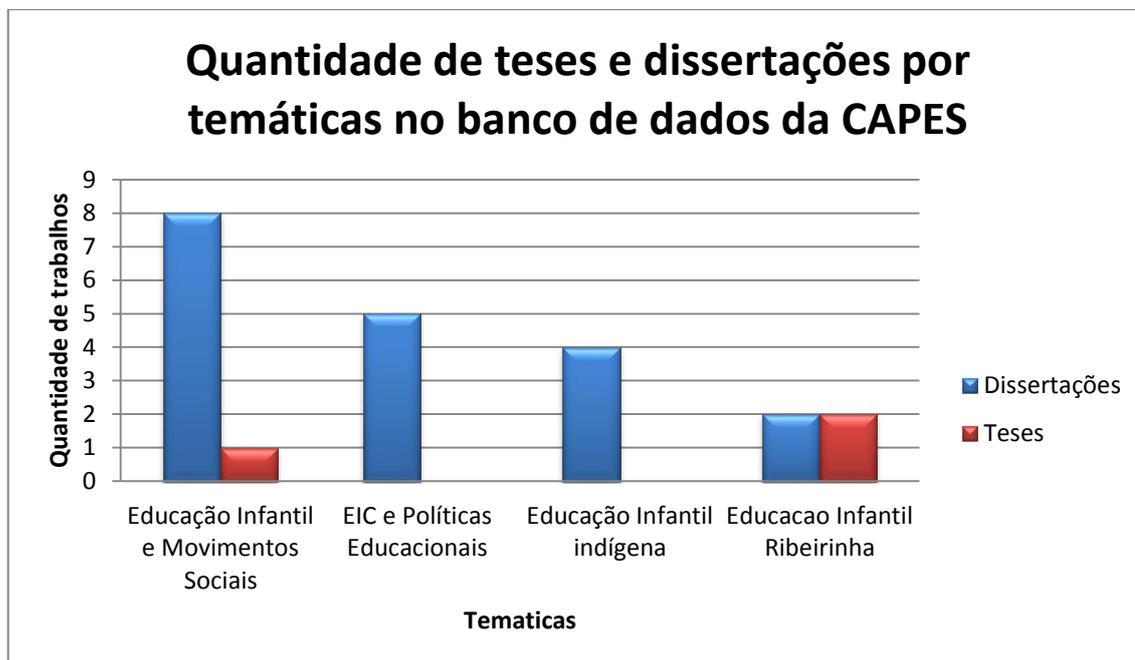
A busca foi realizada no site oficial da CAPES e sua página inicial consta da seguinte organização para seleção de trabalhos: Buscar assunto, buscar periódico, buscar livro, buscar base. Para esta pesquisa optou-se pela seleção através de “buscar assunto”, na qual palavras-chave e interfaces de vocábulos como “infância zona rural”, “infância caiçara”, “Educação do Campo ribeirinhos”, “Educação Infantil zona rural”, “criança indígena educação” e outros foram utilizados.

Diferente das outras bases de dados desta pesquisa, como a da ANPEd e SCIELO, os trabalhos encontrados na CAPES, não são artigos e sim os resumos de teses e dissertações, portanto, foram analisados apenas os seus títulos, resumos e palavras-chave, por considerar inviável, para esta pesquisa, a leitura e análise na íntegra de tais trabalhos.

A dificuldade na busca neste banco de dados ocorreu mediante a incerteza da totalidade de trabalhos envolvendo a temática pesquisada²³. Como o tema Educação Infantil do Campo abre possibilidades outras, tais como a infância nas comunidades tradicionais e indígenas, as políticas públicas educacionais, as práticas pedagógicas e cultura infantil nas localidades rurais brasileiras, a probabilidade de encontrar trabalhos também foi amplificada. Entretanto, sendo esta temática ainda tão pouco explorada, o número de trabalhos também mostrou-se limitado. Na primeira triagem foram encontrados 29 trabalhos, sendo que três foram descartados por não pertencerem ao período escolhido (2002-2012), dois por terem sido realizados com crianças maiores de 6 anos, e dois por não abordarem o tema da educação, totalizando 22 trabalhos para análise.

²³ Como explicitado anteriormente, outros trabalhos foram encontrados na ocasião da seleção de dados para a Pesquisa Nacional “Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais” (MEC/UFRGS) e citados por Silva et.al.(2012).

Gráfico 5



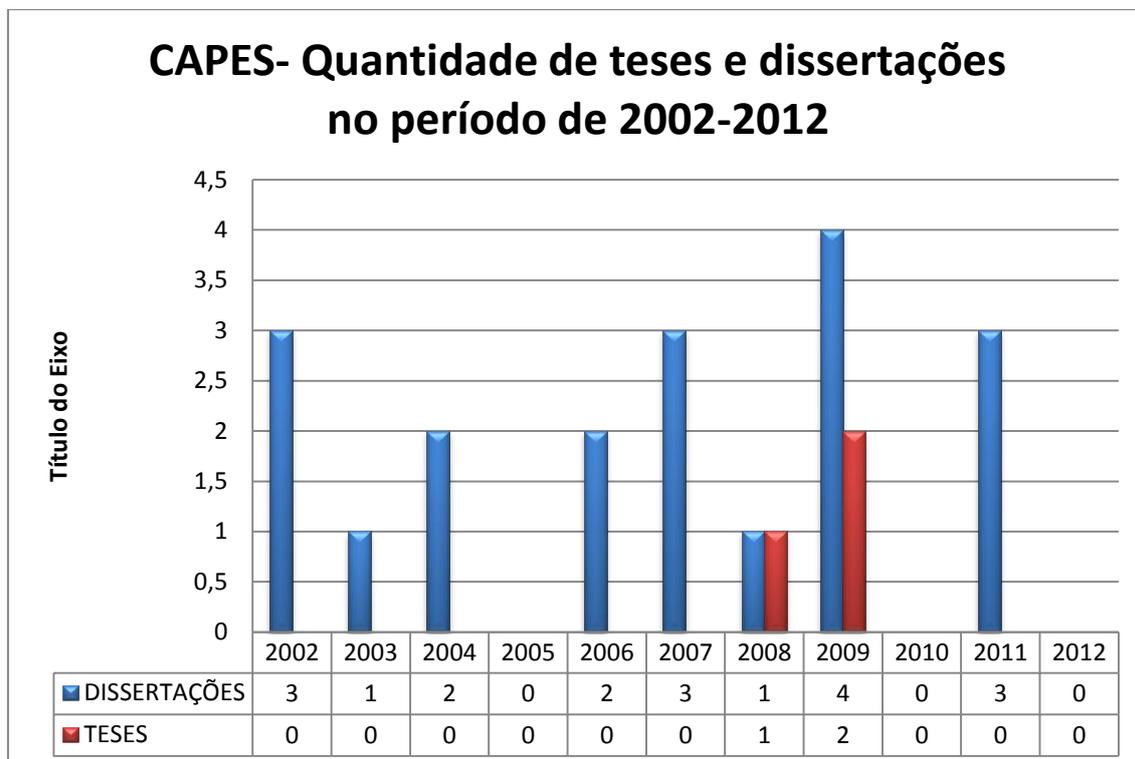
Fonte: GONÇALVES (2013)

Foram encontradas 19 dissertações e três teses, sendo que apenas seus resumos foram analisados. Em mais este banco de dados, não foram obtidos resultados de pesquisas com crianças quilombolas²⁴ e uma pesquisa com crianças caiçaras abordava o tema da educação ambiental, não entrando no escopo de análise deste trabalho. As identidades e desigualdades/diferenças culturais e sociais que marcam as comunidades quilombolas e suas crianças encontram-se à espera de olhares curiosos e investigativos que busquem entender melhor esta parcela da sociedade, ainda marginalizada. As crianças quilombolas, assim como as caiçaras, suas brincadeiras, sua cultura e educação merecem ganhar visibilidade, não apenas no meio social e político, mas também no seio acadêmico.

A quantidade de trabalhos encontrados com as temáticas infância do campo e EIC, aumentou gradativamente ao longo dos anos, conforme mostra o gráfico a seguir. No entanto observa-se que o número ainda é bastante limitado se levarmos em consideração a diversidade e quantidade de programas que temos no Brasil, bem como sua própria característica sociocultural.

²⁴ Uma pesquisa citada em Silva et.al. (2012) aborda a questão e sua referência encontra-se no Anexo 1.

Gráfico 6



Fonte: GONÇALVES (2013)

Chama a atenção que haja apenas uma pesquisa de doutorado sobre crianças pequenas no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, sendo este um tema de muitas pesquisas e estudos de mestrado e projetos de pesquisa. A mesma análise pode ser feita sobre as pesquisas de doutoramento sobre a infância indígena ou Educação Infantil indígena. Não foram encontrados materiais que fornecem subsídios para esta pesquisa, ou seja, nenhuma tese de doutorado envolvendo crianças pequenas indígenas e sua educação foi encontrada.

Como já foi dito anteriormente, a busca no portal da CAPES não é simples, e portanto, pode ser que hajam pesquisas desenvolvidas e publicadas no site, mas que com as palavras-chaves utilizadas para a busca, não foram selecionadas ou detectadas. Portanto, a margem de erro/acerto na definição dos dados da CAPES pode ser bastante variável.

5.2- Região da publicação, universidades e programas que discutem a infância do/no campo e a EIC

Analisar “de onde surgem” as pesquisas em EIC é um passo importante para compreender em que medida a temática está sendo anunciada em cada região, e por que algumas predominam sobre as outras em termos de quantidade de produções.

Para considerar a região da pesquisa no banco de dados da ANPEd, CAPES e SCIELO foi analisado o nome da instituição de origem demarcada pelo autor. Não foi considerado, na análise de dados das pesquisas da SCIELO, a cidade de origem da revista em que cada pesquisa foi publicada. Optou-se por demarcar a região pela universidade/instituição dos autores. No banco de dados da CAPES a instituição vem demarcada seguida do nome do programa que a pesquisa está vinculada. Nos dados da ANPEd e SCIELO não foi possível realizar a análise do programa, pois esta informação não consta nos artigos.

A seguir, os gráficos (8, 9, 10) mostram o percentual de produção por região em cada banco de dados analisado, e o gráfico 11, apresenta o resultado de percentual sobre todos os bancos de dados.

Gráfico 7



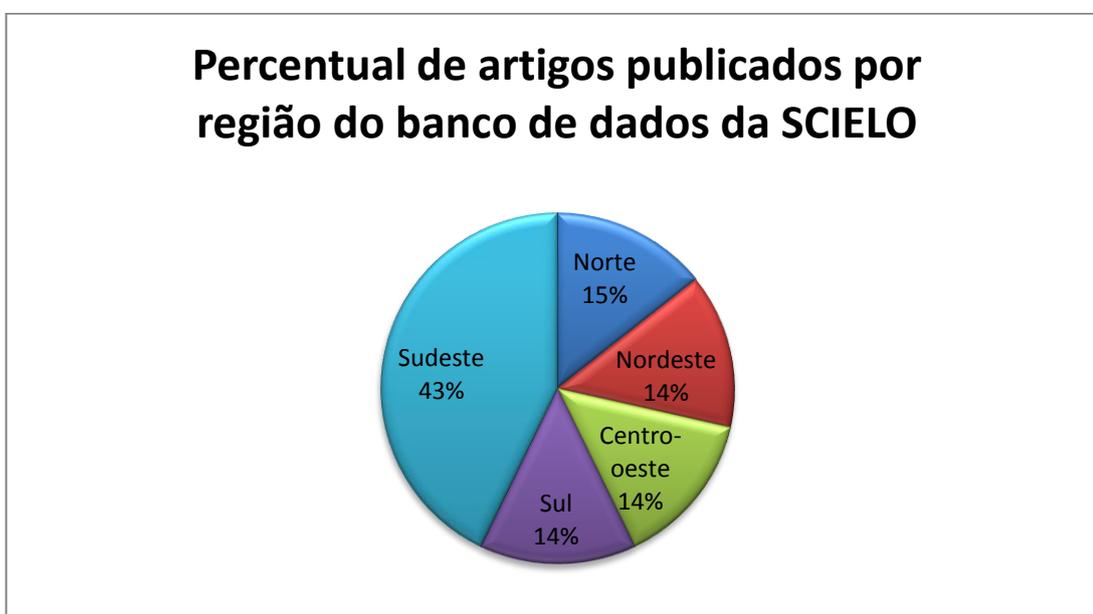
FONTE: GONÇALVES (2013)

Marcada e visivelmente encontram-se as regiões Sul (40%) e Sudeste (30%), como as que concentram a maioria das pesquisas sobre a EIC e infância no campo, dentro da base de

dados da ANPEd. Na Região Nordeste (10%) apenas uma publicação de trabalho, isto pode ser avaliado como uma cultura de pouca produção e incentivo por parte dos programas em espaços como a ANPEd, assim como pouca ação e fragilidade da ANPEd nas regiões para além do Sudeste, em especial com a região Nordeste e vice versa.

Quanto aos trabalhos publicados pela SCIELO, a constatação é de que, mais uma vez, a Região Sudeste (43%) concentra o maior número das pesquisas encontradas. Um dado importante de se destacar é a de que a Região Nordeste (14%) se equipara à Região Sul (14%), com o mesmo percentual, tal como mostra o gráfico abaixo:

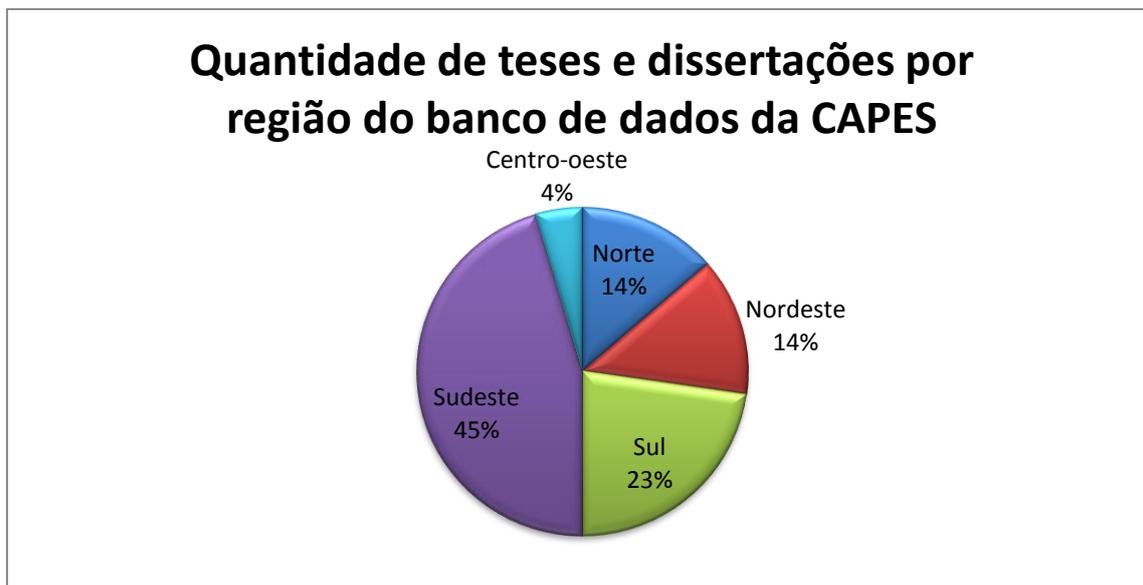
Gráfico 8



Fonte: GONÇALVES (2013)

Igualmente aos dados levantados das bases anteriores, no banco de dados da CAPES a concentração de pesquisas é maior nas regiões Sul (23%) e Sudeste (45%). A região Centro-Oeste (4%) foi a que concentrou o menor número de trabalhos (apenas um, dos 22 encontrados). Nas regiões Norte (14%) e Nordeste (14%) detectaram-se três trabalhos em cada. Um número bastante limitado levando-se em consideração a característica rural destas regiões.

Gráfico 9

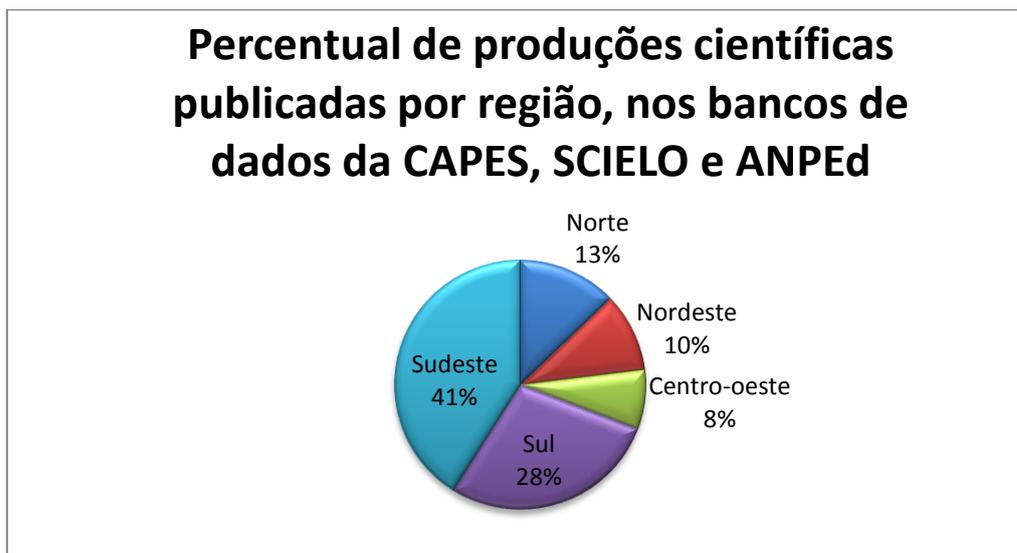


Fonte: GONÇALVES (2013)

Vê-se que dos 22 trabalhos (teses e dissertações) analisados, 10 concentraram-se na região Sudeste, constituindo-se em uma quantidade bem superior em comparação às outras regiões. Deste modo, pode-se inferir que esta região, por concentrar grandes centros universitários e programas já consolidados, tenha um histórico de publicações mais intenso que em outras regiões.

A seguir, o gráfico 10 reúne o percentual recolhido de todos os bancos de dados analisados e confirma a apontada concentração de produções na região Sul (28%) e em especial na região Sudeste (41%).

Gráfico 10



Fonte: GONÇALVES (2013)

Tais dados levam-nos a refletir sobre em que medida os programas das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste inserem suas pesquisas nestes bancos de dados de referência, como ANPEd, CAPES e SCIELO. É importante também lembrar que a região Sudeste, por concentrar a maior parte de programas já consolidados, inclusive por ser a região em que os primeiros programas de pós graduação *stricto sensu* foram criados (RAMALHO, 2005), detêm o maior número de publicações, inclusive atendendo demandas de pesquisadores de regiões como Norte, Nordeste e Centro-Oeste, que não encontram/encontravam programas de mestrado e doutorado em suas regiões, tal como explicita Ramalho (2005, p.3):

Precisamos continuar lutando para corrigir as disparidades regionais! É inadmissível convivermos com situações como a da existência de apenas onze programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação na região Nordeste, dez na região Centro-Oeste e três na região Norte.

Pode-se inferir que as regiões Sul e Sudeste aparecem em destaque pela cultura de publicação advinda de uma amadurecida relação com a pesquisa e a pós graduação ao longo de décadas. No entanto, pode-se também levantar hipóteses em torno do incentivo e das condições materiais que dão suporte aos pesquisadores e suas instituições de pesquisa, que analisadas de perto possuem cenários regionais muito díspares e com possíveis impactos no processo de viabilização, realização e publicização dos estudos. Na mesma linha de raciocínio, ressalta-se que o número de programas de pós graduação e o tempo destes

programas no processo de formação dos pesquisadores regionais, pode também ser um elemento de análise. E por fim, é interessante observar o processo migratório dos pesquisadores, que têm suas pesquisas sobre EC e EI das regiões Norte, Nordeste e Centro-oeste acolhidas em programas de pós graduação *stricto sensu* das regiões Sul e Sudeste, que demonstram interesse crescente pela temática, porém produzem um indicador de publicação desequilibrado regionalmente. Ou seja, a pós graduação desloca a produção dos estudos para o contexto em que se concretiza a qualificação do pesquisador, ainda que o contexto de estudo esteja na sua região de origem.

Tais hipóteses foram levantadas e pontuadas como questões pertinentes de análise, provocando-nos para a compreensão do cenário das pesquisas e seus elementos de construção, nada óbvios. Dos 40 trabalhos analisados, sete tiveram como *locus* a região de origem do pesquisador e suas pesquisas publicadas e qualificadas em outra, tal como mostra o quadro abaixo:

Quadro 2: Regiões das pesquisas e localidades que foram objetos de estudo

Banco de dados	Autor da pesquisa	Universidade/Região da pesquisa	Locus da pesquisa/Região
SCIELO	SANTOS E DIAS (2010)	USP (Região Sudeste)	Itabaiana- SE (Região Nordeste)
ANPEd	MURABAC SOBRINHO (2008)	UEMA (Região Nordeste)	Aldeias Sateré-Mawé- Manaus (Região Norte)
	TIRIBA (2011)	UNIRIO-RJ (Região Sudeste)	Oliveira-Ba (Região Nordeste)
	MEDAETS (2011)	Universite Paris Descartes	Baixo Rio Tapajós-Pará (Região Norte)
CAPES	CARVALHO (2007)	USP (Região Sudeste)	Comunidades ribeirinhas da Amazônia (Região Norte)
	CODONHO (2007)	UFSC (Região Sudeste)	Comunidade indígena Galibi-Marwono- Amapá (Região Norte)
	MARTINS (2009)	PUC-SP (Região Sudeste)	Vitória da Conquista-Ba (Região Nordeste)

FONTE: GONÇALVES (2013)

É importante perceber que destes sete trabalhos que tiveram suas pesquisas publicadas em regiões diferentes do *locus* da pesquisa, cinco delas encontram-se na Região Sudeste. São

pesquisas realizadas nas regiões Norte e Nordeste e que “migram” para a região Sudeste, provavelmente por ser nesta região em que se concentram os programas mais consolidados.

No que se refere às instituições e programas das pesquisas, foram encontradas 23 instituições, sendo 21 universidades nacionais, uma universidade internacional e uma secretaria de educação. Os programas só foram analisados do banco de dados da CAPES e serão explicitados adiante.

Quanto às universidades, a região que concentra maior número destas instituições é a região Sudeste, com 16 produções científicas distribuídas em 9 universidades. Da Região Sul, foram analisadas 11 produções de quatro universidades e uma secretaria de educação. No Norte, cinco trabalhos de duas universidades e no Nordeste quatro trabalhos de quatro universidades tiveram produções publicadas e/ou aprovadas e na Região Centro Oeste, aparecem duas universidades, como mostra o quadro a seguir.

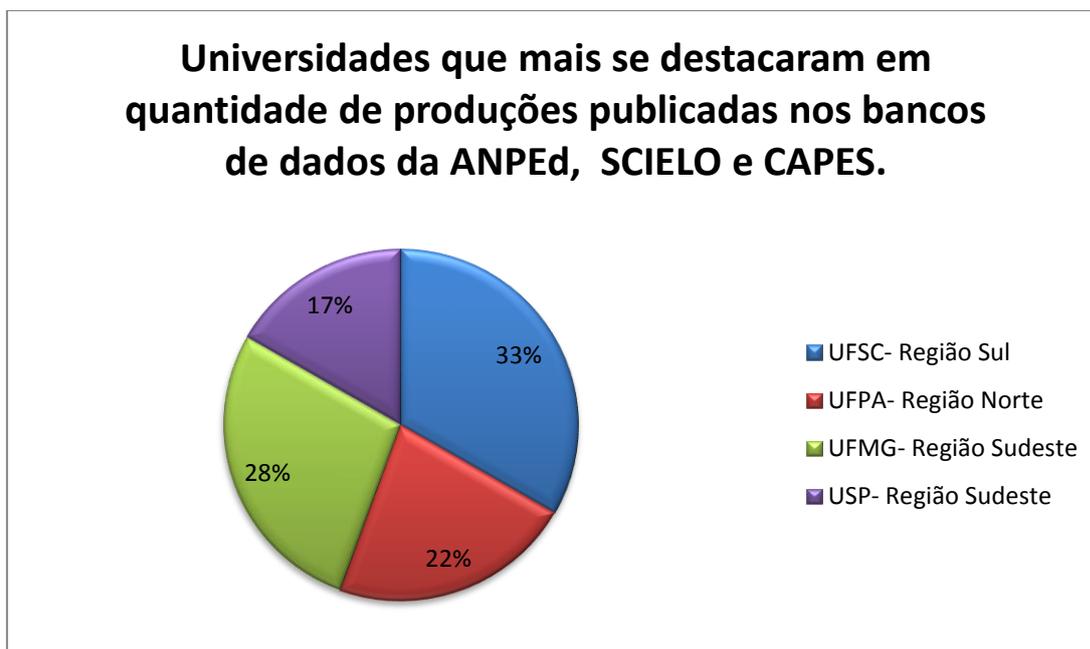
Quadro 3: Total de produções científicas por região e universidade do banco de dados da CAPES, ANPEd e SCIELO

Região	Instituição	Quantidade de trabalhos	Total de trabalhos por região
Norte	UFPA	4	5
	UEPA	1	
Nordeste	UNEB	1	4
	UEMA	1	
	UFRN	1	
	UFPE	1	
Centro-oeste	UCDB	2	3
	UFG	1	
Sudeste	UFMG	5	16
	USP	3	
	UNIRIO	1	
	UFES	2	
	PUC-MG	1	
	UCP	1	
	UNICAMP	1	
	PUC-SP	1	
	UFF	1	
Sul	UFRGS	2	11
	UFSC	6	
	SED-SC	1	
	FURB	1	
	FURG	1	
Outros	Université Paris Descartes	1	1
Total	23		40

Fonte: GONÇALVES (2013)

Das instituições que tiveram suas produções analisadas nesta pesquisa, as que mais se destacaram em quantidade de publicação foram três universidades federais: Universidade Federal de Santa Catarina (Região Sul), Universidade Federal do Pará (Região Norte) e Universidade Federal de Minas Gerais (Região Sudeste), e uma estadual, de grande porte, a Universidade de São Paulo (USP), também da região Sudeste.

Gráfico 11



FONTE: GONÇALVES (2013)

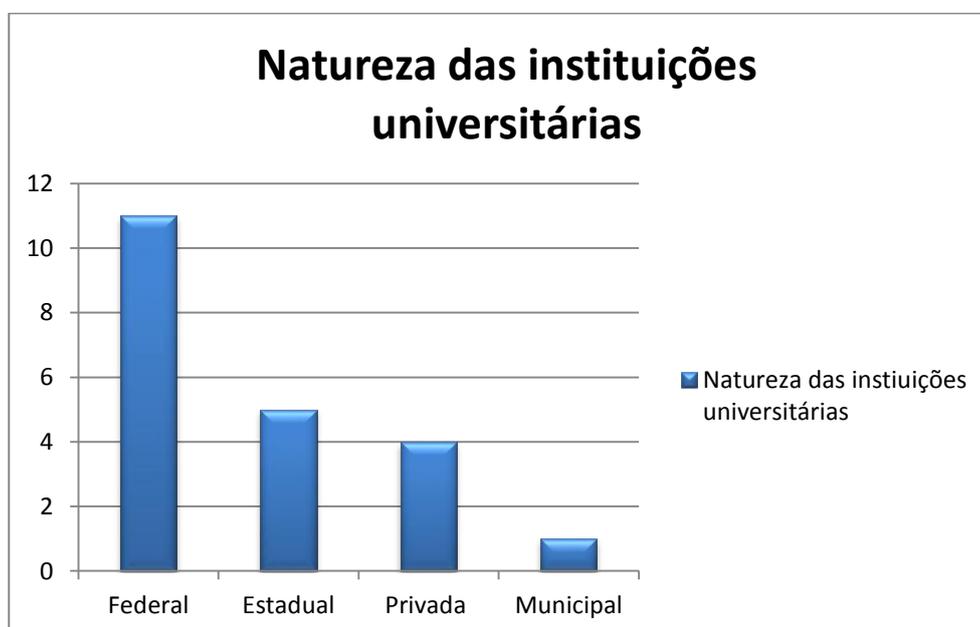
Tal dado é interessante, pois, nestas quatro universidades existem grupos de pesquisa em Educação do Campo e/ou Educação Infantil: na UFSC, o Grupo de estudos e Pesquisas em Educação do Campo é coordenado pelo Prof. Dr. Antonio Munarim e o Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Primeira Infância (NUPEIN), coordenado pela Prof.^a Dra. Eloisa Acires Candal Rocha; na UFPA, o Prof. Dr. Salomão Hage coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia; na UFMG dois grupos de pesquisa abarcam as discussões da EC, o Grupo de Educação Indígena, coordenado pela Prof.^a Dra. Ana Maria Rabelo Gomes e o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo e sustentabilidade (EDUCAMPO) coordenado pela Prof.^a Dra. Maria Isabel Antunes Rocha, além do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, coordenado pela Prof.^a Dra. Maria Inês Mafra Goulart; na USP, o Grupo de Pesquisa Contextos Integrados em

Educação Infantil é liderado pelas professoras doutoras Tizuko Morchida Kishimoto e Mônica Apezatto Pinazza²⁵.

Tais informações revelam que a UFSC e UFMG possuem núcleos de estudos e pesquisas que abordam as duas áreas, Educação do Campo e Educação Infantil. Na USP não foram encontrados dados a respeito de núcleo de pesquisa em EC, como na UFPA não foi encontrado nenhum núcleo de estudos em EI.

Das 21 universidades nacionais encontradas nos dados das 40 pesquisas selecionadas, onze são instituições federais, cinco estaduais, quatro privadas (católicas) e uma municipal, como mostra o gráfico a seguir.

Gráfico 12



Fonte: GONÇALVES (2013)

Há muitas produções, especialmente no banco de dados da SCIELO e da CAPES, que discutem sobre crianças indígenas e crianças da zona rural, mas a maioria concentra-se na área da saúde, não envolvendo aspectos educacionais ou culturais destas crianças ou infância. Tal dado pode revelar que as produções e pesquisas na área de saúde possuem uma trajetória de publicação ou mesmo de incentivo maior do que na área educacional. Os trabalhos acadêmicos na área de Educação ainda são, de certo modo, limitados, o que pode ser

²⁵ Informações retiradas dos sites oficiais das universidades, bem como nos currículos dos pesquisadores no portal da Plataforma Lattes.

consequência dos programas de pós-graduação nesta área ainda em afirmação ou reconhecimento.

Do banco de dados da CAPES foi possível verificar os programas que compuseram as teses e dissertações, sendo a maioria, parte de programas de mestrado em Educação. Apenas três trabalhos de doutorado foram selecionados, todos de universidades federais, um da Universidade Federal do Pará (UFPA- Doutorado em Psicologia) que discutiu sobre as brincadeiras de faz-de-conta com as crianças ribeirinhas, um doutorado em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), também sobre crianças ribeirinhas no Pantanal, e o terceiro trabalho de doutorado, sobre construção de regras morais com crianças do MST (Doutorado em Educação) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Quadro 4: Quantidade de teses e dissertações por programa do banco de dados da CAPES

PROGRAMA	QUANTIDADE DE TESES E DISSERTAÇÕES
Mestrado em Educação	15
Doutorado em Educação	2
Doutorado em Psicologia	1
Mestrado em Serviço Social	1
Mestrado em Antropologia Social	1
Mestrado em Antropologia	1
Mestrado em Ciências Sociais	1
Total	22

FONTE: GONÇALVES (2013)

É interessante perceber que o debate sobre a infância do campo e suas especificidades, são de interesse também de áreas como Ciências Sociais, Serviço Social e Antropologia. Trabalhos nas áreas de Ciência Ambiental²⁶ e Saúde foram encontrados, porém não foram analisados neste trabalho. A ampliação deste debate para outras áreas do conhecimento científico implica mostrar que as comunidades rurais no Brasil têm sido vistas, no meio acadêmico, como possuidoras de qualidades que ultrapassam os limites geográficos ou econômicos. Ver as comunidades indígenas, quilombolas, caiçaras ou ribeirinhas, os assentados e acampados do MST, os agricultores familiares, como possuidores de cultura e de

²⁶ Sobre o trabalho com crianças caiçaras, consultar (PEREIRA, 2011) "Crianças caiçaras de Guaraqueçaba- PR: relações com a natureza"- Mestrado em Ciência Ambiental-USP, 2011.

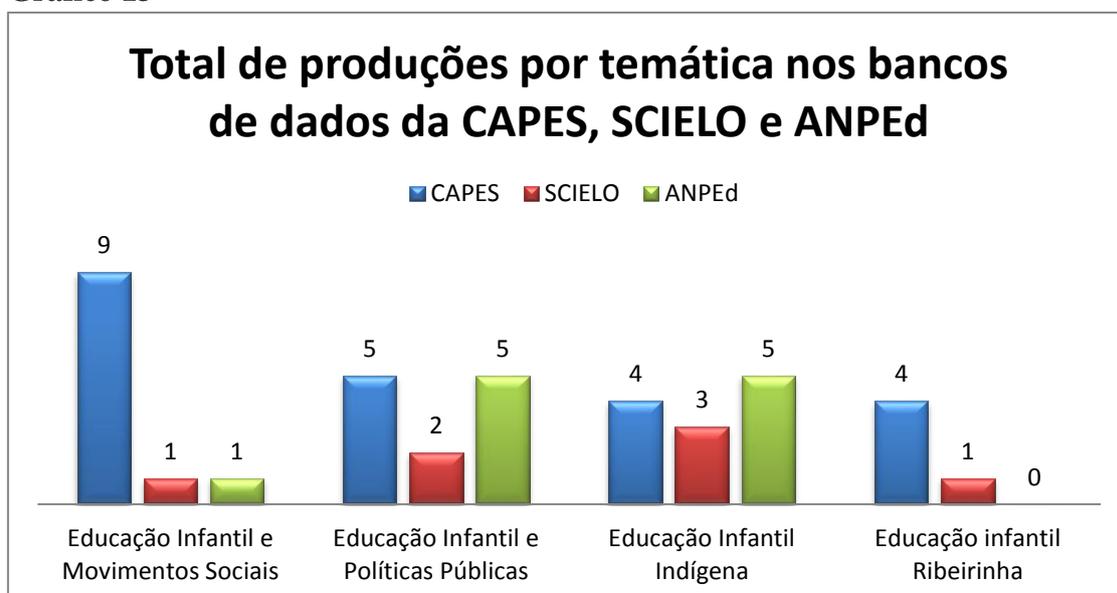
saberes, é um investimento científico de grande valor para a história do Brasil e seu amadurecimento enquanto sociedade.

6- AS PESQUISAS EM EIC E SUAS TEMÁTICAS ANUNCIADAS EM INTERFACE DE ANÁLISE

Como já anunciado anteriormente, a temática Educação Infantil do Campo ainda se constitui um tema em construção e afirmação. Desta maneira as produções científicas que abordam o assunto ainda são muito reduzidas. Para realizar a análise dos trabalhos envolvendo a educação das crianças do campo, as temáticas foram divididas em quatro subcategorias²⁷: Educação Infantil e Movimentos Sociais; Educação Infantil do Campo e práticas pedagógicas; Educação, cultura e infância do campo e Educação Infantil do Campo e Políticas Públicas Educacionais.

No entanto, antes de categorizá-las foi realizado inicialmente um levantamento acerca de subtemas, tais como: Educação Infantil Ribeirinha, Educação Infantil Indígena, Educação Infantil Caiçara, quilombola, políticas publicas para a Educação Infantil do Campo e a relação entre Educação Infantil e os movimentos sociais. Esta subdivisão foi importante para perceber mais nitidamente como as abordagens sobre crianças ribeirinhas, indígenas, quilombolas, caiçaras e filhas de agricultores familiares estão se desenvolvendo, e quais delas se destacam nas pesquisas.

Gráfico 13



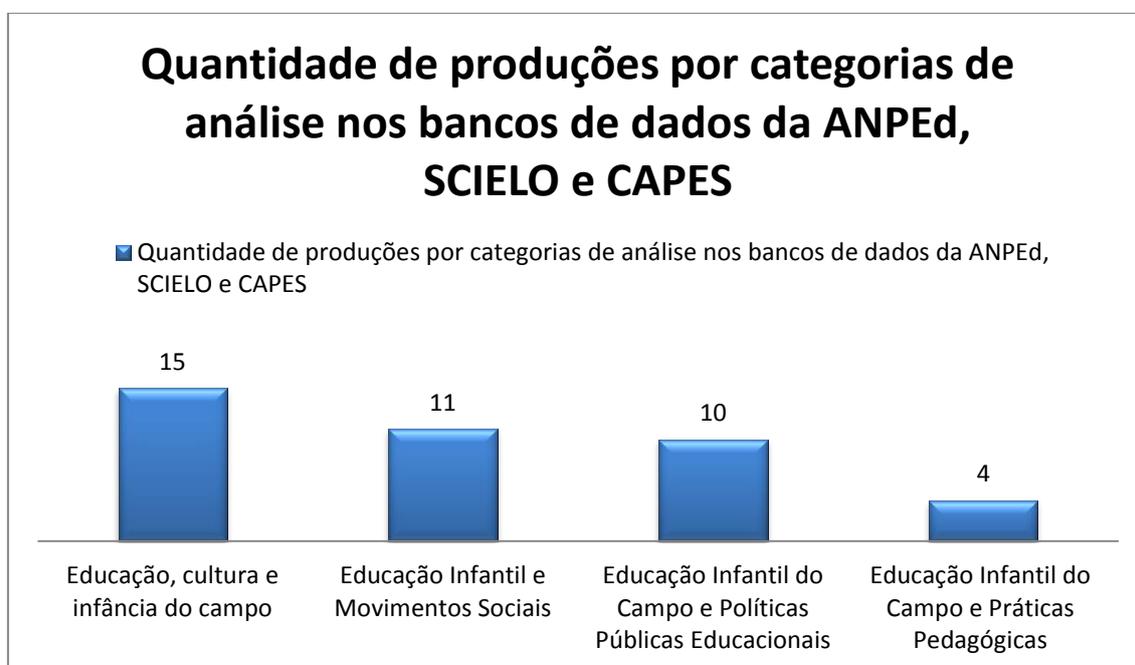
Fonte: GONÇALVES (2013)

²⁷ Tais “divisões” se mostraram importantes estratégias organizacionais para a busca de sistematização dos dados.

A partir dos dados coletados, verifica-se que as discussões envolvendo crianças ribeirinhas são muito limitadas. Trabalhos envolvendo estudos educacionais com crianças quilombolas e caiçaras não foram detectados em nenhum banco de dados, levando a reflexão de como esta abordagem necessita com urgência de pesquisas. Os estudos com crianças do MST, crianças indígenas e políticas educacionais para a infância do campo estão caminhando e avançando em termos de quantidade e qualidade, e se expandindo nas diversas regiões brasileiras.

A partir destes subtemas, as pesquisas foram selecionadas de acordo com cada subcategoria, como mostra o gráfico a seguir:

Gráfico 14



Fonte: GONÇALVES (2013)

A produção bibliográfica sobre educação, cultura e infância do campo, com 38% dos trabalhos selecionados nesta análise, é um dado revelador que mostra que o interesse sobre os sujeitos do campo ultrapassa a perspectiva pedagógica. Pesquisadores, nas mais diversas áreas do conhecimento, como psicólogos, antropólogos, sociólogos, assistentes sociais bem como ambientalistas, têm discutido sobre a infância e a cultura infantil das comunidades rurais. As produções destes pesquisadores, tendo envolvido a temática educacional dos sujeitos pequenos do campo, foram consideradas pertinentes na análise deste estudo. É válido também

salientar que, muitas temáticas anunciadas nas produções científicas são de interesse de outros programas de pós graduação, que não o de Educação, como anunciado anteriormente no quadro 3 (pag. 73). Esta informação não significa dizer que todos os pesquisadores que fizeram parte destes programas sejam destas áreas.

Portanto, ressalta-se, novamente, que as pesquisas analisadas neste trabalho tiveram como critério o mapeamento das pesquisas sobre infância e Educação Infantil do Campo, sendo assim, foram contempladas as produções que abordaram tal temática, independente da formação do pesquisador ou origem do programa, levando-se em conta como tais estudos podem servir de subsídio aos debates educacionais em torno do tema.

É válido salientar que ao mapear as pesquisas que transitam no tema da infância e educação no campo/no rural, havia a ciência de que alguns dos trabalhos poderiam não contemplar os debates políticos da EC e da EI, ora por desconhecimento ou pelo não reconhecimento de tais debates pelos pesquisadores. Ao optar pela metodologia em Estado da Arte, conhecer o quê e como os pesquisadores estão tratando determinada temática foi o fator impulsionador na seleção dos trabalhos.

Na análise da documentação selecionada, envolvendo 40 trabalhos, foram encontradas onze pesquisas (27%) sobre a infância e a Educação Infantil no MST. Tal dado mostra que a consolidação dos valores e princípios éticos, políticos e sociais deste movimento, construídos ao longo das últimas décadas, ganha “corpo” nos estudos e pesquisas acadêmicas sobre a infância. Mostra que há uma preocupação em saber e detectar de que modo as crianças, “filhas do movimento”, aderem aos seus valores e como a escola tem se mobilizado e se adequado para atender as especificidades destes sujeitos.

A ampliação deste debate chega também ao campo das políticas educacionais. Os pesquisadores nesta área discorrem, na maioria das vezes, sobre as diversas problemáticas enfrentadas pelas populações camponesas acerca da garantia de seus direitos. Em se tratando dos povos do campo, muitas são as dificuldades e desafios pelos quais passam, seja no que se refere à garantia de seus direitos à educação e a uma escola de qualidade, como também ao que se refere à qualidade de vida, moradia, alimentação, saúde etc. Dos 10 trabalhos sobre esta temática que foram selecionados para análise, todos se referem à Educação Infantil para a população do campo, foco desta pesquisa.

Um dado bastante curioso refere-se às escassas pesquisas sobre as práticas pedagógicas da Educação Infantil do Campo. Apenas 10% dos trabalhos, ou seja, somente 4

dos 40 trabalhos referiram-se às práticas ocorridas nas escolas infantis das comunidades rurais.

Para entender mais claramente estes dados, a seguir são apresentadas as análises do material recolhido com o intuito de melhor compreender as temáticas anunciadas, bem como os conteúdos abordados em cada uma delas.

6.1-Educação Infantil e Movimentos Sociais

A análise de trabalhos em interface entre a Educação Infantil e Movimentos Sociais resulta da compreensão de que a Educação Infantil do Campo tem sua base nos movimentos sociais (MS). Segundo Gohn (2003, p. 196) a busca de leis e direitos para categorias sociais, especialmente em se tratando do ponto de vista econômico e cultural, com reivindicações as mais diversas, desde a concessão de bens e serviços à espaços sociopolíticos, marca a cidadania coletiva, sob a forma de movimentos sociais. Tais movimentos se inserem na história política e educacional do Brasil e abrangem diferentes setores sociais²⁸.

Os movimentos sociais têm, segundo Gohn (2002, p. 258) por característica ideológica um conjunto de crenças, valores e ideais que fundamentam suas reivindicações. Eles podem ser construídos a partir de cinco categorias (GOHN, 2002, p.268-271): a primeira refere-se à origem social de uma instituição (igreja, partidos políticos, sindicatos, escola etc.); a segunda por características da natureza humana (sexo, idade, raça e cor), como os movimentos feministas, movimentos gays, de idosos, de jovens, indígenas etc.; a terceira categoria por problemas sociais²⁹ (movimentos ecológicos, antinucleares, pacifistas etc.). Nesta categoria insere-se também movimentos de busca de solução ou criação de equipamentos coletivos de consumo: movimento pela saúde, por creches e escolas, por habitação, por transportes etc. A quarta categoria de MS envolve questões de ordem política de uma nação e engloba movimentos como insurreições, revoltas, motins, revoluções etc. A quinta e última categoria são de MS construídos por ideologias (embora todos os MS tenham ideologia) e utopias, como marxismo, cristianismo, anarquismo etc. (GOHN, 2002, p.268-271)

Assim, a reivindicação por escola de qualidade para seus filhos pequenos, por parte das mães/pais trabalhadores do campo e assentados e acampados do MST, foi decisivo para o

²⁸ Sobre a origem e história dos Movimentos Sociais, consultar Gohn (2002, 2003). Para melhor aprofundamento no tema, consultar Grzybowski (1991).

²⁹ O MST surge como o movimento social mais protagonista nesta categoria.

entendimento da demanda da EIC e sua construção política, dentro desta discussão de MS. A EI, como já dito anteriormente, tem sua história marcada pelas lutas das mães trabalhadoras por creches e pré-escolas para seus filhos pequenos. A EC, por outro lado, abrange diversos MS, como os movimentos indígenas, movimentos dos atingidos por barragens, MST, movimento dos pescadores etc.

Neste contexto complexo, carregado de significados e valores que são os movimentos sociais, alguns destacam-se por lutarem pela melhoria na qualidade educacional dos seus sujeitos, como o MST e Movimentos Indígenas. No MST, algumas ações educacionais, como as Cirandas Infantis³⁰, Escolas e Cirandas Itinerantes³¹ e o Encontro dos Sem Terrinha³², em busca de bases pedagógicas que valorizem e respeitem os princípios do movimento, já se consolidaram e passam a fazer parte do seu sistema educacional.

Onze trabalhos, dentre eles uma pesquisa de doutorado sobre a construção de regras sociais e morais entre crianças do MST, se inserem nesta categoria de análise e todas elas tratam da educação no MST. Não foi encontrado nenhum trabalho sobre a educação em outra categoria de movimento social.

Três pesquisas encontradas no banco de dados da CAPES datam do início da década escolhida para este estudo, 2002. O primeiro de Neucélia Meneghetti De Pieri, pesquisa de mestrado, “Organização social e representação gráfica: crianças da escola itinerante do MST” teve por objetivo compreender a interferência do meio na representação gráfica da criança na Escola Itinerante do MST, ou seja, “como e com que intensidade os elementos simbólicos (sigla, bandeira etc.) presentes em seu meio aparecem em seus desenhos.” (2002, s/p)³³

O trabalho de De Pieri (2002), que teve como base teórica os conceitos de real e simbólico de Piaget, e a tomada de consciência e conscientização de Freire, obteve como

³⁰ As Cirandas Infantis são definidas pelo MST (2004 apud ROSSETO, 2011, p. 84) como um espaço educativo organizado, que tem por objetivo trabalhar as várias dimensões socioeducativas com as crianças Sem-Terrinha. Estando em constante movimento nas Cirandas Infantis, as crianças sem-terrinha, em coletividade, têm a possibilidade de despertar para uma verdadeira educação emancipatória. (ROSSETO, 2011, p. 101)

³¹ As Escolas e/ou Cirandas Itinerantes são organizadas para que as crianças acompanhem seus pais e mães em algumas ações, como congressos e marchas, no processo de luta pela terra. As Cirandas Itinerantes têm data para começar e terminar (ROSSETO, 2011, p. 91)

³² Sem Terrinha é uma expressão que identifica as crianças vinculadas ao MST. No Primeiro Encontro Estadual das Crianças Sem Terra, em 1997, foi quando surgiu o nome “Encontro dos sem-terrinha”, tendo sido originado pelas próprias crianças, que passaram a se chamar de “sem terrinha” (RAMOS, 1999 apud RISSO et. al., 2006, p. 133)

³³ As citações de trechos dos resumos das teses e dissertações do banco de dados da CAPES aparecerão, ao longo deste trabalho, com a referência de ano e sem página (s/p), visto que a análise deteve-se apenas ao resumo disponível no portal e portanto, sem página.

resultado que as crianças utilizam com intensidade em seus desenhos os elementos simbólicos do contexto vivido no acampamento. Através das falas destas crianças, também verificou-se que o meio social na qual vivem, interfere de modo significativo nos valores e na compreensão consciente e crítica a qual elas adquirem por fazerem parte do movimento.

Esta é uma característica marcante do MST, o modo como conduzem suas concepções e valores, fundamentados no projeto socialista. Através da luta, resistência e atitudes revolucionárias, buscam a garantia de seus direitos, em especial, o direito à terra. As crianças que vivem e convivem diariamente com esta experiência adquirem os mesmos valores e concepções, que estão atrelados ao seu modo de viver, e se concretizam nas falas, desenhos e brincadeiras.

Sobre este aspecto o trabalho de Ferreira (2002a) intitulado “O lúdico e o revolucionário no movimento dos trabalhadores rurais sem terra: a prática pedagógica no Encontro dos Sem Terrinha”, pesquisa de mestrado, ressalta o modo como as manifestações lúdicas das crianças são marcadas de contradições e possibilidades. Ao problematizar a dimensão do Lúdico e Revolucionário nas práticas pedagógicas dos Encontros Anuais dos Sem Terrinha, o autor busca contribuir para a construção de uma teoria pedagógica em que as condições físicas, materiais e de formação dos educadores estejam presentes.

A prática pedagógica sugerida por Ferreira (2002a) deve pautar-se numa prática social que também determina a formação humana e que caracteriza o movimento dos sem terra. Para tanto ele pautou-se na análise da produção teórica adotada pelos educadores do MST como principais referências pedagógicas, bem como na discussão dos conteúdos das categorias Lúdico e Revolucionário e por fim, na análise das manifestações lúdicas das crianças no Encontro dos Sem Terrinha.

Os dados da pesquisa de Ferreira (2002a) apontam para a contradição existente entre as práticas sociais, culturais e pedagógicas adotadas e vivenciadas pelos sujeitos. Deste modo o trabalho propõe uma teoria pedagógica centrada na possibilidade de essências, que exige uma formação que oriente os educadores no projeto histórico socialista do movimento e a compreensão de “sociedade pedagógica onde prevaleçam com crianças e jovens as práticas lúdicas revolucionárias que ampliam a consciência de classe”³⁴ (2002a, s/p).

Neste *lócus* de permanentes batalhas de ideias e ideais, que se constitui o MST, e considerando seu contexto histórico, político, cultural e social, as teorias pedagógicas

³⁴ Para melhor aprofundamento do tema, consultar Caldart (2000), em “Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais que escola”.

necessitam realmente de uma consistência e força, para que os princípios que norteiam o movimento não se percam em práticas pedagógicas empobrecidas e descontextualizadas.

Enquanto sujeito pedagógico o MST não cria uma nova Pedagogia, mas inventa um novo jeito de lidar com as pedagogias já construídas na história da formação humana. Em outras palavras, a Pedagogia do Movimento põe em movimento a própria pedagogia, mobilizando e incorporando em sua dinâmica diversas e combinadas matrizes pedagógicas. (CALDART, 2001, p. 7)

Deste modo, um dos trabalhos que também marcam a discussão sobre a Educação Infantil no contexto da Educação do Campo no MST é o de Luzia Antônia de Paula Silva. Através de sua dissertação de mestrado, intitulada “A educação da infância entre os trabalhadores rurais sem terra”, de 2002, a autora buscou investigar a vida infantil, com a intencionalidade de realizar um estudo descritivo e explicativo sobre a educação da infância, “em um grupo específico de trabalhadores rurais, pertencente a um movimento social organizado que luta por melhores condições de vida e trabalho, contra a expropriação, exploração e alienação” (2002, s/p).

O estudo de Silva (2002) foi realizado no Acampamento Oziel do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, no município de Goiânia em 2001. Tal trabalho buscou averiguar de que modo os trabalhadores rurais sem terra concebem a educação das crianças de seu grupo, como representam e pensam o processo educativo. O resumo desta dissertação não apresenta os resultados da pesquisa obtidos pela pesquisadora, o que se constituiu numa lacuna para a análise do mesmo.

É interessante observar que estes estudos, de 2002, antecedem as DOEBEC e, no entanto já trazem elementos importantes da constituição do MST e sua relevância na matriz conceitual da EC, haja vista a importante trajetória do movimento nas décadas de 1980 e 1990 em torno da resignificação das lutas no campo.

Seguindo ainda por uma análise cronológica das pesquisas encontradas, o trabalho de Luciana Oliveira Correia, “Os filhos da luta pela terra: as crianças do MST. Significados atribuídos por crianças moradoras de um acampamento rural ao fato de pertencerem a um movimento social”, pesquisa de mestrado de 2004, traz uma importante contribuição para o pensar a educação da infância do campo.

A autora (CORREIA, 2004) buscou discutir três aspectos nesta pesquisa: o primeiro, compreender a criança pertencente a um sujeito coletivo portador de uma identidade singular, Sem Terrinha; segundo, tratar da construção desta identidade em um movimento social do

campo, o MST; e por fim, considerando o movimento social enquanto modo de vida para aqueles que fazem parte do seu cotidiano, analisar como esse modo de vida produz sujeitos e identidades coletivas na infância. A autora pautou-se nas discussões teóricas de pesquisadores da Educação do Campo, como Caldart (2000) e Molina (1999).

Pensar na construção da identidade dos Sem Terra desde a sua infância, visto que uma das características do movimento é a coletividade nas lutas e manifestações, e perceber a criança neste processo, tornam as pesquisas, como as de Correia (2004) em referências importantes no que se refere à educação da infância nos movimentos sociais. O estudo de Correia (2004) também chama a atenção para a escassez de pesquisas sobre a vivência da infância numa situação de luta, em que o sentimento de pertencer a um coletivo maior é fundamental para a compreensão do significado de suas ações. A autora ressalta que,

O debate sobre educação no interior dos Movimentos Sociais do Campo vem alertando para a necessidade de superar a supremacia do educador na organização do trabalho educativo indicando a importância da participação dos educandos nesse processo. (CORREIA, 2004, s/p)

Segundo Correia (2004), é característica do MST que a participação nas mobilizações seja de toda a família, incluindo os homens, mulheres, jovens e crianças. Deste modo, o pensar sobre o processo educativo que ocorre no interior deste movimento foi um dos eixos deste trabalho (CORREIA, 2004). O resumo não apresenta os resultados obtidos na sua pesquisa, portanto registra-se a limitação na análise deste material.

Em contrapartida, a análise dos artigos completos do banco de dados da ANPEd e SCIELO mostra-se eficaz devido ao fato de os mesmos apresentarem, ainda que parcialmente, os resultados, bem como a conceituação e fundamentação teórica que basearam a pesquisa.

O primeiro trabalho apresentado na ANPEd sobre educação de crianças do campo, e em específico, sobre as crianças do MST, aconteceu no GT-07 Educação de crianças de 0 a 6 anos, na 28ª Reunião Anual, em 2005. O trabalho, intitulado “A educação da infância no MST: o olhar das crianças sobre uma Pedagogia em movimento”, da autora Deise Arenhart, revela a preocupação com uma educação para a infância no contexto específico de Educação do Campo, que vigora a discussão sobre cultura, trabalho, luta e mística dos trabalhadores rurais sem terra. Este artigo é decorrente da sua pesquisa de mestrado intitulada “A mística, a luta e o trabalho na vida das crianças do assentamento Conquista na Fronteira: significações e produções infantis” (2003), disponível no site da CAPES. Sendo assim, nesta análise de

dados, optou-se por realizar a análise do artigo na íntegra e suprimir a análise do resumo da dissertação, por se tratar de um mesmo trabalho.

O estudo de Arenhart (2003; 2005) teve como objetivo principal “analisar as significações que as crianças dão para a mística, a luta e o trabalho, bem como a forma como estão produzindo esses elementos nos processos educativos que vivem no assentamento” (2005, p.03). Tal pesquisa baseia-se nos estudos atuais da sociologia da infância, a qual compreende a criança como “agente ativo na construção da cultura” (SARMENTO, 1997 e apud ARENHART, 2005, p.02) e a infância como “categoria geracional heterogênea” (idem), traçando deste modo um perfil de infância que deve ser compreendida dentro de cada contexto sociocultural na qual se insere.

Ao tratar de crianças assentadas, que possuem modos peculiares de lidar com as experiências cotidianas de escola, brincadeira, família, movimento social, trabalho etc. o estudo apresenta a concepção de Educação do Campo como um “lugar” de luta, de valorização dos conhecimentos e cultura locais, de formação social e política. Ao realizar o trabalho com as crianças do Movimento dos Trabalhadores rurais Sem Terra, a autora buscou “compreender a constituição do ser criança *no* e *em* Movimento a partir delas mesmas” (ARENHART, 2005, p.15). Percebeu que as crianças ao mesmo tempo em que se mostram “frutos de um contexto social mais amplo e, nele, de um contexto específico constituído pela imersão em determinada classe social, na cultura do mundo rural e do MST” (p.15) também conseguem subverter as lógicas adultas e expressam seu modo infantil de “ser, pensar e produzir a vida” (idem).

Deste modo, a pesquisa aponta para um viés de educação (Pedagogia do MST) voltada para um grupo social infantil que tem por característica um cenário cotidiano de lutas: luta pela terra, luta por direitos sociais (marca do Movimento Social dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), por moradia digna, alimentação, saúde etc. As crianças convivem com estas lutas e aprendem a lidar com ela, aprendem através da educação familiar e da ofertada na escola do assentamento.

Mesmo não revelando aspectos da Educação Infantil e suas especificidades, o trabalho de Deise Arenhart, é considerado uma referência nas pesquisas de educação para a infância do campo, pois além de “enxergar” estes sujeitos pequenos que vivem nos assentamentos, a autora discute sua educação e o próprio olhar das crianças sobre a mesma.

Ao analisar o artigo, percebe-se que não há uma referência exata que aponte a idade das crianças que fizeram parte da pesquisa, no entanto os registros de entrevistas e

observações descritos no texto referem-se às crianças de 9 a 11 anos. Como o trabalho está inserido no GT-07 Educação de crianças de 0 a 6 anos, leva-nos a supor que a seleção para que o mesmo fosse apresentado neste GT tenha sido a discussão de alteridade da infância. Outro fator a considerar, é que, para o artigo, foram selecionados apenas registros destas crianças, e que a análise da autora sobre as crianças menores de seis anos esteja no corpo de sua dissertação, não analisada neste trabalho. É importante também ressaltar que no resumo de sua dissertação, a autora não especifica a idade dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Por outro lado, o trabalho de Sodré (2005) “Crianças de um acampamento do MST: propostas para um projeto de educação infantil”, publicado na Revista Estudos de Psicologia, retrata uma pesquisa realizada diretamente com as crianças de um acampamento do MST.

O estudo de Sodré (2005) aponta a reivindicação e demanda da população do Acampamento Rosa do Prado, extremo sul da Bahia, por um local para as crianças em idade pré-escolar ficarem enquanto seus pais trabalham. Desta demanda surgiu o projeto de pesquisa da autora, professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e alunas bolsistas, que buscaram conhecer o contexto e seus sujeitos e apresentar a proposta de Educação Infantil junto à Secretaria de Educação do município.

Através de entrevistas com os pais e familiares e da análise de desenhos das crianças (na faixa etária de 4 a 6 anos), buscou-se conhecer as proposições e necessidades da comunidade no que diz respeito à educação infantil (SODRÉ, 2005). Tal proposta metodológica foi pensada no sentido de compreender a melhor forma de atender às expectativas e necessidades dos usuários da instituição de educação infantil que estava sendo reivindicada.

Sodré (2005) ressalta ainda que por se tratar de uma instituição demandada por uma população vinculada ao Movimento dos Trabalhadores Rurais sem terra (MST) as especificidades devem ser levadas em consideração ao projetar e pensar no lugar de atendimento educacional das crianças. Tendo o MST pautado suas lutas pela conquista do direito, a autora considera válida e de extrema significância a participação ativa das crianças na construção de sua cidadania, levando em conta seus valores e interesses. De tal modo, “objetivou ouvi-las sobre o projeto de Educação Infantil” (SODRÉ, 2005, p.2), envolvendo-as diretamente no processo.

Pautando teoricamente este trabalho nas concepções da sociologia da infância (SARMENTO, 2002), da psicologia do desenvolvimento (LORDELO, 2000, 2002; VASCONCELOS, 1999) e das concepções de espacialidade na Educação Infantil (SOUZA,

2003), a pesquisa detectou, através da coleta de dados com os desenhos e entrevistas com as crianças, que seus interesses podem contribuir para um projeto de construção de um ambiente educacional em planejamento. As crianças do acampamento, diferente das crianças que vivem/estudam na cidade (também parte da pesquisa do projeto de extensão da autora), almejam um espaço que possua paredes, janelas, portas. Em seus desenhos aparecem muito frequentemente a indicação de materiais de construção.

Tal demanda é justificável pela necessidade de um ambiente onde elas (as crianças) possam visualizar o espaço externo (daí surgem os desenhos de janelas e construções sólidas), que não é possível através das lonas que cobrem as barracas de suas casas e escolas no acampamento.

O movimento social caracteriza-se pela participação intensa dos sujeitos na luta por seus direitos, assim, com as crianças que participam destes movimentos não é diferente. Elas sabem de suas necessidades e prioridades e são, desde cedo, incentivadas a lutar pelas mesmas.

A pesquisa de Sodré (2005) torna-se, portanto, uma referência importante quando se refere à EIC, por tratar a temática, tão pouco explorada e estudada, de modo consistente e levando em consideração às necessidades específicas dos sujeitos pequenos do campo. Ainda que não traga a expressão Educação Infantil do Campo, os princípios da mesma estão implícitos neste trabalho.

O resumo da dissertação de mestrado de Martins, “A infância do Movimento em Movimento: linguagem e identidade Sem Terrinha” (2006a) mostra como resultado que a criança do MST se constrói no coletivo e, através de múltiplas linguagens, expressa um devir humano, “engajada na construção e reconstrução de sua história, dando cor, vida e movimento a cada ‘capítulo’ vivido” (2006a, s/p).

A pesquisa de Martins (2006a) encontra-se na interface de discussões sobre educação e infância e a investigação da criança pequena no movimento sem terra. Privilegiando linguagens como a mística e o desenho, a autora analisa as práticas de Educação Infantil e de espaços de organização coletiva que envolvem crianças pequenas no MST. O trabalho aborda aspectos da história da Educação do Campo, em especial do MST, e busca “indicadores para a discussão da educação infantil no movimento” (s/p).

Com base na teoria vygotskiana, dimensiona o campo da linguagem na expressão da mística e do desenho, o que possibilita percebê-los como “espaço de expressão da identidade sem terrinha” (MARTINS, 2006a). A criança é vista como protagonista de sua história, e,

“nos diferentes espaços do movimento, manifesta-se gráfica e plasticamente, com voz, com vez, com sofrimento, com brincadeiras” (s/p), produzindo cultura, ao mesmo tempo em que se produz, constituindo a sua identidade Sem Terrinha.

O trabalho de Martins (2006a) não apenas reafirma a criança como produtora e construtora de sua identidade sem terra, como ressalta a Educação Infantil como essencial para esta formação.

Também acerca desta formação identitária das crianças sem terra, uma pesquisa de doutorado realizada com crianças do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, na faixa etária entre três e dez anos de idade, tece uma discussão sobre a formação moral e a construção da identidade social destes sujeitos. A pesquisa, intitulada “Construção de regras fundamentais aos valores do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)”, da autora Nilvania dos Santos Silva (2008a), buscou compreender como as crianças pensam e incorporam as regras que fundamentam os valores e princípios do MST, considerando a diversidade das situações e os limites e possibilidades de se vivenciar os valores no cotidiano pedagógico.

O trabalho foi fundamentado com base na teoria piagetiana para perceber como ocorre o processo de construção cognitiva das regras pelas crianças. A pesquisa dividiu-se em duas etapas: na primeira foi observado o comportamento de três grupos de crianças enquanto realizavam atividades nas suas respectivas Cirandas Infantis, com crianças menores de seis anos. Na segunda etapa foram entrevistadas 20 crianças entre três e dez anos de idade. Foram utilizados cartões com cenas, e na medida em que iam sendo contadas as histórias, algumas questões morais envolvendo a postura dos personagens foram levantadas. Segundo Silva (2008a), foi possível verificar que o “respeito unilateral e a coerção externa estão entre os definidores das decisões morais das crianças” (s/p).

Na tomada de decisão da criança também foi verificado outros fatores que chamam a atenção, como o espaço de socialização desta com a família e a escola. Percebeu-se que a criança do MST já apresenta opiniões acerca da postura das pessoas que vivenciam essas unidades de socialização. A pesquisa também constatou que a interação com os familiares e educadores estão entre os aspectos que contribuem para a formulação de posicionamentos morais necessários para a adoção de valores essenciais à ética deste Movimento (SILVA, 2008a).

As crianças do MST, por constituírem um grupo infantil com características peculiares e próprias de atuação social, já que este é um valor cultural e de essência do movimento, passam a ser vistas com mais cuidado e atenção pelos pesquisadores da infância.

Como exemplo, a pesquisa de Edna Rosseto (2009), da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), sob a orientação da professora Ana Lúcia Goulart de Faria, pesquisadora de referência na área de Educação Infantil, buscou investigar as crianças do MST nas Cirandas Infantis.

A pesquisa de Rosseto (2009) “Essa ciranda não é minha só, ela é de todos nós: a educação das crianças sem terrinha no MST”, dissertação de mestrado (CAPES), buscou discutir a Ciranda Infantil do MST no intuito de situar como a mesma foi constituindo sua prática educativa vivenciada pelas crianças. O contexto pesquisado foram as Cirandas Infantis Itinerantes que acontecem em algumas atividades do MST como cursos, marchas, congressos etc. e a Ciranda Itinerante Ana Dias na regional de Itapeva (SP).

Por meio de categorias, como “Luta social” dos estudos de Caldart, “Trabalho como princípio educativo” de Frigotto e a categoria “Auto-organização” de Pistrak (ROSSETTO, 2009), a autora realiza a análise dos dados, tendo as crianças pequenas, a educação infantil e constituição das Cirandas Infantis como foco. Com os resultados da pesquisa, Rosseto (2009) aponta as Cirandas Infantis como espaços de construção do coletivo infantil, “no qual as crianças aprendem a dividir o brinquedo, o lápis, o lanche, a compartilhar a vida em comunidade” (2009, s/p).

Outra pesquisa de mestrado, realizada no sudoeste da Bahia, também traz a educação nos assentamentos do MST e as suas crianças como protagonistas da cultura que se faz presente neste espaço. O trabalho de Dinorah Nogueira de Souza Martins “A educação nos assentamentos de sem terra no sudoeste da Bahia: o caso do Assentamento de Amaralina em Vitória da Conquista” (2009a), teve por objetivo analisar a trajetória de uma parcela dos movimentos sociais rurais, dos trabalhadores rurais Sem Terra, e como procedimento metodológico utilizou entrevista com os moradores, professores e crianças, leituras bibliográficas, questionários e observação das aulas e da recreação.

Vinte crianças participaram desta pesquisa (MARTINS, 2009a), no entanto o resumo não explicita a idade das mesmas. Com elas, a autora aplicou um questionário com o intuito de analisar o modo como é concebida a educação e sua práxis pedagógica. Segundo a autora, realizar esta análise implicou em traçar uma investigação no que concerne à articulação entre os princípios educativos e políticos do MST, com os princípios propostos na escola. O resumo

não deixa claro de que modo ocorreu a participação das crianças nestes resultados, ou seja, de que modo elas efetivamente contribuíram para a pesquisa.

Uma característica da análise desta categoria, é que em todas as pesquisas aqui analisadas, as crianças foram vistas como protagonistas de sua aprendizagem, construtoras de sua identidade e de seus valores éticos e morais estruturados em uma base sólida de cidadania. Tal comportamento justifica-se pela interação destas crianças com adultos em constante processo de luta e reivindicações, adultos em “marcha”, em “caminhadas”, levantando a “bandeira”, gritando, sofrendo, chorando. As crianças das Cirandas, das escolas improvisadas em barracões de lona, as crianças sem terra, sem casa e sem escola aprendem, desde cedo, quais são os seus direitos e aprendem a lutar por eles. Elas falam, elas desenham, elas representam seus sonhos e aspirações nas brincadeiras, elas comunicam seus desejos e suas ideias e elas também reclamam, aprendem a pedir, a cobrar, a lutar.

Assim é a criança sem terra e assim é que deve ser compreendida a escola destas crianças: uma escola, que desde cedo, as respeite, as ensine a compreender e formar seus valores, e que, sobretudo, as atenda de modo que suas vozes apareçam e soem tão alto, como a de seus pais e familiares quando lutam e quando estão em marcha. As crianças do Movimento dos trabalhadores Rurais Sem Terra, os Sem Terrinha, já são sujeitos de pesquisas. Espera-se que logo sejam sujeitos de direitos garantidos.

No mapeamento dos dados, ficou evidente que o estudo sobre a educação de crianças de outras categorias de MS, como os indígenas, negros, atingidos por barragens, ribeirinhos e tantas outras, ainda necessita de olhares mais aguçados entre os pesquisadores.

Acredita-se que os estudos sobre a educação das crianças no MST apareça com protagonismo nesta categoria de trabalho, pois se leva em consideração seu momento histórico de conquistas já consolidadas, como a própria Pedagogia do MST. Os estudos envolvendo outros MS relacionando-os à Educação Infantil, como os indígenas, aparecem nas próximas categorias, pois focaram nas abordagens culturais e/ou nas práticas pedagógicas.

6.2- Educação Infantil do Campo e práticas pedagógicas

Ao se pensar em uma Educação Infantil do Campo, entende-se que a mesma deva oferecer às crianças um espaço diferenciado, com experiências e práticas pedagógicas significativas, e que dialoguem com o contexto vivenciado das diversas “infâncias do campo”. Esta educação não pode ser abstrata ou neutra, isenta de valores ou concepções. Trata-se de

uma Educação Infantil que deve ser pensada e construída juntamente com os princípios da Educação do Campo, que privilegia seus sujeitos e suas especificidades, valorizando não apenas a criança pequena e seu desenvolvimento cognitivo e físico, mas, sobretudo, que vê esta criança pequena “carregada” de valores e princípios de uma cultura que lhe é particular. Deste modo começa-se a pensar na escola infantil diferenciada para estes sujeitos, com práticas pedagógicas singulares.

Esta educação escolar diferenciada e específica tem sido, nos últimos anos, foco de atenção e reivindicação dos movimentos sociais (como, por exemplo, o MST), bem como de comunidades tradicionais e população do campo, definidas na Resolução CNE/CEB nº 2/2008, como agricultores familiares, ribeirinhos, assentados e acampados, quilombolas, indígenas e outros. Destes, os povos indígenas possuem particularidades relevantes, já definidas nas Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 5/2009), e também com regulamentação própria (Resolução CEB nº 3/1999), o que torna a educação indígena com autonomia na escolha dos modos de educação das crianças de 0 a 6 anos de idade.

O funcionamento das escolas indígenas dependerá das concepções e valores de cada comunidade. As diretrizes curriculares, a formação dos professores e toda a organização escolar é pensada por cada povo ou comunidade, sendo que algumas querem e reivindicam a educação infantil, enquanto outras optam pela não escolarização/institucionalização das crianças pequenas.

O trabalho de Bergamaschi (2007), “Educação escolar indígena: um modo próprio de recriar a escola nas aldeias Guarani”, publicado nos Cadernos CEDES, mostra como algumas aldeias dos Guarani vêm buscando se adequar aos processos de escolarização, por meio de “práticas escolares que buscam constituir um modo próprio de ensinar, em diálogo com os princípios que compõem a educação tradicional e a cosmologia deste povo” (p.1)

A pesquisa de Bergamaschi (2007) foi realizada com crianças na faixa etária de 3 a 13 anos, em duas aldeias (Cantagalo e Lomba do Pinheiro) no Rio Grande do Sul, durante o movimento de constituição da escola. Com base nos registros de visita a campo a estas aldeias, a autora retrata o “modo do fazer escolar” (p.2) dos Guarani, num misto de cosmologia (ocidental e a indígena) e concepções de mundo. A autora ressalta a fala unificada dos professores indígenas quando os mesmos apontam para a dificuldade em se fazer uma escola diferenciada.

O trabalho de Bergamaschi (2007) apresenta os modos que as escolas nestas aldeias buscam a afirmação da sua identidade, quando a influência da cultura ocidental é ainda muito marcante nestas instituições. Em ambas as aldeias, as escolas estavam em processo de implantação na ocasião da pesquisa.

Para a autora (2007), manter vivo o modo de ser Guarani envolve pensar numa escola em que as crianças sejam educadas por um professor Guarani, na língua materna. Este professor, é indicado pelas lideranças tradicionais das aldeias, indicando o protagonismo indígena, já amparado legalmente. Entretanto, é na prática pedagógica que reside os grandes desafios de se ensinar numa escola indígena, onde o conhecimento e saberes ocidentais são vistos como “verdades absolutas” (p.3).

Como ressalta a autora, a cosmologia dos povos indígenas não é estática, tampouco essencialista e pura (BERGAMASCHI, 2007), ela se modifica como em qualquer cultura de outras sociedades e comunidades. A educação tradicional dos povos Guarani, indicam dois modos de aprender, um está ligado ao esforço pessoal e o outro é através da revelação das divindades. O aprender está relacionado ao “observar”, e a pesquisa mostra que as crianças Guarani, com “seus belos e expressivos olhos” (p.3) são curiosas e atentas, imitando os adultos. As músicas, danças e gestos são acompanhados pelas crianças e o papel do professor está em incentivar esta prática de observação. “As crianças Guarani desenvolvem-se a partir dos modelos que observam” (p.3), seja na escola ou na comunidade, com irmãos mais velhos, pais, professores.

Na escola, os Guarani não aceitam ou apoiam a setorização e disciplinarização do conhecimento, como na cultura dos “brancos” (BERGAMASCHI, 2007). O conhecimento é interrelacionado, não é fragmentado. Ao buscar a escolarização nas aldeias, os Guaranis, que por muito tempo resistiram a ela, acreditam que- especialmente a aprendizagem da leitura, escrita e fala em português- é necessária aos seus povos, pois precisam e fazem uso dos serviços públicos que são oferecidos fora da aldeia, nas cidades.

Ao descrever as práticas escolares na aldeia, Bergamaschi (2007, p. 5), chama a atenção para a inconstância no cotidiano da escola. “Não vejo simetria no que diz respeito a tempos, localização e organização espacial, ao desenvolvimento das atividades didáticas e das próprias pessoas que participam da escola” (p.5). As crianças frequentam irregularmente este espaço, e isto é respeitado por seus pais e professores, mesmo não sendo compreendido pelos gestores da política pública de educação escolar.

Ainda segundo Bergamaschi (2007), algumas características marcam a escola Guarani: as crianças fazem suas atividades a seu tempo, não havendo cobranças do professor quanto ao horário de início e término. Quando perdem o interesse por determinada atividade, elas não são obrigadas a concluí-la, simplesmente deixam de fazer e procuram outra atividade de seu interesse. “O tempo vivido, sentido literalmente, sobrepõe-se ao relógio. O ritmo da aula é o ritmo do coração” (p. 5), ressalta a autora.

Outra característica comum é semelhante ao modo de organização da escola ocidental, a separação dos grupos por faixa etária, crianças menores, crianças maiores e adultos. No entanto, por se constituírem classes multisseriadas, as crianças e adultos convivem no mesmo espaço. As crianças menores acompanham e observam atentamente os maiores, repetindo e imitando seus gestos. É assim que elas aprendem as letras, a cultura, a língua materna e a língua portuguesa.

Há também algumas semelhanças no modo de organização espacial, que compreendem duas formas: uma é a organização canônica, carteiras em fileiras, todas voltadas ao quadro e ao professor. A outra por agrupamentos, círculos e fileiras, de modo mais livre. Outro fator que a autora chama a atenção, é para o fato de uma aldeia (Cantagalo) insistir junto à secretaria municipal de educação pela construção de um prédio escolar, um local específico para a educação formal, enquanto na aldeia Lomba do Pinheiro os índios não apresentam interesse por um prédio, pois compreendem que a educação pode acontecer em espaços variados (como a sombra de uma árvore) dentro da aldeia.

Este trabalho (BERGAMASCHI, 2007) mostra-se significativa na medida em que apresenta uma organização escolar para atender crianças pequenas nas aldeias indígenas de forma que seus valores e cultura são respeitados, preceitos estes da Educação Infantil do Campo.

Do mesmo modo, o trabalho de Tiriba (2011), “Educação Infantil entre os povos Tupinambá de Olivença”, apresentado na ANPEd, no GT-07 Educação da criança de 0 a 6 anos, indaga os espaços escolares hoje presentes ou demandados pelas comunidades indígenas. Revela uma preocupação com as políticas de educação voltadas aos povos indígenas, especialmente chamando a atenção para as condições nas quais as escolas de educação infantil e creches se apresentam neste contexto.

Tiriba (2011, p.2) buscou compreender “os modos como as crianças indígenas vivenciam um cotidiano marcado pela transição entre os espaços familiares e comunitários e os espaços formais de Educação Infantil”. A análise se deu na Aldeia Mãe povo Tupinambá,

em Olivença, Bahia, tendo como foco a creche do Núcleo Katuana, vinculada à Secretaria Estadual de Educação da Bahia.

Levando em consideração o preceito constitucional que afirma o direito das crianças brasileiras à Educação Infantil, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil-DCNEI (BRASIL, 2009), analisa que, em relação às crianças indígenas, a EI só é ofertada quando há demanda da comunidade indígena interessada.

A creche do Núcleo Katuana tem um histórico de luta muito interessante: foi construída inicialmente como uma creche-oca, tendo como participantes nesta construção professores, pais, familiares e jovens da comunidade, no ano de 2009. Próximo ao término da construção, a obra foi proibida pela prefeitura. Diante das reivindicações da comunidade, a creche funciona em prédio alugado pela prefeitura, no entanto, já mudou três vezes de lugar, gerando instabilidade e insegurança quanto à continuidade do atendimento (TIRIBA, 2011, p. 3).

Em análise ao cotidiano escolar, Tiriba (2011, p.9) observa que mesmo em condições precárias, que vai desde o transporte e estrada que leva as crianças e professores à escola à organização física e pedagógica da instituição, a Educação Infantil entre os povos Tupinambá e a transição das crianças no contexto comunidade-escola, ocorre de modo muito tranquilo e alegre.

A autora (TIRIBA, 2011) ressalta a postura das professoras diante das crianças, sempre de forma respeitosa e afetiva. As crianças não são repreendidas em suas expressões e possuem liberdade de escolha nas atividades. Não há uma rigidez na rotina ou imposição e obrigatoriedade nas atividades. Há uma preocupação das professoras em realizar atividades ao ar livre, quando as crianças podem ir à praia, praça ou balneário.

Na análise de dados, a autora (TIRIBA 2011, p.11) também ressalta o que denomina de “pontos críticos”, dentre eles experiências cotidianas desconectadas da realidade e necessidades infantis; instalações físicas não apropriadas, reproduzindo modelos da escola urbana; escassez de recursos; atividades ditas “pedagógicas” desvinculadas das brincadeiras, além de uma deficitária formação dos professores. A autora ainda considera este último, um ponto crítico fundamental no conjunto das iniciativas governamentais para garantir uma maior qualidade da escola indígena brasileira.

O estudo de Tiriba (2011, p.12) aponta a “urgência de implementação de políticas de caráter mais amplo” que visem um atendimento qualitativo aos meninos e meninas indígenas.

Embora a autora reconheça a precariedade na locomoção das crianças (deixando claro que estas crianças não adquiriram o direito à escola na própria comunidade, deslocando-se para uma escola nucleada), o texto afirma que esta transição comunidade-escola ocorre de modo tranquilo e alegre. Para o leitor, fica a confusão entre crítica e conformação, as políticas não funcionam de forma satisfatória, mas ainda assim, os sujeitos, em nome do processo de escolarização, se adequam ao pedaço de direitos sociais que lhes são ofertados. O fato de não haver escola na comunidade implica entre outras coisas, no desgaste no deslocamento destas crianças, possivelmente, no cansaço das mesmas, na dificuldade do acompanhamento familiar aos processos escolares, na falta de recursos e materiais pedagógicos voltados para os contextos comunitários. Tudo isto demarca um desencontro entre o que pregam as políticas e o que sustentam as práticas.

A prática pedagógica também tem sido analisada no contexto da Educação Infantil ribeirinha. A tese de doutorado de Sonia Regina Santos Teixeira (2009) intitulada “A construção de significados nas brincadeiras de faz-de-conta por crianças de uma turma de educação infantil ribeirinha da Amazônia” aborda o contexto das crianças ribeirinhas e suas brincadeiras. O estudo focalizou o processo de “construção de significados nas brincadeiras de faz-de-conta por crianças de uma turma de educação infantil ribeirinha da Amazônia” (2009, s/p). Para tanto, a pesquisa utilizou como sujeitos crianças da Educação Infantil (3 a 5 anos de idade), as mães/responsáveis e a professora da classe.

Esta tese de Teixeira (2009) foi apresentada no GT 07 Educação das crianças de 0 a 6 anos da 35ª Reunião Anual da ANPEd com o trabalho intitulado “A mediação de uma professora de Educação Infantil nas brincadeiras de faz-de-conta de crianças ribeirinhas”, no ano de 2012.

É interessante perceber que mesmo sendo o mesmo trabalho, publicado em fontes diferentes, este abarca dimensões de público provavelmente diferenciados e concorre para a ampliação do debate da pesquisa, o que, no âmbito científico, é de grande relevância na sua qualificação.

O trabalho (TEIXEIRA, 2009;2012) ressalta a prática pedagógica de uma professora numa escola de Educação Infantil, localizada na Ilha do Combu, no município de Belém-Pará. Como foco de análise, utilizou as situações de brincadeiras de faz-de-conta e as intervenções da professora nestes momentos.

Teixeira (2012, p.10) revela que “todas essas intervenções, quase que imperceptíveis no cotidiano de uma turma de educação infantil, podem ter desdobramentos importantes no

processo de constituição cultural das crianças”. As brincadeiras, como “Assar peixes”, mostram que as crianças reproduzem seu cotidiano e sua formação social primeira, que é a familiar, na escola. Portanto, a interação do professor com as crianças na sala de aula deve levar este aspecto em consideração, tal como preconiza as DCNEI (BRASIL, 2009) quando definem as brincadeiras e interações como eixos do currículo da Educação Infantil. E este currículo, tal como ressalta o próprio documento deve ser contextualizado.

Sobre este aspecto, dentro da lógica sociocultural na qual fazem parte as crianças ribeirinhas, Teixeira (2012) destaca a importância de o professor respeitar e valorizar seus costumes e práticas cotidianas familiares. Sua pesquisa revela que a professora analisada possui tais princípios e aponta para a necessidade de mais estudos nesta área.

Estes três trabalhos, que computam em quatro dados, visto que a pesquisa de Teixeira encontra-se no banco de dados da CAPES (2009) e da ANPEd (2012), são considerados de grande relevância para este estudo, pois mostram como a discussão da EIC e seus princípios pedagógicos estão sendo considerados nos contextos indígenas (BERGAMASCHI, 2007; TIRIBA, 2011) e em comunidade ribeirinha (TEIXEIRA 2009, 2012).

Ainda que incipientes, as discussões aqui apresentadas são bastante recentes e apontam para uma direção já anunciada e requerida pelos movimentos sociais: uma educação significativa e construída para e com os sujeitos do campo. A análise desta categoria aponta para a necessidade de mais pesquisas que tratem das práticas e experiências escolares em contextos rurais com crianças pequenas.

6.3- Educação, cultura e infância do/no campo

Nesta categoria são abordados os trabalhos científicos cujo lócus de pesquisa não foi a escola e sim a comunidade pertencente a cada grupo infantil investigado. Desta forma, a educação, nesta categoria, entra na nova discussão de Educação não formal ou Educação em Espaços não escolares e Educação Informal³⁵. Segundo Gohn (2010, p.16) “a educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a educação não formal é aquela que se aprende ‘no mundo da vida’, via os processos de compartilhamento de experiências”. Já a Educação Informal (GOHN, 2010, p.1 6), é aquela que incorpora os valores e cultura próprias. Na educação não formal o aprendizado gerado e compartilhado não é espontâneo, como o que ocorre na Educação Informal, em que a

³⁵ Para um maior aprofundamento do assunto, ver Gohn (2010; 2011) e Trilla, Ghanem e Arantes (2008)

educação é um processo permanente, transmitida pelos pais, família e no convívio com amigos e comunidade.

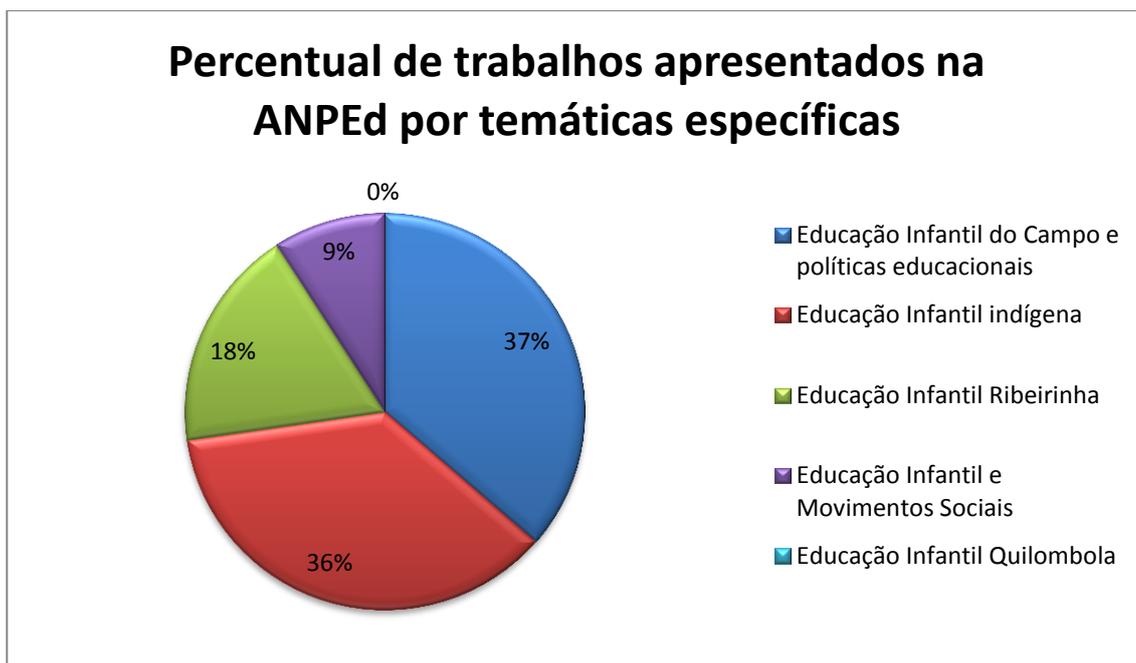
Tal aspecto é percebido em diferentes comunidades, como as tradicionais, tais como quilombolas, caiçaras e ribeirinhos e comunidades indígenas. A cultura e valores, passados de geração em geração, é um princípio educativo adotado pelos povos em busca da valorização da sua identidade.

Uma grande parte do material recolhido e selecionado para análise- 15 das 40 pesquisas, ou seja, 38% dos dados- insere-se nesta discussão que engloba a educação, cultura e infância em contextos de comunidades do campo. Ao tratar de cultura infantil nestes espaços, a maioria dos trabalhos apoia-se na sociologia da infância como suporte teórico de discussão. Tratar da cultura infantil envolve perceber como as crianças interagem em diversos contextos familiares, comunitários ou escolares; como e do que as crianças brincam, o que elas imitam, como se constroem sujeitos diferenciados e dotados de saberes e valores culturais específicos.

Deste modo, as produções selecionadas para esta categoria abordam o modo como as comunidades rurais, de diferentes contextos- comunidades indígenas, ribeirinhas e zona rural- tratam da educação da infância do campo. Grande parte destes trabalhos teve como base as situações lúdicas e de brincadeiras das crianças para analisar seu comportamento e desenvolvimento sociocultural.

Em se tratando do novo olhar da sociologia da infância, que concebe a criança como um agente participativo no seu processo de desenvolvimento, dotada de capacidades de socialização, assimilação e transformação da cultura, alguns trabalhos sobre a criança indígena e sua educação começam a surgir nos programas de pós-graduação e também ganham visibilidade na ANPEd. Dentre os onze trabalhos encontrados neste banco de dados, quatro apontam para estudos entre crianças indígenas, o que representa um total de 36%, tal como mostra o gráfico a seguir:

Gráfico 15



A educação indígena adentra no debate da Educação do Campo a partir do momento em que acomoda reivindicações de movimentos sociais e suas lutas históricas de conquista da terra e direitos básicos como moradia, saúde, educação e alimentação.

Entender a infância indígena, a vida cotidiana da criança na aldeia, os seus modos de socialização, suas interações com os adultos, suas brincadeiras e formas de aprendizagens, constituem os focos das pesquisas apresentadas na 31ª Reunião Anual, no ano de 2008, através dos trabalhos de Silva (2008b) e Murabac Sobrinho (2008), ambos no GT-07 Educação da criança de 0 a 6 anos.

Tais pesquisas revelam que o estudo sobre a criança pequena e seus processos de aprendizagem e vivências, se estendem para além do “lugar comum” e buscam alcançar espaços em que historicamente a infância não era “notada”, percebida: as regiões afastadas dos grandes centros urbanos, como as aldeias indígenas, os assentamentos, as comunidades ribeirinhas.

O artigo de Silva (2008b) “As crianças Xacriabá, suas formas de sociabilidade e o aprendizado nas comunidades de prática” apresenta um recorte dos resultados obtidos no trabalho de campo de doutoramento que teve como objetivo geral investigar a infância das crianças indígenas Xacriabá, em Minas Gerais. O estudo buscou investigar as formas de aprendizagem da criança nos contextos familiar e comunitário do grupo indígena Xacriabá.

Tal trabalho apresenta os modos de aprendizagens das crianças através de sua socialização com os adultos, com a comunidade. Revela que a especificidade da vida das crianças em sociedades indígenas apresenta formas de demarcação e de sociabilidade infantil que diferem de outros grupos culturais.

Quando tratamos da infância em grupos indígenas, reconhecemos as especificidades de seus processos histórico-culturais, muito distintos dos vividos pela sociedade ocidental o que garante por sua vez outras possibilidades de construção social da infância. (SILVA, 2008b, p.3)

O autor ressalta ainda a “omnipresença” das crianças Xacriabá em todas as atividades da vida cotidiana da aldeia, revelando a sua participação em eventos e cerimônias religiosas, bem como em atividades laborais voltadas para a manutenção da casa e cultivo de alimentos. “Não há espaços voltados exclusivamente para adultos e aqueles voltados para as crianças” (SILVA, 2008b, p.12), deste modo, as formas de aprendizagem e sociabilidade infantil se dão em meio à diversidade de situações de comunicação, em momentos estruturados e formalizados ou em situações informais.

Silva (2008b, p.14) aponta outro modo de socialização da criança, que é o momento de sua entrada na escola. Embora de forma breve e pouco detalhada, o autor descreve este momento da vida infantil indígena:

No momento em que ela entra para escola, assistimos a uma interação entre dois modos de socialização. É o que percebemos quando as crianças não frequentam a escola em épocas em que sua família realiza o plantio ou a colheita. Também na escola assistimos as crianças mais velhas assumirem a tarefa de tomarem conta dos irmãos mais novos, acompanhando seus desempenhos escolares. Existe também a presença tolerada das crianças menores, que ainda não teriam idade para frequentar as aulas, os chamados “encostados”. (SILVA, 2008b, p.14)

Chama a atenção o fato de as crianças menores serem, possivelmente por uma cultura local da comunidade indígena, chamados de “encostados”. Tal adjetivo leva a supor que não existe escola de educação infantil, ou classes de educação infantil que atenda as crianças pequenas das aldeias. Silva (2008b, p.14) não faz esta discussão em seu texto, por não ser este o foco do seu trabalho, mas levanta questionamentos como: “Esta sua presença atestaria seu interesse respaldado pelo grupo de querer conhecer a escola? Seria a solução possível diante da tarefa das crianças maiores de co-responsabilizarem-se pelo cuidado e educação das menores?”

A forma de inserção da criança Xakriabá em seu próprio processo de socialização é marcada, de acordo com Silva (2008b, p14) pela ideia de co-responsabilização e co-participação. Este modo de a criança participar da sociedade e comunidade indígena é legitimada pelos participantes envolvidos e aumenta gradualmente em termos de engajamento e complexidade.

Análise semelhante é feita no trabalho “O processo de escolarização entre os Xakriabá: explorando alternativas de análise na antropologia da educação”, artigo publicado na Revista Brasileira de Educação em 2006, de Ana Maria Gomes, no qual mostra a constituição de um contexto escolar com características peculiares, a escolarização dos Xakriabá e a presença dos “encostados”. Os “encostados” são as crianças em idade pré-escolar que frequentam as escolas, mesmo não estando inscritas/matriculadas, em companhia de seus irmãos e/ou primos mais velhos.

Tal situação permite, segundo a autora (GOMES, 2006, p.6) que se recrie no interior das classes escolares, “situações semelhantes às aquelas existentes no contexto de vida cotidiana das crianças, quando estas podem participar das diferentes atividades desenvolvidas na comunidade”, quando não existe a separação entre o fazer e o aprender. As situações de aprendizagem são as atividades da vida cotidiana, não existindo o momento do ensinar-aprender. Para a autora, é a própria criança que se envolve nas atividades rotineiras e busca formas de interagir e participar que lhe parecem mais interessantes, é aí que estão inseridos os “encostados” nas salas de aula.

Dados da pesquisa (GOMES, 2006) revelam que a princípio esta situação provocou controvérsias com a secretaria de educação, que alegava que os recursos só eram repassados à escola de acordo com o número de alunos matriculados. No entanto, mediante as “pressões exercidas pelos próprios Xakriabá, a presença dos ‘encostados’ foi integrada ao funcionamento regular das escolas”. Outro fator que chama a atenção é a possibilidade de “reprovação dos melhores”. São crianças, sem dificuldades de aprendizagem, que permanecem na mesma classe para servirem como apoio na alfabetização dos recém-chegados. Tal fator era aceito pelos pais e alunos, que viam nesta situação uma possibilidade de aprender e compartilhar o conhecimento de forma positiva. Estes são elementos culturais importantes da comunidade pesquisada e que, para a autora a diferencia de outros contextos escolares, que seguem padrões e aspectos pedagógicos fixos.

A necessidade da escola infantil surge então juntamente com a proposta de uma educação escolar diferenciada, pensando no contexto cultural e social presentes entre os

Xakriabá. Para Gomes (2006, P.7), a forma como este povo interpreta a própria experiência escolar e os sentidos que atribui à escola é o que o faz afirmar sua identidade. Os “encostados” e a “reprovação dos melhores” é um exemplo de como este grupo cultural busca seu processo de afirmação identitária.

Talvez seja esta uma característica marcante dos grupos indígenas, inserir as crianças desde cedo em pequenas responsabilidades e deixá-las assumir gradualmente as mais complexas. Um exemplo desta característica é ressaltado no trabalho de Miranda (2009a), em sua dissertação de mestrado intitulada “Aprendendo a ser Pataxó: um olhar etnográfico sobre as habilidades produtivas das crianças de Coroa Vermelha, Bahia”. As crianças indígenas participam da vida econômica através da venda de artesanato nas praias, o que segundo a autora “para além da sua importância econômica, esta atividade se consolidou como um dos principais meios de reafirmação da identidade étnica” (2009a, s/p).

Nos resultados de sua pesquisa a autora percebeu que “as crianças indígenas desempenham papel fundamental nos processos de territorialização e no fortalecimento da identidade étnica e da cidadania Pataxó”. E deste modo, amplia a concepção e percepção reducionista que avalia toda e qualquer atividade produtiva das crianças como exploração, e se propõe a priorizar os pontos de vista das próprias crianças sobre a sua realidade.

O texto de Murabac Sobrinho (2008) aponta para esta característica ao trazer resultados do trabalho de doutoramento que teve como foco perceber como as crianças vivem e constroem suas culturas da infância, tendo tanto os elementos tradicionais da cultura do seu povo quanto as diversas influências do meio urbano.

O artigo intitulado “Pra fazer a farinhada...muita gente eu vou chamar”: contextos lúdicos diversificados e as culturas das crianças Sateré-Mawé” (MURABAC SOBRINHO, 2008), apresentado no GT07-Educação de crianças de 0 a 6 anos- 29ª reunião da ANPEd, relata como as atividades lúdicas desenvolvidas com as crianças da comunidade indígena Sateré-Mawé, situada no município de Manaus, propiciaram o conhecimento dos modos de viver a infância desse grupo.

É válido chamar a atenção para o fato de a comunidade indígena pesquisada, Sateré-Mawé, localizar-se numa área verde na zona urbana da cidade de Manaus. Tal característica ganha destaque no trabalho a partir do momento que a pesquisa busca perceber as formas utilizadas pelas crianças na construção de suas culturas infantis no contexto da cultura tradicional de seu povo e na “relação “fronteiriça” com a cultura da comunidade circundante, ou seja, o espaço urbano” (MURABAC SOBRINHO, 2008, p.2)

Através das brincadeiras e da ludicidade, a pesquisa aponta o modo como as crianças vivenciam momentos de (re)construção da cultura Sateré-Mawé com os elementos que são incorporados da cultura dos “brancos”. As brincadeiras refletem os rituais, músicas, valores e cultura do grupo indígena, como por exemplo, o ritual de “fazer a farinhada”, que as crianças reproduzem ao brincar, mesclado às brincadeiras “urbanizadas”, com brinquedos industrializados que algumas crianças possuem.

O autor ressalta a importância deste “espaço das brincadeiras” (MURABAC SOBRINHO, 2008, p.7) como fundamental na construção de uma cultura coletiva, bem como chama a atenção para o fato de que entre os Sateré-Mawé as crianças são membros ativos da sociedade.

Apesar de estarem no espaço urbano³⁶-ou seja, fora de seu meio tradicional- eles compreendem a infância como uma etapa da vida que se sustenta no convívio coletivo e respeitoso, ou seja, a educação é um fator fundamental nesse processo. (MURABAC SOBRINHO, 2008, p.7)

A incorporação de alguns elementos culturais, tais como o Ritual da Tucandeira³⁷, as músicas tradicionais, pintar a pele, a língua falada pela comunidade, o preparo da farinhada etc. são algumas das expressões culturais que as crianças Sateré-Mawé querem e desejam aprender para diferenciar-se das demais crianças “urbanas”. Esta incorporação cultural das crianças dá-se mediante as estratégias criadas pelos adultos para que sua cultura não se perca diante do universo urbano e “branco” em que convivem.

Tomando por referência os estudos da sociologia da infância, Murabac Sobrinho (2008, p.13) considera que a criança “produz um conhecimento sobre si e sobre o mundo”, deste modo, através das falas, desenhos e brincadeiras, as crianças expressam seus jeitos de viver a infância.

Ainda sobre a cultura indígena, o trabalho “Influência de aspectos sociais e culturais na educação de crianças indígenas” de Grubits, Freire e Noriega (2009) publicado na Revista Psico-USF, mostra a importância da família e de sua educação no processo de adaptação escolar das crianças. Algumas características infantis, como a curiosidade, a desobediência e indisciplina são vistos pelas comunidades indígenas como processos naturais.

³⁶ Mesmo estando a comunidade indígena localizada em área urbana, seus princípios, valores e ideologias fazem parte dos princípios elencados pela EC.

³⁷ Ritual da Tucandeira: o menino deve introduzir vinte vezes a mão em uma luva de fibras com formigas tocandiras. Após uma série de ferroadas, um teste de caça e outro de purificação, “o menino se torna homem”. É o rito balizador entre dois mundos, o do adulto e da criança. Representa para as crianças a transformação mais forte no seu processo de desenvolvimento. (MURABAC SOBRINHO, 2008, P.9)

O diálogo e respeito mútuo entre as crianças e entre as crianças e adultos torna o processo de socialização tranquilo. Os conselhos, conversas e a não-punição são características deste e dos outros dois grupos pesquisados. No entanto, das três comunidades analisadas (Guarani-kaiowá, Kadiwéu e Terena) apenas no grupo Terena as mães afirmam dar “palmadas” ou “varinhadas” nas crianças, caso elas desobedeçam. Quanto às crianças guarani, elas são notavelmente independentes (GRUBITS, FREIRE E NORIEGA, 2009, p. 5) e possuem liberdade de convivência com os adultos, estes por sua vez, respeitam a personalidade e vontade individual da criança. Nas três comunidades, as crianças acompanham seus pais nos afazeres domésticos e no trabalho, e por meio da observação, aprendem tais atividades. O mesmo ocorre nas mais diversas situações, como modo de comportar-se, de vestir-se, de falar etc.

Os resultados deste trabalho (GRUBITS, FREIRE E NORIEGA, 2009) apontam que a educação das crianças índias difere muito da educação das não-índias, especialmente em se tratando da educação moral e cultural. As crianças indígenas participam livremente do cotidiano familiar, enquanto a maioria das crianças não-índias, são levadas às escolas e creches e vivem um cotidiano paralelo ao do adulto e não intrínseco como nas comunidades indígenas pesquisadas.

O trabalho de Barbosa (2011) “Educação da criança na revitalização da identidade indígena: o contexto XOKLENG/LAKLÂNO” também apresenta características peculiares da cultura infantil indígena e de que modo sua identidade é revitalizada. Como objetivo principal a autora buscou “compreender meios pelos quais narrativas orais contribuem para que a criança tenha visibilidade de sua condição de criança inserida numa história, cosmovisão e sociedade” (2001, s/p).

Neste trabalho a autora (BARBOSA, 2011) retrata o modo como a cultura tradicional da comunidade Xokleng/Laklâno é passada às crianças por relatos orais numa perspectiva geracional. Ressalta a importância de que os professores indígenas inseridos nesta comunidade “utilizem os saberes tradicionais para que as crianças se identifiquem como crianças indígenas e vejam sentido na possibilidade de revitalização da língua e da cultura tradicional”. A pesquisa focou atenção em dar visibilidade à criança indígena, valorizando seus saberes culturais e tradicionais, reconhecendo sua humanidade comum e ao mesmo tempo valorizando a diversidade.

Esta prática de transmissão da cultura e saberes indígenas tem ganhado destaque nas pesquisas e as crianças adentram cada vez mais nos discursos. Na pesquisa de mestrado de

Codonho (2007) “Aprendendo entre pares: a transmissão horizontal de saberes entre as crianças indígenas Galibi-Marworno (Amapá-Brasil)”, temas como organização social, etnoconhecimentos, tempo, espaço e corporalidades foram tratados com o intuito de demonstrar a vasta rede de saberes que são divulgados, transmitidos e resignificados nos grupos infantis. Neste processo de transmissão horizontal de conhecimentos evidencia-se o papel das crianças na inovação e manutenção de seus sistemas socioculturais.

Quando se trata da educação infantil para as crianças ribeirinhas, o tema cultura é muito presente, especialmente relacionado a algumas características próprias da infância: a ludicidade, o imaginário e o brincar simbólico. Ao pesquisar as crianças ribeirinhas da Amazônia, a autora Renata Meireles Dias de Carvalho, em sua dissertação de mestrado intitulada “Águas infantis: um encontro com os brinquedos e brincadeiras da Amazônia” (CARVALHO, 2007) buscou analisar os elementos do imaginário simbólico das brincadeiras e brinquedos destas crianças. No entanto, para além da análise do imaginário infantil, a autora entendeu que a ancestralidade presente na comunidade ribeirinha e a sua diversidade eram fatores preponderantes da construção da identidade das crianças ribeirinhas.

Compreender os processos educativos das crianças ribeirinhas e sua relação com o brincar e a cultura da comunidade, foi o cerne do trabalho de Carvalho (2007), que através da análise sócio antropológica ressaltou a necessidade de busca de novos olhares que organizem e amplifiquem os espaços e tempos simbólicos da educação.

O trabalho de Silva Jr. (2011), “Rio abaixo, rio acima: o imaginário amazônico nas expressões lúdicas de crianças ribeirinhas” assemelha-se ao de Carvalho (2007) quando enfoca no imaginário infantil das crianças ribeirinhas e sua relação com a construção da cultura e identidade.

Essa pesquisa (SILVA JR., 2011) foi desenvolvida com crianças em comunidades do Rio Trombetas, município de Oriximiná (PA), com a finalidade de perceber, analisar e registrar as expressões lúdicas das crianças nos espaços e formas por elas sugeridos. Como resultado obteve-se a descrição narrativa de várias expressões lúdicas ativadoras de representações do imaginário social peculiar amazônico e reveladoras de interações com a educação e seus processos de construção de conhecimentos nas comunidades ribeirinhas.

Este tema também foi discutido numa tese de doutoramento, da autora Maritza Maciel Castrillon Maldonado em 2009, cujo título do trabalho é “Espaço Pantaneiro: cenário de subjetivação da criança ribeirinha”. Nesta pesquisa a autora buscou apresentar narrativas do

espaço pantaneiro e da experiência coletiva com crianças que moram na Campina, região labiríntica do Pantanal mato-grossense.

A pesquisa trata do processo de subjetivação da criança ribeirinha no espaço pantaneiro buscando diferenciá-la da “subjetividade requerida e/ou produzida pela modernidade”, vendo a criança da Campina como “uma experiência que resiste ao saber e ao poder, experiência ímpar que, no seu limite, talvez, possa produzir algo novo, que seja diferente do sujeito individual requerido pelo projeto moderno” (MALDONADO, 2009, s/p). Assim, a autora questiona como as crianças da Campina burlam as regras do processo de subjetivação capitalístico, fazendo acontecer a experiência coletiva.

Dois trabalhos apresentados na ANPEd se inserem na discussão sobre a educação voltada à criança ribeirinha e sua cultura. O primeiro, apresentado no GT 03- Movimentos Sociais, sujeitos e processos educativos, teve como título “Práticas de transmissão e aprendizagem no baixo Tapajós: contribuições de um estudo etnográfico para educação do campo na Amazônia”, em 2011, da autora Chantal Vitória Medaets. Este trabalho ressalta a educação não escolar atribuída às crianças por seus pais e comunidade.

Trazendo a discussão sobre Educação do Campo e deste modo levando em consideração a formação sociocultural dos povos ribeirinhos e uma educação contextualizada, Medaets (2011) intencionou refletir sobre a infância e o processo de aprendizagem que acontecem nestas comunidades. A pesquisa foi realizada na região do baixo-Tapajós, Pará, nas comunidades de Pinhel e Parauá, nos anos de 2009 e 2010.

Em contato com as escolas e comunidades, a autora (MEDAETS, 2011) percebeu que as práticas escolares não dialogavam e por vezes se opunham às práticas educativas “tradicionais”. Deste modo, tal estudo revela a importância de se “pensar e tentar entender com mais profundidade essas práticas educativas não escolares, no contexto da ruralidade amazônica” (MEDAETS, 2011, p. 3).

O estudo focaliza na infância e intencionou “trazer á luz a lógica interna dos camponeses ribeirinhos do baixo-Tapajós” (MEDAETS, 2011, p.6). A análise aponta para uma educação que ocorre mediante a observação e escuta. As crianças, desde muito cedo (2 anos de idade), participam das atividades laborais (pescar, caçar, cozinhar, lavar, capinar, arrumar a casa etc.) com seus pais, assumindo diferentes funções. O trabalho faz parte do cotidiano infantil e à medida que a criança cresce, o trabalho apresenta maior complexidade. “Todas as tarefas são dadas às crianças por adultos, e embora em nenhum momento seja

explicitado alguma intenção educativa, é evidente a presença de uma dimensão de aprendizagem” (MEDAETS, 2011, p.8).

Como parte da cultura local a expressão “Tu garante?” utilizadas pelos povos indica que uma pessoa só poderá realizar tal atividade se já estiver de fato preparada para fazê-la. Deste modo, as crianças aprendem que há atividades e funções as quais não lhes pertencem, mas que no momento oportuno elas aprenderão. A aprendizagem ocorre, como já foi dito, mediante a observação. A criança, o jovem ou mesmo um adulto, necessita observar uma pessoa mais experiente (o mestre) realizar a atividade, para depois tentar fazer. Desta maneira as crianças muitas vezes, são impedidas a experimentar determinadas atividades, estando condicionadas à sua participação efetiva e competente, ou seja, ela só poderá participar caso possa ajudar e não atrapalhar. (MEDAETS, 2011, p.8).

Medaets (2011, p.10) ressalta que tais práticas, sendo parte da cultura camponesa ribeirinha, devem ser levadas em consideração no momento de se pensar “com mais justeza e adequação uma educação escolar culturalmente contextualizada”, levando em consideração os princípios que norteiam a EC no Brasil.

Ainda sobre o contexto das crianças ribeirinhas, o trabalho de Teixeira e Alves (2008), publicado na Revista Psicologia: reflexão e crítica, no site da SCIELO, e intitulado “O contexto das brincadeiras das crianças ribeirinhas na Ilha do Combu”, revela um olhar diferenciado para as crianças pertencentes a esta cultura. Foram analisadas as brincadeiras (seus temas, locais, parceiros, objetos etc.) entre as crianças nas suas casas. Realizou-se entrevistas com as crianças e seus pais.

Concebendo a criança como co-constutora de conhecimento, identidade e cultura, os autores (TEIXEIRA e ALVES, 2008, p. 2) buscam, com este trabalho, revelar os “diferentes modos de desenvolvimento das diversas crianças, conforme os ambientes diferenciados, em interação com os quais elas se constituem enquanto sujeitos”, ressaltando a realidade da criança ribeirinha amazônica.

As peculiaridades do modo de vida ribeirinho se constituem na “expressão mais tradicional e a que melhor retrata e conserva os valores da história cultural da Amazônia” (TEIXEIRA e ALVES, 2008, p. 2). Os ribeirinhos estão localizados no “interior”, portanto fazem parte da cultura rural da Amazônia (LOUREIRO, 2000 apud TEIXEIRA E ALVES, 2008) e é neste contexto que os autores analisam a cultura infantil, através das brincadeiras.

As brincadeiras foram analisadas com base nos estudos de Vygotsky (1994), especialmente no que se refere às brincadeiras de faz-de-conta, nas quais os elementos

culturais estão muito presentes. Assim, o estudo objetivou descrever o contexto das brincadeiras das crianças pré-escolares (Ilha do Combu), destacando aspectos do ambiente físico e social, as principais atividades econômicas dos adultos e peculiaridades das brincadeiras de faz-de-conta das crianças ribeirinhas. Participaram deste estudo 13 crianças na faixa etária de 4 a 5 anos, como também 13 adultos responsáveis pelas crianças (mães, tias e avós). Os adultos participaram desta pesquisa informando através da entrevista, as principais características da região, profissão dos familiares, bem como a caracterização das próprias crianças.

Os resultados desta pesquisa (TEIXEIRA e ALVES, 2008, p. 2) indicam que as brincadeiras são construídas e ressignificadas de acordo com a cultura local e familiar de cada criança. As brincadeiras mais presentes foram as de faz-de-conta, e nestas as crianças representavam as atividades domésticas como brincar de mamãe-filhinho, fazer comidinhas, lavar louças. Ao brincar de lavar as louças, as crianças levavam os utensílios até o rio, ou buscavam água no rio para lavá-los, costume e característica das famílias.

Outros temas como profissões, transportes e construção também fizeram parte do repertório de brincadeiras das crianças (TEIXEIRA e ALVES, 2008, p. 2). Ao brincar, imitavam o pescador, o barqueiro, o coletor de açaí. Os transportes que apareciam nas brincadeiras eram as balsas, barcos e canoas, que são os transportes utilizados pela comunidade. Numa das brincadeiras, as crianças brincavam de construir um barco. Os materiais utilizados por seus pais na extração do açaí também se fizeram presentes nas brincadeiras, o que mostra o quanto a cultura local e modos de vida destas crianças são revelados nos momentos de brincar, de forma natural.

Teixeira e Alves (2008, p. 6) ressaltam que a relação das brincadeiras com o contexto da comunidade ribeirinha se expressa no processo de construção de significados que ocorrem nos momentos de brincar. A beira do rio foi o local mais escolhido pelas crianças para brincar, característica marcante das crianças ribeirinhas.

Pelo fato de algumas crianças enfrentarem dificuldades para encontrar parceiros para brincar devido à limitação geográfica da ilha (algumas famílias não possuem vizinhos próximos), compreende-se a importância da escola como propulsora para esta interação entre os sujeitos, bem como de interlocução cultural. Por isso, este trabalho constituiu-se a primeira parte de um projeto que visou investigar o processo de construção de significados nas brincadeiras de faz-de-conta na classe de educação infantil da escola da Ilha do Combu

(trabalho este apresentado na ANPEd, disponível no banco de dados da CAPES e descrito no item anterior, Educação Infantil e práticas pedagógicas).

O brincar também se faz presente no trabalho de Pamphylio (2011) “Os dizeres das crianças da Amazônia Amapaense sobre infância e escola” em que retrata uma pesquisa desenvolvida com crianças de 5 anos numa comunidade rural de Anauerapucu, no município de Santana no Estado do Amapá. Traz como problemática as concepções de infância e escola que têm as crianças da comunidade. Como objetivos buscou identificar como as crianças vivenciam sua infância na escola, compreender como essas crianças se percebem na relação com os adultos e com seus pares e como elas concebem a escola e suas práticas pedagógicas.

Nesta pesquisa (PAMPHYLIO, 2011) as categorias que aparecem são: infância/criança, Educação do Campo, Educação Infantil do Campo. Com os dados levantados na pesquisa, a autora percebeu a partir do ponto de vista das crianças que as concepções de infância estão relacionadas às condições das brincadeiras e que a escola é concebida como “um espaço agradável para fazer amizades, para se estar, mas também se apresenta como um espaço de manifestação do desejo de vivenciar a liberdade de ser criança por meio das brincadeiras” (2011, s/p).

Diante da constatação que a criança do campo verbaliza sua necessidade do brincar livre, Pamphylio (2011) aponta como direcionamento deste trabalho a intencionalidade de contribuir com propostas que venham suscitar elementos de reflexão proporcionadores de um novo pensar do processo de formação e das práticas pedagógicas do professor de Educação Infantil do Campo, assim como suscitar discussões a respeito do redirecionamento e implementação de políticas públicas educacionais que contemplem os anseios, necessidades da criança do campo, garantindo seus direitos da infância na Amazônia Amapaense.

Ouvir as crianças e compreender suas concepções, desejos e necessidades são passos importantes não só para a percepção de como as mesmas estão se constituindo sócio e culturalmente, como também para se pensar ações que visem à melhoria da qualidade de vida destes sujeitos. Esta é uma característica que marca o trabalho de Pamphylio (2011) e que se encontra também em algumas pesquisas que tratam as crianças como sujeito co-participantes da construção da sua cultura e identidade.

Sobre a infância na zona rural, Martins (2009b, 2011) apresenta dois trabalhos, ambos no GT-07 Educação de crianças de 0 a 6 anos, que se referem a resultados da pesquisa realizada no mestrado sobre as expectativas das famílias com crianças menores de quatro anos em relação à educação pública na zona rural. É interessante perceber que a autora não utiliza a

terminologia e conceitos da EC, mesmo tendo a sua política (DOEBEC e Diretrizes Complementares Res. nº 2/2008) já institucionalizada no período de sua pesquisa. Ao apresentar os trabalhos no GT 07, que assume as discussões de Educação Infantil e discorrer sobre a infância na zona rural, a autora ainda não dialoga com as duas políticas EI e EC.

O primeiro trabalho de Martins, apresentado na 32ª Reunião Anual, 2009, intitulado “As experiências educativas das crianças menores de quatro anos do meio rural” (MARTINS, 2009b), concentra-se na análise das experiências educativas das crianças de 0 a 4 anos no meio familiar e social, na localidade rural de São José, município de Braço do Norte-SC.

O artigo traz inicialmente algumas reflexões importantes sobre a lacuna em pesquisas sobre crianças pequenas em espaços educativos não-institucionalizados, também evidenciando o fato de “serem poucas as pesquisas que se dedicam a estudar a educação infantil do meio rural” (MARTINS, 2009b, p.1).

Identificar as crianças de até quatro anos do meio rural e “desvelar quais experiências educativas têm no âmbito familiar e social” (MARTINS, 2009b, p.2) foi o cerne deste primeiro trabalho apresentado. A autora retrata o cotidiano, as brincadeiras e o convívio das crianças com os adultos, “suas relações e possibilidades que o meio rural oferece” (MARTINS, 2009b, p.3).

Em se tratando de uma localidade da zona rural, e portanto, como ressalta Martins (2009b), isolada geograficamente, algumas características marcam o cotidiano infantil, com suas vantagens e desvantagens:

As experiências infantis das crianças do meio rural são vivenciadas em lugares naturais, de modo que quase todos se tornam lugares para brincar e, portanto, promissores para o ser criança. (...) Por outro lado, no dia-a-dia das crianças de zero a quatro anos, da localidade focalizada, carece de contato social mais amplo, com outras crianças da mesma idade. (MARTINS, 2009b, p.3-4).

Ao trazer relatos das falas das mães sobre as experiências do cotidiano infantil, como as brincadeiras de faz-de-conta, as interações infantis e suas vivências, Martins (2009b, p.11) conclui ressaltando que para o desenvolvimento infantil acontecer com qualidade, são importantes “o conhecimento e a consciência do que significa ser criança e ter infância na nossa sociedade, sobretudo em contextos pouco conhecidos e estudados” (idem).

Uma pesquisa, realizada no povoado rural da cidade de Itabaiana, no agreste de Sergipe, também ressalta a importância do brincar para o desenvolvimento infantil e o analisa dentro da ótica da psicologia e da sociologia, ressaltando o papel do contexto e ambiente em

que as atividades lúdicas estão se desenvolvendo. O trabalho intitulado “Comportamentos lúdicos entre crianças do nordeste do Brasil: categorização de brincadeiras”, de Ana Karina Santos e Álvaro Machado Dias, publicado na Revista Psicologia: teoria e pesquisa, em 2010, mostra que a brincadeira sofre influência nos modos de vida local.

As crianças, ao imitarem os adultos de referência, buscam estabelecer relação com suas vivências, cultura e costumes. Ao brincar de faz-de-conta, as meninas imitam suas mães em afazeres domésticos e os meninos os seus pais, retratando muitas vezes alguns estereótipos de gênero (mulheres: donas de casa; homens: trabalham e dirigem) comuns em variados espaços de socialização das crianças. Por outro lado, tais representações nas brincadeiras infantis apresentam “indícios do modo como as brincadeiras de faz-de-conta simultaneamente refletem e preparam para os aspectos elementares da realidade cultural circundante” (SANTOS E DIAS, 2010, p. 8). As crianças imitam aquilo que elas veem e vivenciam, portanto, imitam suas famílias, representando assim sua cultura.

Outro aspecto interessante ressaltado neste trabalho (SANTOS E DIAS, 2010), mostra que as crianças que vivem na zona urbana apresentam em suas brincadeiras simbólicas uma maior presença de conteúdos fantasiosos, facilmente vistos em filmes e desenhos, como seres de outro mundo, monstros etc. Já nos contextos não-urbanos, há pouca influência de conteúdos extraídos da televisão e mais episódios onde a fantasia está ligada à realidade de seu contexto.

Além desta constatação, outro fator refere-se à situação econômica das crianças. Mesmo possuindo uma diminuída disponibilidade de brinquedos estruturados (industrializados), o brincar simbólico não é diminuído em comparação às crianças de situações econômicas mais favoráveis (SANTOS e DIAS, 2010, p. 9). Por ser um trabalho com base na psicologia do desenvolvimento infantil, os autores reforçam a ideia de que comportamento, contexto e cultura estão intrinsecamente relacionados na atividade lúdica, e, portanto, merecedora de análise.

Os trabalhos analisados nesta categoria mostram que as crianças, de um modo geral, em contextos diversificados, sempre apresentam e representam sua cultura e modos de viver através da ludicidade, da brincadeira³⁸.

Entender esta criança e sua característica lúdica própria da infância, entender e valorizar seu contexto sociocultural e familiar, é o primeiro passo para se pensar em práticas

³⁸ O trabalho de Pereira (2011), por exemplo, apresenta-se como um estudo transversal que analisa a criança do campo a partir da sua cultura, especialmente ao tratar das brincadeiras das crianças caiçaras e seu papel para o desenvolvimento local, sustentabilidade e etnoconservação da natureza.

educativas escolares que visem o respeito à integridade física, cognitiva, social, cultural e moral destes sujeitos. A EIC caminha nesta discussão, perceber estas crianças como sujeitos com especificidades próprias, suas culturas, seus valores e suas práticas cotidianas, para então implantar espaços ou reinventá-los dentro desta lógica, de respeito e compreensão.

6.4- Educação Infantil do Campo e políticas públicas educacionais

A Educação Infantil do Campo enfrenta muitos desafios relacionados à sua estruturação que envolve, especialmente, as políticas públicas educacionais. As escolas da zona rural, muitas delas sem exclusividade da Educação Infantil, são organizadas de forma que as classes são multietárias ou multisseriadas; em muitas delas, ou em sua maioria, o suporte pedagógico e de recursos materiais são bastante limitados; a implantação de creches ainda está distante da demanda e reivindicações das populações do campo; a formação de professores para atuar na EIC é deficitária, além de outras questões específicas da EC como o funcionamento das escolas indígenas, ribeirinhas, quilombolas e outras modalidades.

Todas as discussões apresentadas anteriormente (Educação Infantil e Movimentos Sociais, Educação, cultura e infância do campo e Educação Infantil do Campo e práticas pedagógicas) possuem lacunas e desafios que também se relacionam com as políticas educacionais. Neste item, no entanto, serão tratadas as pesquisas que focaram a discussão nas especificidades de Educação Infantil do Campo, ou seja, no debate político da EIC como uma nova demanda anunciada.

Embora ainda não existam resoluções ou legislações específicas da EIC, documentos como as DCNEI (2010) em diálogo com as DOEBEC (2002), a Resolução CNE/CEB 02/2008, que regulamentam e orientam a Educação do Campo, o Decreto nº 7.352/2010 que dispõe da Política Nacional de Educação do Campo e PRONERA, já inserem a discussão de Educação Infantil do Campo. O documento “Oferta e Demanda de Educação Infantil no Campo”³⁹ (BARBOSA et.al., 2012) aponta para o início da construção de uma política pública educacional de EIC.

Entretanto, para que se tenha a dimensão da incipiência de pesquisas na área, dos 40 trabalhos encontrados, apenas 2 utilizam a terminologia EIC: o trabalho de Pamphylio

³⁹ Sobre a terminologia “Educação Infantil no campo”, parte do documento e artigos que o compõe, opta pela categoria empírica “educação em área rural” ou “educação no campo” referindo-se à localidade ou situação do domicílio ou escolas indicada pelo termo rural, mesmo reconhecendo a categoria político-pedagógica “Educação do Campo”. (ROSEMBERG, 2012, p. 21)

(2011), encontrado no banco de dados da CAPES, e o de Côco (2011) apresentado na ANPEd. Outros trabalhos tratam da educação infantil na zona rural e utilizam terminologias como “Educação Infantil no campo” (VELLOSO, 2008; CONDE E FARIAS, 2011) e “Educação infantil rural” (MIRANDA, 2009).

Como o termo EIC é recente e ainda está em processo de estruturação conceitual, envolvendo as concepções de duas políticas EI e EC, acredita-se que a lacuna de trabalhos envolvendo a terminologia seja pela própria incipiência de formulação teórica e política.

A compreensão de que o termo EI refere-se sempre à institucionalização das crianças de até 6 anos em creches e/ou pré-escolas, e a EC necessariamente não proclama a educação institucionalizada, provoca o debate da EIC, ampliando-o para atender as discussões envolvendo a educação não formal e relação da criança pequena com a cultura e com a sociedade, em seus variados aspectos. Por isso, ainda não se encontra, mesmo no documento oficial produzido pelo MEC e UFRGS (BARBOSA et.al., 2012) a utilização exclusiva do termo Educação Infantil do Campo. O documento apresenta desde o título “Oferta e demanda da Educação Infantil *no* campo”, aos títulos dos capítulos, como por exemplo, “Educação Infantil *do* Campo em foco: infraestrutura e proposta pedagógica em escolas do Nordeste”, uma falta de definição do termo.

Não obstante, nesta pesquisa compreende-se a EIC como parte do movimento de Educação do Campo e de Educação Infantil para seus sujeitos pequenos, por isso, confere e assume o “do”, como identidade marcada pela luta dos sujeitos que a demandam, as mães trabalhadoras rurais/ do campo. E, ao assumir o “do”, assume também as concepções da EC, que amplia seu debate para além da escola. Sendo assim, a EIC, neste trabalho, refere-se à política de atendimento educacional às crianças do campo/da zona rural, que acolhe a criança pequena em sua multiplicidade e também singularidades, respeitando seus modos de vida, seus valores, sua cultura.

Com uma apropriação maior do termo, Côco (2011) utiliza a expressão “Educação Infantil do campo”, termo que vem a ser o mais condizente com a ideia de uma Educação Infantil voltada para os povos do campo, bem como sugere a interface dos termos Educação Infantil e Educação do Campo, como terminologias politicamente reivindicadas e utilizadas pelos movimentos.

O trabalho de Côco (2011) “Educação Infantil do campo: aproximações com o cenário do Espírito Santo” foi apresentado no GT 03- Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos, na 34ª Reunião Anual da ANPEd, no ano de 2011. Este artigo apresenta, para este

estudo, grande relevância por se tratar de um trabalho voltado para a discussão de políticas educacionais para uma Educação Infantil do Campo, sendo esta a interface inicial das buscas por pesquisas na área, que o presente estudo se propôs a analisar.

Como este é um dos primeiros trabalhos encontrados que utiliza a terminologia Educação Infantil do Campo (EIC), juntamente com o de Pamphylio (2011), e por trazer a discussão de Educação Infantil para a área da Educação do Campo, é considerado um referencial de grande importância para esta e próximas pesquisas em EIC.

O artigo discute, problematiza e revela o cenário da Educação Infantil no estado do Espírito Santo, apontando suas lacunas nas políticas educacionais locais. O texto discorre sobre a ideia de direito, ressalta as conquistas legais por meio de diretrizes, pareceres e leis e faz uma discussão bastante pertinente no que se refere à especificidade da EIC.

O artigo de Conde e Farias (2011) apresenta dados estatísticos a respeito da educação infantil na zona rural de Santa Catarina, evidenciando seus desafios e lacunas. O trabalho, apresentado em forma de pôster na ANPEd através do GT 03- Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos e intitulado “Desafios da Educação do Campo na atualidade: Educação Infantil e classes multisseriadas na Serra Catarinense”, sintetiza os dados do Censo Escolar de 2007, bem como do INEP (2007), e revela, preocupantemente, a inexistência de escolas de educação infantil na zona rural em Santa Catarina, sendo que os dados constatarem para a existência de classes multisseriadas que atendem as crianças de até 6 anos.

As autoras (CONDE E FARIAS, 2011, p. 2) tecem críticas à generalidade dos dados do Censo Escolar que, segundo as mesmas, “silenciam questões importantes relacionadas à especificidade da educação infantil”, tais como materiais, necessidade de cuidado e atenção, interações sociais, acesso ao atendimento aos bebês, formação adequada dos profissionais para cuidar/educar as crianças pequenas etc. As autoras revelam que “a falta de informações acaba limitando o conhecimento da realidade da educação infantil em Santa Catarina e no Brasil” (CONDE E FARIAS, 2011, p. 2).

Diante do dado do Censo Escolar de 2007 de que 14,9% das matrículas da educação básica correspondem à Educação infantil e que deste total, 90,4% localizavam-se em contextos considerados urbanos, Conde e Farias (2011, p. 3) justificam a escolha do objeto de estudo, levando em consideração a precariedade da situação de atendimento à criança pequena no campo.

Ressaltando a relevância da “educação infantil no campo” (CONDE E FARIAS, 2011), as autoras discutem sobre a ampliação do atendimento educacional, especialmente, a

oferta de Educação infantil, para as crianças pequenas que habitam o meio rural da Serra Catarinense. De face com os dados, as autoras mostram a expressividade das classes multisseriadas e os riscos para a qualidade da educação infantil nesta modalidade, sendo que os números revelam uma quantidade de 27 alunos para apenas um professor.

Embora não adentrem na discussão mais aprofundada sobre as vantagens e desvantagens das classes multisseriadas e nem defenderem nenhuma posição a este respeito, as autoras (CONDE E FARIAS, 2011, p. 4) interrogam sobre as práticas desenvolvidas nestas escolas: “Quais as dificuldades de trabalho enfrentadas? Qual a posição do poder público local em relação ao ensino nas escolas multisseriadas? Qual a relevância das escolas para suas comunidades?”. Tais questionamentos são evidenciados, porém não debatidos.

O resultado deste trabalho (CONDE E FARIAS, 2011, p. 4) apresenta que os dados denunciam “fortes disparidades entre as escolas do campo e da cidade, ressaltando a precariedade da realidade e a necessidade de investimentos significativos para a construção de mais espaços adequados para a educação das crianças do campo”.

É interessante notar que estes trabalhos (COCO, 2011; CONDE E FARIAS, 2011) encontram-se no GT-03 e não no GT-07, levando a análise de que o debate de Educação do Campo ainda está distante do grupo de trabalho que discute a infância, o que revela um dado importante e uma lacuna a ser suprimida entre os pesquisadores da infância.

No entanto, é importante também considerar que são limitados e escassos os estudos da infância entre os pesquisadores da Educação do Campo, sendo válido ressaltar que a discussão de infância ainda carece de mais estudos e pesquisas entre estes pesquisadores.

No trabalho intitulado “Entender o outro- a criança indígena e a questão da Educação Infantil” (NASCIMENTO, BRAND E AGULERA URQUIZA, 2006), apresentado no GT-07 Educação de crianças de 0 a 6 anos de idade, os autores discutem a validação ou não da Educação Infantil para crianças indígenas, do grupo Kaiowá e Guarani, do Mato Grosso do Sul. Tecendo uma crítica às políticas públicas educacionais, que visam “educar e disciplinar a criança dentro de novos valores sociais dominantes” (p.01), o trabalho mostra que a vida da criança indígena, seu contato com os adultos, com a natureza e o trabalho, ressignificam a infância e a identidade da criança indígena de modo bem diferente do que é proposto nas escolas.

As “políticas geradas em contextos externos a sua realidade” (NASCIMENTO, BRAND E AGULERA URQUIZA, 2006, p.03) não garantem que a especificidade da criança indígena Kaiowá e Guarani seja atendida, respeitada e valorizada no contexto escolar

proposto. Desta forma, os autores interrogam a importância da Educação Infantil nestas comunidades, ressaltando que,

Na perspectiva da pedagogia indígena, a criança aprende experimentando, vivendo o dia a dia da aldeia e, acima de tudo, acompanhando a vida dos mais velhos, imitando, criando, inventando, sendo que o ambiente familiar, composto pelo grupo de parentesco, oferece a liberdade e autonomia necessárias para esse experimentar e criar infantil. (NASCIMENTO, BRAND E AGULERA URQUIZA, 2006, p.08)

Entretanto, mesmo chamando a atenção para o fato de as crianças possuírem maior liberdade e autonomia na sua construção identitária “fora da escola”, os autores ressaltam que ter um espaço educativo na aldeia, com ensino formal que atenda as crianças da Educação Infantil é uma demanda anunciada das mães, que “vivenciam situações precárias para manter seus filhos e educá-los” (p.08). Deste modo argumentam a necessidade de uma Educação Infantil que atenda a especificidade destes sujeitos, com respeito à sua cultura, linguagem, costumes e valores.

O trabalho não apresenta resultados ou definições claras sobre as vantagens ou desvantagens da Educação Infantil entre crianças indígenas, mas deixa questionamentos relevantes para se pensar futuras pesquisas: “A educação infantil escolar pode substituir a educação infantil familiar?” (p.09), “Como fazer para que a educação infantil não-escolar para as crianças pequenas Kaiowá e Guarani- não seja prejudicada pela educação infantil escolar?” (p.09).

Assim, conforme Nascimento, Brand e Agulera Urquiza (2006, p.10), enquanto os padrões de escolarização formal, que muitas vezes limita os conhecimentos, a criatividade e a autonomia infantil permanecem como “modelos” a serem seguidos, de modo urbanizado e descontextualizado da realidade das crianças indígenas, faz-se necessário indagar sua eficácia dentro deste contexto diversificado que é a aldeia.

É necessário lembrar que os povos indígenas têm a autonomia para escolher ou optar ou não pela Educação Infantil e quando esta for presente, que considere as práticas culturais da comunidade, não prive as crianças das relações que são importantes para a sua formação e socialização, considere a importância da presença dos sábios e especialistas dos conhecimentos tradicionais de cada comunidade, faça uso de diversos espaços institucionais, não limitando as crianças aos muros da escola. (Parecer CNE/CEB nº 13/2012)

Quanto a este aspecto, a pesquisa de mestrado de Carlos Eduardo Pereira (2007) “Ações e significados na educação das crianças nas comunidades indígenas Xacriabá: a

emergência da educação infantil”, também ressalta a importância de uma política para a infância indígena. Como objetivo o autor buscou compreender quais são os fatores em jogo na implantação de processos educacionais para a faixa etária de 0 a 6 anos de idade e de que forma os processos institucionais recentes afetam os discursos e a relação entre adultos e crianças. Para a implantação da política para a infância indígena, o autor mostra que há uma “demanda” anunciada de Educação Infantil e que é necessário levar em consideração a participação infantil e suas práticas cotidianas de aprendizagem.

A pesquisa de mestrado de Martins (2006b) “Expectativas das famílias com crianças menores de quatro anos em relação à educação pública e às experiências educativas vividas por seus filhos: um estudo da localidade rural de São José, município de Braço do Norte-SC” adentra na discussão de política pública para a infância na zona rural. O trabalho revela a incipiência da oferta de Educação Infantil na zona rural, levantando este aspecto como um problema de ordem política. Como resultado do trabalho, a autora conclui ressaltando a necessidade de instrumentalizar as famílias para ampliar suas concepções da educação familiar com a oferta pelo poder público de educação infantil.

Este trabalho (MARTINS, 2006b) foi apresentado no GT-07 Educação de crianças de 0 a 6 anos, na ANPED, com o artigo intitulado “Expectativas das famílias do meio rural em relação à educação pública para os filhos menores de quatro anos” (MARTINS, 2011), no qual a autora apresenta os resultados finais da pesquisa de mestrado, cujo objetivo foi “desvelar as expectativas das famílias com crianças de zero a quatro anos, de uma localidade rural, em relação aos serviços de educação pública” (p.1)

O artigo traz as discussões sobre as políticas educacionais e as garantias legais da Educação Infantil pública, como direito social de todas as crianças, desde o seu nascimento. Martins (2011) tece a hipótese, de que por desconhecimento desta garantia de direito, as famílias não apresentam expectativas em relação aos serviços de educação pública gratuita para seus filhos menores de quatro anos.

Se as creches e escolas de educação infantil não estão sendo ofertadas na localidade rural, são as famílias que se organizam para cuidar das crianças, é o que constata Martins (2011), mesmo tendo, a maioria delas, o conhecimento do direito à creche.

Outra constatação é a de que, as famílias informantes revelam certa desmotivação ao tratarem dos serviços públicos prestados na zona rural, pois entendem que o isolamento geográfico de suas residências, as más condições das estradas e escassez de transporte coletivo, interferem e são fatores que “impossibilitam” ou “dificultam” os poderes públicos

locais tomarem medidas mais eficazes, ficando assim subentendida a ideia de que apenas na “cidade” se encontram estes serviços. Daí a não reivindicação por creches e escolas, mesmo apontando as necessidades de cuidados e educação. É neste item que surge o termo “Educação Infantil no campo” no trabalho de Martins (2011), destacando a importância desta, “perto da casa das crianças” (p.11)

Entretanto, Martins (2006b, 2011) não aprofunda o debate de Educação do Campo. Seu trabalho, inserido no GT 07, de Educação Infantil, não relaciona as duas políticas, como uma demanda já anunciada. É interessante perceber que o tema EIC já começa a interessar pesquisadores da EI, porém sem ainda a junção ou percepção da importância da interface das duas políticas. Pode-se inferir que isto se dá ou pelo desconhecimento do debate da Educação do Campo, ou pela opção (política) em não referendá-lo.

O mesmo ocorre com o trabalho de Velloso (2008) “O contexto das políticas públicas para a infância no campo”, dissertação de mestrado (portal da CAPES). A pesquisa insere-se na discussão de políticas educacionais para a infância no campo ao realizar uma avaliação do processo de municipalização da “educação infantil no campo”, em cinco municípios do Vale do Jequitinhonha (MG), porém não aprofunda o debate de EC. O trabalho buscou registrar e compreender os processos de mobilização política ocorridos naquela região, com o intuito de garantir a educação das crianças de zero a seis anos de idade na zona rural.

A pesquisa utilizou como metodologia a análise de documentos legais sobre a Educação Infantil, entrevista com lideranças que empreendem ações políticas junto às prefeituras e acompanhamento deste processo por meio de observação participante (VELLOSO, 2008). Algumas instituições de Educação Infantil dos municípios eram associações comunitárias e portanto, registrou-se o histórico do atendimento à infância do campo, constatando que as legislações por si só não garantem o direito à educação.

Percebe-se que a autora (VELLOSO, 2008) utiliza apenas a política de EI para fundamentar o seu trabalho, não registrando os conceitos e concepções de EC como referencial para discutir o atendimento educacional às crianças do campo. Deste modo, entende que a terminologia utilizada pela autora “Educação Infantil no campo”, refere-se ao campo como localidade geográfica, sem levar em consideração as especificidades socioculturais como garantia de direito a ser valorizado e respeitado pelas escolas, tal como proclama os movimentos sociais de EC. Não obstante, o trabalho de Velloso (2008) revela-se como um importante dado acerca da inserção da temática EIC no meio acadêmico e científico.

O trabalho de Di Pierro e Andrade (2009), intitulado “Escolarização em assentamentos no Estado de São Paulo: uma análise da Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária 2004”, publicado na Revista Brasileira de Educação, em 2009, constatou que o direito à educação só estava assegurado às crianças que frequentavam as séries iniciais do Ensino Fundamental, sendo os níveis de Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e Educação Infantil não são contemplados por esta oferta escolar.

Outros dados relevantes foram destacados nesta pesquisa (DI PIERRO e ANDRADE, 2009), um deles aponta que só há centros educativos em 30% dos assentamentos em São Paulo (PNERA/2004), reflexo das políticas públicas que privilegiam o transporte escolar para as cidades, além dos poucos meios para enriquecer o currículo e a prática pedagógica, cuja cultura dominante ainda é a urbana.

Quanto à Educação Infantil, a pesquisa (DI PIERRO e ANDRADE, 2009, p.5), mostra que as informações prestadas pelas famílias assentadas evidenciaram a dificuldade de acesso à Educação Infantil, “não existiam creches e menos da metade das crianças de quatro a seis anos tinha acesso a pré-escolas”. As amostras da população assentada que se encontrava em processo de escolarização apontavam para a universalização do Ensino Fundamental (todas as crianças de 7 a 10 anos estavam nas escolas, e 97,2% das crianças de 11 a 14 anos também).

Com base nos dados do PNERA (2004) e a sua sistematização nesta pesquisa, Di Pierro e Andrade (2009) ressaltam que a exclusão educacional ocorre no Ensino Médio, no Ensino Superior, na Educação de Jovens e Adultos e na Educação Infantil, ou seja, excetuando-se o Ensino Fundamental, a oferta de escolarização nos assentamentos ou no seu entorno é deficitária.

Quanto às concepções e práticas pedagógicas, os dados revelam as visões dicotômicas e hierárquicas dos espaços urbanos e rurais que orientam os currículos na direção do modo de vida urbano, “mantendo a escola afastada da história, da cultura, do trabalho, do ambiente e dos projetos de mudança política e econômica dos protagonistas da reforma agrária, que são as famílias assentadas” (DI PIERRO e ANDRADE, 2009, p.8).

A pesquisa mostra, portanto, a necessidade de iniciativas e políticas educacionais não apenas que garantam o atendimento à Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos, Ensino Superior, mas que confira maior qualidade e pertinência para estas modalidades, mediante a ampliação e melhoria da rede física, infraestrutura e equipamento das escolas, formação continuada de professores, concessão de prioridade aos assentados no recrutamento de profissionais da educação etc. (DI PIERRO e ANDRADE, 2009, p.8).

O artigo de Di Pierro e Andrade (2009) embora não trate com exclusividade da EI, seus problemas de execução nas políticas educacionais e seus desafios com a interface da política de EC, é um trabalho que dá visibilidade à problemática de EI para a população do campo, constituindo-se assim, em um dado importante neste trabalho e na discussão de políticas educacionais para a EIC.

Outro dado em políticas educacionais para a EIC muito interessante refere-se à pesquisa de Miranda (2009b). Ouvir as crianças para analisar as políticas educacionais foi um dos desafios da sua pesquisa intitulada “A Educação Infantil na perspectiva da criança de contexto rural: questões para pensar a política de Educação do Campo”, dissertação de mestrado disponível no portal da CAPES. A autora buscou compreender a perspectiva das crianças de “educação infantil rural”⁴⁰ em relação às atividades do cotidiano educacional resultantes das políticas públicas. Buscou-se saber das crianças o que elas relatam sobre seu dia-a-dia na escola, quais suas sugestões para uma escola de Educação Infantil, quais significados atribuem ao atendimento prestado nas escolas, como experienciam as práticas escolares a elas destinadas. Foram escolhidas duas turmas de Educação Infantil de uma escola rural⁴¹ pública da rede municipal de Juiz de Fora.

Miranda (2009b) baseia sua pesquisa na Sociologia da Infância, visando “ultrapassar o pressuposto de que as crianças são meros objetos de conhecimento social para alcançar a compreensão das mesmas, como sujeitos do conhecimento”. A análise do material coletado permitiu à pesquisadora refletir sobre as atividades, os espaços e as relações vividas pelas crianças de Educação Infantil em contexto rural, apontando para desafios a serem superados pelas políticas e práticas destinadas à educação da criança de até seis anos, das escolas rurais. No resumo analisado, nota-se que a autora não utiliza a concepção de Educação do Campo, referindo-se sempre à terminologia rural, ainda que o termo EC apareça no título do trabalho.

Como foi feita a análise apenas do resumo, não há como afirmar se a autora (MIRANDA, 2009b) apropria-se das concepções de EC na sua dissertação, no entanto, o resumo, por se constituir num “espelho” do trabalho, evidencia esta lacuna em sua discussão teórica.

Dentre os trabalhos sobre políticas públicas educacionais para a infância do campo, um chama a atenção por se tratar de uma pesquisa em um município cuja prioridade local, sancionada pela lei orgânica do município, é a Educação Infantil na zona rural. Este fator merece atenção por, justamente, mostrar uma realidade diferenciada da maioria das pesquisas

⁴⁰ Terminologia utilizada pela autora (MIRANDA, 2009)

⁴¹ Terminologia utilizada pela autora (MIRANDA, 2009)

sobre a infância no meio rural. A pesquisa de mestrado de Euza Arruda de Oliveira Teixeira Silva, intitulada “Educação Infantil como prioridade para a zona rural no município de Pará de Minas-MG”, 2004, surge da inquietação da pesquisadora em sua experiência como professora e defensora pública, em compreender as representações sociais da criança e do adolescente e as relações que se estabelecem entre estes com a sociedade e a família.

Crianças e adolescentes advindos de um meio social marcado pela pobreza e miséria muitas vezes sofrem denominações pejorativas que as discriminam e marginalizam. Diante destas constatações, Silva (2004) questiona até que ponto as políticas públicas voltadas à educação e ao cuidado das crianças de zero a seis anos, em instituições de Educação Infantil, contemplam os direitos declarados nas legislações brasileiras. A partir deste questionamento, escolhe como locus de análise o município de Pará de Minas-MG que prioriza a Educação Infantil na zona rural. A autora afirma a relevância da educação como fundamental na formação do cidadão e por isso intencionou verificar como o poder público local elaborou as políticas educacionais para a infância.

Assim como nos trabalhos de Martins (2006b), Velloso (2008) e Miranda (2009b), também o trabalho de Silva (2004) não tece de forma aprofundada sobre o debate da EC, bem como também não apresenta consistência teórica ou política acerca da EIC.

Os dados analisados nesta categoria, 24% das produções, que totalizam 10 trabalhos de 9 autores⁴², mostram que o debate da EIC adentra na discussão política de forma mais intensa nos últimos cinco anos desta década escolhida para coleta de dados. O termo EIC aparece nos trabalhos a partir do ano de 2011, portanto, ainda muito recente e em processo de afirmação do conceito.

Os dados aqui levantados e analisados neste capítulo, com a categorização dos mesmos por banco de dados, por região administrativa, universidades e programas e por temáticas mostram e revelam que, mesmo passada uma década após a deliberação das diretrizes de Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 1, de 7 de abril de 1999) e da Educação do Campo (Resolução CNE/CEB nº1, de 3 de abril de 2002) a infância e a EIC ainda está carente de mais aprofundamento teórico e científico, bem como de visibilidade sociopolítica.

⁴² O trabalho de Martins (2006, 2011), encontra-se em dois bancos de dados, CAPES e ANPEd.

O material coletado mostra que a discussão da cultura da infância nos diversos contextos do campo (comunidades indígenas, ribeirinhas, caiçaras, assentamentos da Reforma Agrária e zona rural) está ganhando espaço nas diversas áreas do conhecimento, educação, antropologia, psicologia etc.

No que tange a infância e Educação Infantil quilombola, os dados revelaram que esta população encontra-se, ainda, “invisível” no campo acadêmico e científico. Os trabalhos envolvendo as práticas pedagógicas nas escolas infantis do campo também se revelaram ínfimos, carecendo de mais aprofundamento, de mais estudos.

Quanto às regiões administrativas, a que obteve destaque em termos de quantidade de produções e número de trabalhos por universidades foi a Região Sudeste (40%), seguida da Região Sul (28%). Estas regiões apresentam um número considerável de universidades com programas de pós-graduação e incentivo à pesquisa superior às outras regiões brasileiras, como as regiões Nordeste e Centro-Oeste. A Região Norte apresentou um percentual razoável de produções (15%), o que pode ser compreendido pela proximidade do tema com a localidade, a região amazônica, hoje composta de muitas comunidades ribeirinhas e indígenas.

Os estudos em políticas educacionais para o atendimento à infância do campo, embora em número ainda bastante limitado, já começam a abordar preceitos e princípios que visam nortear a gestão pública no direcionamento e funcionamento das escolas de Educação Infantil do Campo.

Deste modo, a presente análise evidenciou que, embora já existam estudos que tratam da infância do campo (indígenas, ribeirinhos, caiçaras, sem terrinhas etc.), as pesquisas em práticas pedagógicas e políticas educacionais para tal grupo social ainda são muito escassas.

7- CONSIDERAÇÕES FINAIS

A especificidade da Educação Infantil do Campo (EIC) requer um olhar mais atento para as nuances e particularidades que a compõe. Isso torna a pesquisa singular, capaz de dar início a debates, discussões e provocações nos mais diversos meios que a rodeia: social, cultural, acadêmico e político. Esta foi uma das intencionalidades deste estudo, que buscou dar visibilidade à infância do/no campo e à EIC no meio acadêmico.

Pensar e refletir sobre a infância, sua cultura e educação nos diversos contextos rurais e as comunidades que neles estão inseridos como suporte de diálogo entre o debate acadêmico e político, sem dúvida constituiu um grande desafio nesta pesquisa, que teve como problema a seguinte questão: Passada uma década desde a deliberação das diretrizes de Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 1, de 7 de abril de 1999) e de Educação do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002), qual a visibilidade da infância no/do campo e da política de Educação Infantil do Campo (EIC) nas produções científicas na década de 2002-2012?

Através da metodologia escolhida, Estado da Arte, que serviu como base para a coleta de dados desta pesquisa, a resposta ao problema, bem como os objetivos, geral e específicos, foram alcançados, tendo sido realizado o mapeamento das pesquisas educacionais que permeiam as produções científicas no período de 2002 a 2012 acerca da infância no/do campo e Educação Infantil do Campo (EIC), nos principais bancos de dados na área educacional brasileira, ANPED, SCIELO e CAPES.

Apesar da ciência do mapeamento das pesquisas na área educacional, no decorrer do estudo, o debate da EIC e infância do campo ganha protagonismo em outras áreas, como na Psicologia, Antropologia e Serviço Social. Considerou-se importante trazer, para esta pesquisa, tais dados para analisar, haja vista o enfoque educacional presente nas produções científicas, que também pode ser deflagrador de estudos no campo educacional. Este é um dado provocativo e ao mesmo tempo, desafiador, pois amplia a discussão acerca da infância no/do campo e suas singularidades para além do discurso pedagógico, o que constitui um debate de inúmeras facetas que vai se desenrolando em suas conexões socioculturais e analíticas.

Em se tratando das publicações em revistas de Psicologia encontradas no banco de dados da SCIELO, é válido ressaltar que muitos pesquisadores da área educacional têm suas pesquisas publicadas nestas revistas, dado a amplitude do debate, especialmente quando se

trata de desenvolvimento infantil e formas de socialização da criança, como as pesquisas analisadas neste trabalho (TEIXEIRA, 2008; GRUBITS, FREIRE e NORIEGA, 2009; SANTOS, 2010), ou até mesmo tratando da Educação Infantil (SODRÉ, 2005).

Em uma década é possível perceber/detectar os caminhos percorridos por um determinado debate acadêmico ou político por meio não apenas das produções e estudos que se desenvolvem na área, mas também, e especialmente, pelos ganhos legais e normatização deste debate. Notoriamente, no campo da infância e EIC, é perceptível que a mesma ganha maior destaque nas pesquisas científicas nos últimos cinco anos, bem como ganha espaço na própria legislação vigente, com destaque para a Resolução nº 02/2008, que complementa a DOEPEC (2002), o Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo, abordando com mais veemência as especificidades da Educação Infantil, e as DCNEI (2010), que reconhecem as especificidades da criança pequena do campo.

Quanto aos dados coletados e analisados, observa-se que na segunda metade da década de 2002-2012, as pesquisas tornam-se mais visíveis, especialmente no banco de dados da ANPEd e SCIELO. Em ambos, as primeiras pesquisas sobre infância do campo desta década datam de 2005. Os estudos anteriores à 2002, e no caso da ANPEd, anterior à 25ª Reunião Anual não foram analisados, portanto não há dados nesta pesquisa que afirmem a existência ou não de trabalhos voltados à esta temática neste período. Durante a busca na base de dados da SCIELO não foram detectados estudos anteriores à 2002. Vale lembrar que a busca por trabalhos no banco de dados da SCIELO ocorreu mediante a inserção de palavras-chave, portanto o período demarcado seria posteriormente descartado caso houvesse trabalhos anteriores à década escolhida.

A quantidade de produções encontradas em cada banco de dados (ANPEd, CAPES e SCIELO), durante a década de 2002-2012⁴³ revela que as produções na ANPEd sobre a temática EIC crescem consideravelmente no ano de 2011, o que pode ser justificável devido à crescente discussão da temática, desde o ano de 2008 em eventos e nas reivindicações dos movimentos sociais, bem como devido à regulamentação da Resolução CNE/CEB 02/2008 e as DCNEI (2010) sobre as especificidades da Educação Infantil do Campo, e também pelo maior tempo de maturação do debate pós as Diretrizes de 2002 (DOEPEC).

Quanto aos conteúdos abordados nos estudos, os três trabalhos de dissertação selecionados de 2002 (FERREIRA, 2002; SILVA, 2002; DE PIERI, 2002), a pesquisa de 2003

⁴³ O Gráfico com a quantidade de produções científicas apresentados em cada banco de dados no período de 2002-2012, encontra-se no Apêndice 3.

(ARENHART, 2003) e um dos trabalhos de 2004 (CORREIA, 2004)⁴⁴ discorrem sobre a educação das crianças do MST. Um dado curioso a respeito destes trabalhos, é que a discussão de Educação do Campo e seus conceitos e preceitos instituídos na Resolução CNE/CEB 01/2002 só aparecem em 2004, no trabalho de Correia (2004) que apoia-se em teóricos da EC como Caldart e Molina.

Estes trabalhos, nos três primeiros anos desta década, mostram que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), suas práticas pedagógicas, cultura e princípios políticos já chamavam a atenção dos pesquisadores da área de Educação, ao investigar a criança/infância em espaços socialmente diferenciados, como os acampamentos e assentamentos da Reforma Agrária. Isto é resultado da visibilidade da luta deste movimento social desde a década de 1990, com o ENERA⁴⁵.

Ainda sobre a abordagem de Educação do Campo, a análise dos trabalhos (ANPed), artigos (SCIELO) e resumos de teses e dissertações (CAPES) mostrou que foram poucos os autores que utilizaram a terminologia e seus conceitos. Tais pesquisas concentram-se no período de 2009-2012. Muitos trabalhos analisados, em especial os que trataram do MST (no período de 2002- 2008), fundamentaram-se em Arroyo e Caldart para tratar dos movimentos sociais, sua trajetória histórica e princípios norteadores, não tratando da EC.

Autores como Salomão Hage, Mônica C. Molina, Danilo Streck e Roseli Caldart, autores de referência na área de EC são citados a partir de 2009, com exceção de Caldart, a mais citada, que já aparece em alguns artigos ou resumos a partir de 2004.

Quanto à discussão sobre a infância e sua cultura, as bases teóricas que fundamentaram a maioria das pesquisas, especialmente a partir do ano de 2006, foi a da Sociologia da Infância, tendo Manuel Jacinto Sarmiento como o autor mais citado, e a Antropologia da Infância, sendo a autora mais citada da área Clarice Cohn. Ambos discutem a alteridade da criança, a infância enquanto categoria social do tipo geracional, e as crianças são vistas como atores sociais.

Esta discussão preconizada pelas áreas da Sociologia e da Antropologia da Infância foi a mais presente na análise dos dados dos últimos cinco anos. Outras discussões, envolvendo o desenvolvimento social da criança aparecem em alguns trabalhos, sendo a teoria vygostkiana a mais presente.

Nos trabalhos envolvendo a discussão sobre o brincar infantil, autores como Gilles Brougère, Gisela Wajskop, Tisuku Morchida Kishimoto, Adriana Friedmann e Willian

⁴⁴ Os cinco trabalhos foram encontrados no banco de dados da CAPES.

⁴⁵ Para maior aprofundamento do tema, ver Munarim (2008)

Corsaro foram os mais citados. Da área de Educação Infantil, as autoras mais citadas foram Sônia Kramer e Fúlvia Rosemberg. Quanto aos trabalhos acerca das políticas educacionais, apenas em um resumo da CAPES (VELLOSO, 2008) foi citado como referência os estudos de Antônio Gramsci e Jefferson Mainardes.

É importante destacar estes autores para que se compreenda em que base estão sustentados os trabalhos acerca da EIC, especialmente nos últimos cinco anos. Desta década de trabalhos e estudos nesta área, percebe-se que a discussão entre a interface Educação do Campo e de Educação Infantil ainda carecem de mais consistência teórica.

Vigora, apenas nos últimos dois anos a formulação conceitual da EIC e, portanto, seus fundamentos ainda encontram-se limitados em termos de autores que se destacam, bem como suas concepções. É notório e válido salientar que esta inter-relação de EI e EC, baseia-se em documentos nacionais já formulados de cada uma destas áreas, e mais recentemente, no, já citado documento em parceria do MEC com a UFRGS (BARBOSA et.al., 2012), disponível no site do MEC.

Para este estudo, compreende-se que a EIC contempla o debate ampliado e os princípios do movimento da EC que “não se reduz ao pedagógico” (SOUZA, 2009, p.44), e o debate da EI que adota a nova concepção de criança como sujeito de direitos, um ser sócio histórico, produtor de cultura e nela inserido (BRASIL, 2006, p.8). Assim, nesta pesquisa a EIC trata da institucionalização e atendimento educacional para a criança do campo, respeitando seu “espaço”, seu “lugar no mundo”, suas formas de vida e socialização, considerando, especialmente, a educação numa perspectiva cultural (das famílias, das aldeias, dos lugares etc.).

O caminho no qual a política de Educação Infantil do Campo encontra/encontrará suporte para fundamentar seus princípios começa a surgir, não apenas das “vozes” dos sujeitos do campo e suas demandas anunciadas através dos movimentos sociais, mas também destas poucas, porém importantes, pesquisas que começam a aparecer no final da primeira década de 2000 e que anunciam o debate da EIC⁴⁶.

A presente pesquisa verificou que a EIC, embora já adentrada nos debates políticos e acadêmicos com maior frequência desde o ano de 2008, ainda requer um aprofundamento maior no que concerne ao seu conceito e à sua política específica, de interface das políticas de EC e EI, visto que em ambas, trata-se de suas peculiaridades, sem um dimensionamento mais

⁴⁶ Pesquisas estas, reconhecidamente amadurecidas também com a inserção dos sujeitos do campo na academia.

largo. Ou seja, os documentos legais de EC citam a EI e vice-versa, em ambas as instâncias, tratando de suas nuances particulares. Mesmo no mais recente documento (BARBOSA et.al., 2012), a terminologia EIC não é adotada na totalidade dos textos que o compõem, embora a discussão de EC esteja contemplada. Por não haver tido tempo de uma análise mais aprofundada deste documento, não há, neste momento, como tecer críticas ao mesmo quanto a este aspecto.

Enquanto profissional e pesquisadora da área de Educação Infantil, este estudo ampliou consideravelmente o meu olhar investigador para a pluralidade da infância, e em especial para a multiplicidade da infância do campo. Tomar a criança e a infância como “lugar de pesquisa” e adentrar caminhos pouco explorados fez aguçar ainda mais o desejo de contribuir, social, acadêmica e politicamente para o enriquecimento do campo da Educação Infantil, e, através desta pesquisa, para a área em construção da Educação Infantil do Campo.

Deste modo, a presente pesquisa anuncia e denuncia a urgência nas pesquisas sobre as crianças pequenas residentes em áreas rurais e sua educação institucionalizada, quando demandada pelas populações do campo. O debate de EIC abre espaço para que se discutam políticas de atendimento, de formação de professor, de qualidade educacional, currículo, práticas pedagógicas, recursos materiais, cultura, sociedade, num cenário em que a população rural brasileira e a população infantil ganha visibilidade em políticas, como as de Educação do Campo e de Educação Infantil. Tal visibilidade ainda não implica na qualidade dos serviços ofertados a estas populações, por isso, também a denúncia, por meio desta produção científica, que pretende alargar-se para além do meio acadêmico, sobre a insuficiência de políticas públicas educacionais voltadas ao público infantil de até 6 anos de idade do campo/do rural brasileiro.

REFERÊNCIAS

ARENHART, Deise. **A educação da infância no MST: o olhar das crianças sobre uma pedagogia em movimento.** 28ª Reunião Anual da ANPEd . 16-19/10/2005. Caxambu/MG. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/gt07.htm> Acessado em: 13/11/2012.

_____. **A mística, a luta e o trabalho na vida das crianças do assentamento Conquista na Fronteira:** significações e produções infantis. 01-02-2003. Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200365641001010015P7>. Acessado em: 20/11/2012.

ARROYO, Miguel. Educação do Campo: movimentos sociais e formação docente. **Revista Marco Social-Educação do Campo.** Rio de Janeiro: Instituto Souza Cruz, 2010. p.12-15.

_____. Escola cidadania e participação no Campo. **Em aberto.** Brasília: n°9, set. 1992.

_____. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e pesquisa:** questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p.103-116

BARBOSA, Maria Carmem Silveira et.al. (orgs.). **Oferta e demanda da Educação Infantil no campo.** Porto Alegre: Evangraf, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859. Acessado em: 11 de março de 2013.

BARBOSA, Ana Clarisse Alencar. **Educação da criança na revitalização da identidade indígena:** o contexto XOKLENG/LAKLÂNÕ. 01-08-2011. Mestrado. Universidade Regional de Blumenau. FURB. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2011341006011004P3>. Acessado em: 20/11/2012

BARROS, Oscar Ferreira. **Políticas públicas em Educação Ribeirinha na Amazônia:** a contribuição das Diretrizes Operacionais para a Educação do campo no Pará. XVIII EPENN Encontro de Pesquisa Educacional do Norte Nordeste- 2007. Disponível em: <http://educampoparaense.org/site>

/media/biblioteca/pdf/18politicass_publicas_em_educacao_ribeirinha_na_amazonia.pdf.
Acessado em: 22/02/2013.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Educação escolar indígena: um modo próprio de recriar a escola nas aldeias Guarani. **Cadernos CEDES**, v. 27, n.72, Campinas, maio/agosto 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622007000200006&lang=pt. Acessado em: 19/11/2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução/Cd/FNDE nº 006 de 24 de abril de 2007**. Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil- PROINFÂNCIA- Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_n6_240407_proinfancia_medida18.pdf.pdf. Acessado em: 22/11/2012.

_____. **Resolução CNE/CEB nº1, de 7 de abril de 1999**. Diretrizes curriculares nacionais de Educação Infantil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>. Acessado em: 12/08/2011.

_____. **Resolução CNE/CEB nº5, 17 de dezembro de 2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br> Acessado em: 12/08/2011.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 04/00, aprovado em 16 de fevereiro de 2000**. Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0619-0628_c.pdf. Acessado em: 11/08/2011.

_____. **Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. **Parâmetros de qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2008. (Volumes 1 e 2)

_____. **Política de Educação Infantil no Brasil: relatório de avaliação**. Brasília: MEC, SEB; Unesco, 2009. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br> Acessado em: 23/05/2010.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002.** Diretrizes Operacionais para as escolas básicas do Campo- DOEBEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>. Acessado em: 22/10/2011.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 02/2008.** Diretrizes complementares da Educação do Campo. Disponível em: http://pfdc.pgr.mpf.gov.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/educacao/educacao-rural/resolucao_MEC_2.08. Acessado em: 05/02/2013.

_____. **Decreto nº 7.352 de 04 de novembro de 2010.** Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acessado em: 18/03/2013.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 13/2012.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Disponível em: http://6ccr.pgr.mpf.gov.br/institucional/grupos-de-trabalho/educacao/Docs_atos_normativos/parecer-cne-ceb-no-13-de-10-de-maio-de-2012. Acessado em: 04/03/2013.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17417&Itemid=866. Acessado em: 05/03/2013.

_____. **Resolução CEB nº 03/ 1999.** Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf. Acessado em: 05/03/2013.

_____. **Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007.** Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm. Acessado em: 05/03/2013.

_____. **Lei Federal nº 9.394, de 26/12/1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Disponível em: <http://www.criciuma.sc.gov.br/uploaded/educacao/Leis/LDB.pdf>. Acessado em: 10/11/2011.

_____. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990.** Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acessado em: 11/05/2010.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. **Contexto e Educação**, Ijuí, v.15, 2000.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: escola é mais que escola. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

_____. O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo. **Revista Estudos Avançados**. Vol.15, n.43. São Paulo. Set-dez, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000300016. Acessado em: 24/03/2013.

CAMPOS, Maria Malta. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CARVALHO, Renata Meirelles Dias de. **Águas infantis**: um encontro com os brinquedos e brincadeiras da Amazônia. 01-04-2007. Mestrado. Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20074033002010001P6>. Acessado em: 20/11/2012.

CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. **A escola família Agrícola do Sertão**: entre os percursos sociais, trajetórias pessoais e implicações ambientais. Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador/Bahia, 2007.

_____. Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas do rural. **Ensaio** (Fundação Cesgranrio. Impreso). Vol. 18, serie 68. Rio de Janeiro, RJ. 2010.

_____. Palestra Currículo: Políticas educacionais e Educação do Campo. **1º Encontro Regional sobre Currículo Escolar dos Territórios de Identidade do Portal do Sertão e do Território do Sisal**. Universidade Estadual de Feira de Santana, 2012.

CÔCO, Valdete. **Educação Infantil do Campo**: aproximações ao cenário do Espírito Santo. Anais da 34ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em educação. Anped. Educação e Justiça Social. ISSN: 2175-8484. Natal, RN: Anped, 2011.

CODONHO, Camila Guedes. **Aprendendo entre pares**: a transmissão horizontal de saberes entre as crianças indígenas Galibi-Marworno (Amapá-Brasil). 01-02-2007. Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em:

<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2007141001010017P0>. Acessado em: 19/11/2012.

CONDE, Soraya Franzoni; FARIAS, Kamila Heffel. **Desafios da Educação do Campo na atualidade:** Educação Infantil e classes multisseriadas na Serra Catarinense. 34ª Reunião Anual da ANPED. Educação e Justiça Social. ISSN: 2175-8484. Natal, RN: Anped, 2011. Disponível em: <http://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/images/posteres/GT03/GT03-1061%20int.pdf>. Acessado em: 23/10/2012.

CORREIA, Luciana Oliveira. **Os filhos da luta pela terra:** as crianças do MST. Significados atribuídos por crianças moradoras de um acampamento rural ao fato de pertencerem a um movimento social. 01-12-2004. Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200438632001010001P7>. Acessado em: 20-11-2012.

CORSINO, Patrícia (Org.). **Educação infantil:** cotidiano e políticas. Campinas: Autores Associados, 2009.

DE PIERI, Neucélia Meneghetti. **Organização social e representação gráfica:** crianças da Escola Itinerante do MST. 01-09-2002. Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200246342001013001P5>. Acessado em: 20-11-2012.

DI PIERRO, Maria Clara; ANDRADE, Marcia Regina. Escolarização em assentamentos no estado de São Paulo: uma análise da Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária. **Revista Brasileira de Educação**. Vol. 14, n. 41, RJ/ maio-ago, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712009000300012&lang=pt. Acessado em: 31/01/2013

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (orgs.) **Educação Infantil pós-LDB:** rumos e desafios. 6 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007 (Coleção Polêmicas de nosso tempo, v. 62)

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Educação do Campo e pesquisa:** questões para reflexão. Brasília: Ministerio do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 27-39.

FERREIRA, Marcelo Pereira de Almeida. **O lúdico e o revolucionário no Movimento dos Trabalhadores Rurais sem terra: a prática pedagógica no Encontro dos Sem Terrinha.** 01-02-2002a. Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200213125001019001P7>. Acessado em: 20-11-2012.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da arte”. **Revista Educação e Sociedade.** Vol.23, n.79. Campinas. Agosto, 2002b. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000300013. Acessado em: 01-08-2012

FONEC. Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC. Notas para análise do momento atual da Educação do Campo. Seminário Nacional – BSB, 15 a 17 de agosto 2012.

GHEDINI, Cecília Maria; JANATA, Natacha Eugênia; SCHWENDLER, Sônia Fátima. A educação do campo e a diversidade sociocultural do campesinato. In: MIRANDA, Sônia Guariza; SCHWENDLER, Sônia Fátima. **Educação do Campo em movimento: teoria e prática cotidiana.** Vol. 1. Curitiba: Ed. UFPR, 2010. (p. 177-199)

GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos Movimentos Sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos.** 3ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

_____. **História dos Movimentos e lutas sociais: a construção da cidadania dos brasileiros.** 3ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

_____. **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais.** São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção Questões da nossa época, v.1)

_____. **Educação não formal e cultura política.** São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Questões da nossa época, v.26)

GOMES, Ana Maria R. O processo de escolarização entre os Xakriabá: explorando alternativas de análise na antropologia da educação. **Revista Brasileira de Educação.** v.11, n.32, RJ, maio/ago 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-2478006000200010. Acessado em: 19/11/2012.

GRUBITS, Sonia; FREIRE, Heloisa Bruna Grubits; NORIEGA, José Angel Vera. Influência de aspectos sociais e culturais na educação de crianças indígenas. **Revista Psico-USF,** v.14, n.03, setembro-dezembro 2009. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712009000300012&lang=pt. Acessado em: 16/11/2012.

GUIMARÃES, Ana. **Não existem creches na zona rural**. Ministério da Educação. 30/07/2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=10970. Acessado em: 16-07-2012

GRZYBOWSKI, Cândido. **Caminhos e descaminhos dos Movimentos Sociais no campo**. 3ª edição. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1991.

HAGE, Salomão Mufarrej. Movimentos Sociais do campo e a afirmação do direito à Educação: pautando o debate sobre as escolas multisseriadas de Ensino Fundamental na Amazônia paraense. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.1. p. 302-12, 2006.

HOLANDA, Sérgio Buarque. **Raízes do Brasil**. 26 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação Infantil**- uma abordagem histórica. 4 ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____ ; BAZÍLIO, Luiz Cavalieri. **Infância, educação e direitos humanos**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LORENZONI, Ionice. **Desafios da educação infantil no campo**. 30-07-2008. Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=10969. Acessado em: 16-07-2012.

MACHADO, Maria Clara. **Educação Infantil em debate**. 30-07-2008. Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?view=article&catid=207&id=10966&tmpl=component&print=1&layout=default&page=&option=com_content. Acessado em: 16-07-2012.

MALDONADO, Maritza Maciel Castrillon. **Espaço Pantaneiro**: cenário de subjetivação da criança ribeirinha. 01-04-2009. Doutorado. Universidade Federal Fluminense-<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20094431003010001P0>. Acessado em: 19/11/2012.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação dos dados. 7 Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTINS, Jose de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997 (Coleção. Temas de atualidade).

MARTINS, Dinorah Nogueira de Souza. **A educação nos assentamentos de sem terra no sudoeste da Bahia**: o caso do Assentamento de Amaralina em Vitória da Conquista. 01-06-2009a. Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20095133005010006P0>. Acessado em: 20/11/2012.

MARTINS, Marinete Souza Marques. **A infância do movimento em movimento**: linguagem e identidade sem terrinha. 01/12/2006a. Mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20064130001013001P1>. Acessado em: 19/11/2012.

MARTINS, Rosimari Koch. **As experiências educativas das crianças menores de quatro anos do meio rural**. 32ª Reunião Anual da ANPEd. Sociedade, cultura e educação: novas regulações?. 04-07/10/2009b. Caxambu/MG. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/index.html>. Acessado em: 12/11/2012.

_____. **Expectativas das famílias do meio rural em relação à educação pública para os filhos menores de quatro anos**. 34ª Reunião Anual da ANPEd. Educação e Justiça Social. ISSN: 2175-8484. Natal, RN: ANPEd, 2011. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT07-5328--Int.pdf>. Acessado em: 12/11/2012.

_____. **Expectativas das famílias com crianças menores de quatro anos em relação à educação pública e às experiências educativas vividas por seus filhos**: um estudo da localidade rural de São José, município de Braço do Norte-SC. 01-12-2006b. Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em:

<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20061441001010047P6>. Acessado em: 19/11/2012.

MEDAETS, Chantal Vitória. **Práticas de transmissão e aprendizagem no Baixo Tapajós:** contribuições de um estudo etnográfico para a Educação do campo na Amazônia. 34ª Reunião Anual da ANPED. Educação e Justiça Social. ISSN: 2175-8484. Natal, RN: Anped, 2011. Disponível em: <http://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/images/trabalhos/GT03/GT03-616%20int.pdf>. Acessado em: 19/11/2012.

MEIRELES, Cecília. Inéditos. Rio de Janeiro: Bloch, 1967. p 233-234- In: _____. 1901-1964. João, Francisco, Antônio. **Janela mágica**. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2003. p.17-20

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

MIRANDA, Sarah Siqueira de. **Aprendendo a ser Pataxó:** um olhar etnográfico sobre as habilidades produtivas das crianças de Coroa Vermelha, Bahia. Mestrado. 01-11-2009a. Mestrado. Universidade Federal da Bahia. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2009128001010058P0>. Acessado em: 19/11/2012.

MIRANDA, Denise Rangel. **A educação infantil na perspectiva da criança de contexto rural:** questões para pensar a política de educação do campo em Juiz de Fora. 01-12-2009b. Mestrado. Universidade Católica de Petrópolis. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2009931019013001P7>. Acessado em: 20/11/2012.

MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Educação do Campo e pesquisa:** questões para reflexão. Brasília: Ministerio do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MUNARIM, Antônio. **Movimento Nacional de Educação do Campo:** uma trajetória em construção. 31ª Reunião Anual da ANPED. Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação. 2008. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT03-4244--Int.pdf>. Acessado em: 12 de março de 2013.

_____. Elementos para uma política pública de Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Educação do Campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. (p. 15-26)

MURABAC SOBRINHO, Roberto Sanches. “**Pra fazer a farinhada... muita gente eu vou chamar**”: contextos lúdicos diversificados e as culturas das crianças Sateré-Mawé. 31ª Reunião Anual da ANPED. Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação. 19-22/10/2008. Caxambu/MG. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/inicio.htm>. Acessado em: 13/11/2012.

NASCIMENTO, Adir Casaro; BRAND, Antônio J.; AGULERA URQUIZA, Antônio H. **Entender o outro**: a criança indígena e a questão da Educação Infantil. 29ª Reunião Anual da ANPED. Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos. 15-18/10/2006. Caxambu/MG. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/29portal.htm> . Acessado em: 13/11/2012.

NASCIMENTO, Antônio Dias. Os sujeitos da Educação do Campo e o processo civilizatório: subsídios para reflexão. In: DIAS, Adelaide Alves; MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva (orgs.) **Educação, direitos humanos e inclusão social**: currículo, formação docente e diversidade socioculturais. Vol. 1. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009. (p. 195-206)

NUNES, Deise Gonçalves. Educação Infantil e mundo político. **Revista Katálysis**. vol. 12, n. 01. Florianópolis. Jan/Jun/ 2009a. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802009000100011&lang=pt. acessado em: 01-07-2012.

NUNES, Maria Fernanda Rezende. Educação infantil: instituições, funções e propostas. In: CORSINO, Patrícia. **Educação infantil**: cotidiano e políticas. Campinas, SP: Autores Associados, 2009b.

_____; CORSINO, Patrícia. Políticas públicas universalistas e residualistas: os desafios da Educação Infantil. In: ROCHA, Eloisa A.C.; KRAMER, Sonia (orgs.) **Educação Infantil**: enfoques e diálogo. Campinas, SP: Papirus, 2011. P.331-347.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **A geografia das lutas no campo**. 10 ed. São Paulo: Contexto, 2001. (Coleção Repensando a Geografia).

PAMPHYLIO, Marisonia Matos. **Os dizeres das crianças da Amazônia Amapaense sobre infância e escola**. 01-01-2011. Mestrado. Universidade do Estado do Pará. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2011615006018001P0>. Acessado em: 19/11/2012.

PARENTE, Claudia da Mota Darós; SANTANA, Susilene de Oliveira. **Escolas multisseriadas: aspectos de uma realidade**. 2011. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/posters/0033.pdf>. Acessado em: 12/01/2013.

PEREIRA, Barbara Elisa. **Crianças caiçaras de Guaraqueçaba- PR: relações com a natureza**. 01-09-2011. Mestrado. Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2011733002010145P8>. Acessado em: 21/01/2013.

PEREIRA, Carlos Eduardo. **Ações e significados na educação das crianças nas comunidades indígenas Xacriabá: a emergência da educação infantil**. 01-12-2007. Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20077732001010001P7>. Acessado em: 20/11/2012.

RAMALHO, Betania Leite. **40 anos de pós graduação em educação no Brasil: produção do conhecimento, poderes e práticas**. Discurso pronunciado na abertura da 28ª Reunião anual da ANPED, realizada em Caxambu (MG), 16 a 19 de outubro de 2005. Disponível em: <http://www.comperve.ufrn.br/conteudo/observatorio/arquivos/artigos/pos-graduacao-brasil.pdf>. Acessado em: 22 de março de 2013.

RISSO, Edson et.al. A infância e a criança no e do campo. In: CALDART, Roseli Salete; PALUDO, Conceição; DOLL, Johannes (orgs.). **Como se formam os sujeitos do campo? Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores**. Brasília: PRONERA: NEAD, 2006. (p.113-140)

ROMANOWSKI, Joana Paulin. As licenciaturas no Brasil: um balanço das teses e dissertações dos anos 90. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002. In: _____; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, vol.6, num.19, set-dez 2006, pp 37-50. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1891/189116275004.pdf>. Acessado em: 12/08/2012

_____ ; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, vol.6, num.19, set-dez 2006, pp 37-50. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1891/189116275004.pdf>. Acessado em: 12/08/2012

ROSEMBERG, Fúlvia; ARTES, Amélia. O rural e o urbano na oferta de educação para crianças de até 6 anos. In: BARBOSA, Maria Carmem Silveira et.al. (orgs.). **Oferta e demanda da Educação Infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859. Acessado em: 11 de março de 2013.

ROSSETTO, Edna Rodrigues Araújo. **Essa ciranda não é minha só, ela é de todos nós: a educação das crianças sem terrinha no MST**. 01-06-2009. Mestrado. Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20093362333003017001P2>. Acessado em: 20/11/2012.

_____. A Educação das crianças Sem –Terrinha nas cirandas infantis: a construção de uma alternativa em movimento. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de.; FINCO, Daniela. (orgs.) **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas-SP: Autores Associados, 2011. p. 81-104

SANTOS, Ana Karina; DIAS, Álvaro Machado. Comportamentos lúdicos entre crianças do nordeste do Brasil: categorização de brincadeiras. **Revista Psicologia: teoria e pesquisa**, v.26, n.4, Brasília, out-dez 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722010000400002&lang=pt. Acessado em: 31/01/2013.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: correntes e confluências. IN: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petropolis, RJ: Vozes, 2008. (P-17-39)

SCHWENDLER, Sônia Fátima. Uma introdução à Educação do Campo em Movimento. In: MIRANDA, Sônia Guariza; SCHWENDLER, Sônia Fátima (orgs.). **Educação do Campo em movimento: teoria e prática cotidiana**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010. p. 23-32.

SILVA, Ana Paula Soares da. **Palestra Educação Infantil no/do Campo**. XXVII Encontro Nacional do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB)-II Encontro Estadual de Educação Infantil da Bahia. Salvador, 2011.

_____; PASUCH, Jaqueline; SILVA, Juliana Bezzon da. **Educação Infantil do Campo**. 1ª edição. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, Ana Paula Soares et. al. Produção acadêmica nacional sobre a Educação Infantil das crianças residentes em área rural (1996-2011). p. 292-331. In: BARBOSA, Maria Carmem Silveira et.al. (orgs.). **Oferta e demanda da Educação Infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859. Acessado em: 11 de março de 2013.

SILVA, Euza Arruda de Oliveira Teixeira. **Educação Infantil com prioridade para a zona rural no município de Pará de Minas-MG**. 01-12-2004. Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20047532008015006P3>. Acessado em: 20-11-2012

SILVA, Luzia Antônia de Paula. **A educação da infância entre os trabalhadores rurais sem terra**. 01-08-2002. Mestrado. Universidade Federal de Goiás. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200218352001016007P1>. Acessado em: 20/11/2012.

SILVA, Maria do Socorro. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. IN: MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p.60-93

SILVA, Nilvânia dos Santos. **Construção de regras fundamentais aos valores do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)**. 01-09-2008a. Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20082323001011001P1>. Acessado em: 20/11/2012.

SILVA, Rogério Correia da. **As crianças Xacriabá, suas formas de sociabilidade e o aprendizado nas comunidades de prática**. 31ª Reunião Anual da ANPEd. Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação. 19-22/10/2008b. Caxambu/MG. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/inicio.htm>. Acessado em: 13 de novembro de 2012.

SILVA JUNIOR, Adécio Correa da. **Rio Abaixo, rio acima: o imaginário amazônico nas expressões lúdicas de crianças ribeirinhas**. 01-11-2011. Mestrado. Universidade do Estado do Pará. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20111715006018001P0>. Acessado em: 21/01/2013.

SODRÉ, Liana Gonçalves Pontes. Crianças de um acampamento do MST: propostas para um projeto de educação infantil. **Revista Estudos de Psicologia** (Natal), v.10, n.02, Natal, Maio-Agosto 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2005000200004&lang=pt Acessado em: 05/07/2012

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Revista Educação e Sociedade**, vol. 29, n.105, p.1089-1111, set/dez 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 14 de março de 2012.

_____. O movimento da Educação do Campo, as tensões na luta por um direito social e os sinais da construção de políticas públicas. **Eccos Revista Científica**. Vol. 11, Núm. 1, janeiro-junho, 2009. ISSN: 1517-1949. (p.39-46)

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos. **A mediação de uma professora de educação infantil nas brincadeiras de faz-de-conta de crianças ribeirinhas**. 35ª Reunião Anual da ANPED. Educação, cultura, pesquisa e projetos de desenvolvimento: o Brasil do século XXI.. ISSN: 2175-8484. Natal, RN: Anped, 2012.

_____. **A construção de significados nas brincadeiras de faz-de-conta por crianças de uma turma de educação infantil ribeirinha da Amazônia**. 01-02-2009. Doutorado. Universidade Federal do Pará. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2009515001016009P0>. Acessado em: 19/11/2012.

_____; ALVES, José Moysés. O contexto das brincadeiras das crianças ribeirinhas da Ilha de Combu. **Revista Psicologia: reflexão e crítica**. v.21, n.03, Porto Alegre, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722008000300005&lang=pt. Acessado em: 16/11/2012.

TIRIBA, Léa. **Educação Infantil entre os povos Tupinambá de Olivença**. 34ª Reunião Anual da ANPED. Educação e Justiça Social. ISSN: 2175-8484. Natal, RN: Anped, 2011. Disponível em: <http://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/images/trabalhos/GT07/GT07-1146%20int.pdf>. Acessado em: 11/11/2012.

TRILLA, Jaume; GHANEM, Elie; ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Educação formal e não-formal**. São Paulo: Summus, 2008. (Coleção Pontos e Contrapontos)

VELLOSO, Renata Mendes. **O contexto das políticas públicas para a infância no campo**. 01-08-2008. Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em:

<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20084632001010001P7>. Acessado em: 19/11/2012.

APÊNDICES

APÊNDICE 1- Produções selecionadas por categorias específicas de infância do campo

Categorias	Artigos ANPED	Artigos SCIELO	Dissertações CAPES	Teses CAPES	Total
Caiçaras	0	0	0	0	1
Quilombolas	0	0	0	0	0
Indígenas	5	3	4	0	12
MST	1	2	8	1	12
Ribeirinhos	1	1	2	2	6
Áreas Rurais	3	1	3	0	7
Educação Infantil do Campo	1	0	2	0	3
Total	11	7	19	3	40

Fonte: GONÇALVES (2013)

APÊNDICE 2- Número de artigos encontrados com a interface das palavras chave no banco de dados da SCIELO

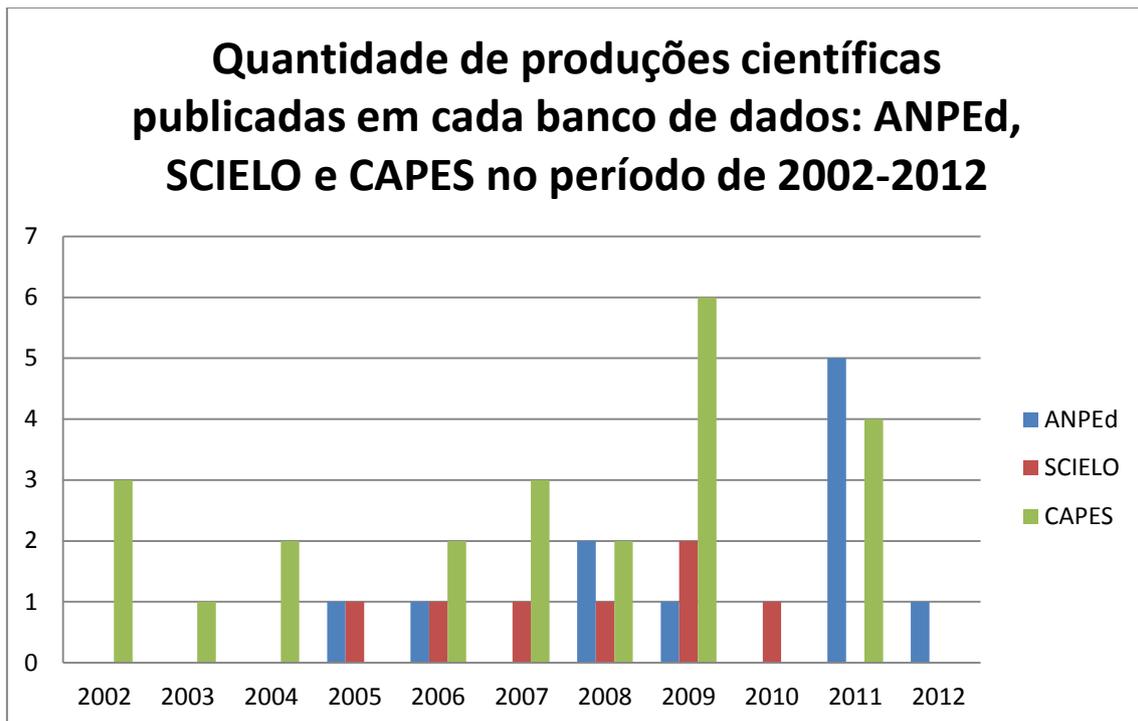
Interface de palavras chave		Quantidade de produções encontradas	Quantidade de produções que tratam da EIC
Educação Infantil		407	2
Educação do Campo		631	0
Educação Infantil do Campo		39	0
Educação Infantil	MST	1	1
	Indígena	1	0
	Ribeirinha	0	0
	Quilombola	0	0
	Caiçara	0	0
	povos tradicionais	0	0
	zona rural	1	0
Educação do campo	Infância	16	0
	Crianças	41	1
	Indígena	6	0
	Ribeirinha	0	0
	Caiçara	0	0
	zona rural	3	0
	Povos tradicionais	1	0
	Quilombola	0	0
Educação	zona rural	16	0
	Indígena	37	1
	Quilombola	4	0
	Caiçara	0	0
	Ribeirinha	1	0
Criança	zona rural	1	0
	Rural	32	1
	Indígena	4	0
	Ribeirinha	0	0

	Caiçara	0	0
	MST	0	0
	Quilombola	0	0
Educação da criança	Ribeirinha	0	0
	Indígena	0	0
	Quilombola	0	0
	Caiçara	0	0
	zona rural	1	0
Infância	Rural	22	0
	MST	2	0
	na zona rural	3	0
	Caiçara	0	0
	quilombola	0	0
	povos tradicionais	0	0
	Ribeirinha	0	0
	Indígena	2	0
Povos Tradicionais		24	0
Povos da floresta		6	0
Povos tradicionais	Educação	1	0
	educação infantil	0	0
Educação escolar	Indígena	13	1
	Ribeirinha	0	0
	MST	0	0
	na zona rural	2	0
	Quilombola	2	0
	Caiçara	0	0
Escolarização	Indígena	5	1
	Povos tradicionais	0	0
	Ribeirinhos	0	0
	quilombola	0	0
	Zona rural	1	0
	Educação infantil	9	0
	caiçara	0	0

Fonte: GONÇALVES (2013)

APÊNDICE 3

Gráfico16: Quantidade de produções científicas publicadas em cada banco de dados: ANPEd, SCIELO e CAPES no período de 2002-2012



FONTE: GONÇALVES (2013)

APÊNDICE 4- Tabela dos trabalhos encontrados no banco de dados da ANPED

ANPED

	AUTOR/INSTITUIÇÃO	TÍTULO	FONTE: GT/ANO/ REUNIÃO ANUAL/	PALAVRAS-CHAVE
1	ARENHART, Deise. (UFSC)	A educação da infância no MST: o olhar das crianças sobre uma pedagogia em movimento.	ANPED- 2005 (28ª REUNIAO) GT07- Educação de crianças de 0 a 6 anos.	Sem palavras chave
2	NASCIMENTO, Adir Casaro; BRAND, Antonio J.; AGULERA URQUIZA, Antonio H. (UCDB)	Entender o outro- a criança indígena e a questão da Educação Infantil	ANPED- 2006 (29ª REUNIAO) GT07- Educação de crianças de 0 a 6 anos.	Sem palavras chave
3	MUBARAC SOBRINHO, Roberto Sanches (UEMA)	“Pra fazer a farinhada...muita gente eu vou chamar”: contextos lúdicos diversificados e as culturas das crianças Sateré-Mawé	ANPED- 2008 (31ª REUNIAO) GT07- Educação de crianças de 0 a 6 anos.	Sem palavras chave
4	SILVA, Rogério Correia da. (UFMG)	As crianças Xacriabá, suas formas de sociabilidade e o aprendizado nas comunidades de prática.	ANPED- 2008 (31ª REUNIAO) GT07- Educação de crianças de 0 a 6 anos.	Sem palavras chave
5	MARTINS, Rosimari Koch (UFSC)	As experiências educativas das crianças menores de quatro anos do meio rural.	ANPED- 2009 (32ª REUNIAO) GT07- Educação de crianças de 0 a 6 anos.	Sem palavras chave
6	CONDE, Soraya Franzoni; FARIAS, Kamila Heffel.	Desafios da Educação do Campo na atualidade: Educação Infantil e classes multisseriadas na Serra Catarinense.	ANPED- 2011 (34ª REUNIAO) GT03- Movimentos Sociais,	Educação do campo; educação infantil; anos iniciais do ensino fundamental

	(UFSC)		sujeitos e processos educacionais	
7	TIRIBA, Léa. (UNIRIO)	Educação Infantil entre os povos Tupinambá de Olivença	ANPED- 2011 (34 REUNIAO) GT07- Educação de crianças de 0 a 6 anos.	sem palavras-chave.
8	MARTINS, Rosimari Koch. (SED-SC)	Expectativas das famílias do meio rural em relação à educação pública para os filhos menores de quatro anos.	ANPED- 2011 (34 REUNIAO) GT07- Educação de crianças de 0 a 6 anos.	Criança; família; direitos; meio rural; educação infantil
9	MEDAETS, Chantal Vitória. (Université Paris Descartes)	Práticas de transmissão e aprendizagem no Baixo Tapajós: contribuições de um estudo etnográfico para a Educação do campo na Amazônia.	ANPED- 2011 (34 REUNIAO) GT03- Movimentos Sociais, sujeitos e processos educacionais	Aprendizagem; educação do campo; infância; população ribeirinha
10	COCO, Valdete. (UFES)	Educação Infantil do campo: aproximações ao cenário do Espírito Santo.	ANPED- 2011 GT03- Movimentos Sociais, sujeitos e processos educacionais	Educação do campo-educação infantil-políticas públicas
11	TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos UFPA	A mediação de uma professora de educação infantil nas brincadeiras de faz-de-conta de crianças ribeirinhas	ANPED- 2012 (35ª REUNIAO) GT07- Educação de crianças de 0 a 6 anos.	Brincadeiras de faz-de-conta, educação infantil, mediação pedagógica, crianças ribeirinhas

APÊNDICE 5- Tabela das teses e dissertações encontradas no banco de dados da CAPES

CAPES

	AUTOR	TÍTULO	FONTE: INSTITUIÇÃO/ANO/PROGRAMA	PALAVRAS-CHAVE
1	SILVA, Luzia Antônia de Paula	A educação da infância entre os trabalhadores rurais sem terra.	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS- 2002 MESTRADO EM EDUCAÇÃO	Educação na infância- trabalhadores rurais sem terra
2	FERREIRA, Marcelo Pereira de Almeida	O lúdico e o revolucionário no Movimento dos Trabalhadores Rurais sem terra: a prática pedagógica no Encontro dos Sem Terrinha.	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO- UFPE- 2002 MESTRADO EM EDUCAÇÃO	MST, prática pedagógica, educação rural
3	DE PIERI, Neucélia Meneghetti	Organização social e representação gráfica: crianças da Escola Itinerante do MST	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL- 2002- MESTRADO EM EDUCACAO	Contextos, movimento, universo simbólico, representação gráfica
4	ARENHART, Deise	A mística, a luta e o trabalho na vida das crianças do assentamento Conquista na Fronteira: significações e produções infantis	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA- 2003 MESTRADO EM EDUCACAO	Educação e infância- criança sem-terra, pedagogia do MST
5	SILVA, Euza Arruda de Oliveira Teixeira	Educação Infantil com prioridade para a zona rural no município de Pará de Minas-MG	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS- 2004	Educação infantil – prioridade-zona rural-lei orgânica

			MESTRADO EM EDUCAÇÃO	
6	CORREIA, Luciana Oliveira	Os filhos da luta pela terra: as crianças do MST. Significados atribuídos por crianças moradoras de um acampamento rural ao fato de pertencerem a um movimento social.	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS- 2004 MESTRADO EM EDUCAÇÃO	Filhos- terra- crianças
7	MARTINS, Rosimari Koch	Expectativas das famílias com crianças menores de quatro anos em relação à educação pública e às experiências educativas vividas por seus filhos: um estudo da localidade rural de São José, município de Braço do Norte-SC	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA- SERVIÇO SOCIAL 2006 MESTRADO EM SERVIÇO SOCIAL	Infância, família, educação, direito social, educação infantil
8	MARTINS, Marinete Souza Marques	A infância do movimento em movimento: linguagem e identidade sem terrinha.	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO- 2006 MESTRADO EM EDUCAÇÃO	Educação infantil- linguagem- identidade- MST
9	CARVALHO, Renata Meirelles Dias de.	Águas infantis: um encontro com os brinquedos e brincadeiras da Amazônia	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO- 2007 MESTRADO EM EDUCAÇÃO	INFANCIA, BRINQUEDOS, BRINCADEIRAS, AMAZONIA, CABOCLOS
10	PEREIRA, Carlos Eduardo	Ações e significados na educação das crianças nas comunidades indígenas Xacriabá: a emergência da educação infantil.	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS- 2007 MESTRADO EDUCACAO	Comunidades indígenas- crianças- educação
11	CODONHO, Camila Guedes	Aprendendo entre pares: a transmissão horizontal de saberes entre as crianças	UNIVERSIDADE FEDERAL DE	antropologia da infancia ,

		indígenas Galibi-Marworno (Amapá-Brasil)	SANTA CATARINA- 2007 MESTRADO ANTROPOLOGIA SOCIAL	etnologia indígena
12	SILVA, Nilvania dos Santos	Construção de regras fundamentais aos valores do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE- 2008 MESTRADO EM EDUCAÇÃO	Criança, movimento social, formação moral
13	VELLOSO, Renata Mendes	O contexto das políticas públicas para a infância no campo	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS- 2008 MESTRADO EM EDUCAÇÃO	Infância no campo, educação, políticas públicas
14	MARTINS, Dinorah Nogueira de Souza.	A educação nos assentamentos de sem terra no sudoeste da Bahia: o caso do Assentamento de Amaralina em Vitória da Conquista	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO- 2009 MESTRADO EM CIENCIAS SOCIAIS	Educação-urbanidade- assentamentos- terra
15	MALDONADO, Maritza Maciel Castrillon	Espaço Pantaneiro: cenário de subjetivação da criança ribeirinha.	UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE- 2009 DOUTORADO EM EDUCAÇÃO	Subjetivação, infância, criança, Pantanal
16	ROSSETTO, Edna Rodrigues Araújo (orientadora: Ana Lucia G de Faria)	Essa ciranda não é minha só, ela é de todos nós: a educação das crianças sem terrinha no MST	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS- 2009 MESTRADO EM EDUCACAO	Ciranda infantil- educação infantil- criança pequena

17	MIRANDA, Sarah Siqueira de.	Aprendendo a ser Pataxó: um olhar etnográfico sobre as habilidades produtivas das crianças de Coroa Vermelha, Bahia.	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA 2009 MESTRADO ANTROPOLOGIA	Pataxó, crianças, infância, trabalho infantil, agencia
18	MIRANDA, Denise Rangel	A educação infantil na perspectiva da criança de contexto rural: questões para pensar a política de educação do campo em Juiz de Fora	UNIVERSIDADE CATOLICA DE PETROPOLIS- 2009 MESTRADO EM EDUCAÇÃO	Infância, política educacional, educação infantil rural
19	TEIXEIRA, Sonia Regina Santos	A construção de significados nas brincadeiras de faz-de-conta por crianças de uma turma de educação infantil ribeirinha da Amazônia	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ 2009 DOCTORADO EM PSICOLOGIA	Construção do conhecimento, educação infantil, significado
20	BARBOSA, Ana Clarisse Alencar	Educação da criança na revitalização da identidade indígena: o contexto XOKLENG/LAKLÃNÕ	UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU- FURB – 2011 MESTRADO- EDUCAÇÃO	Educação da criança- criança indígena- xokleng/laklãnõ
21	PAMPHYLIO, Marisonia Matos	Os dizeres das crianças da Amazônia Amapaense sobre infância e escola.	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ- 2011 MESTRADO EM EDUCAÇÃO	Infância- criança- educação do campo- educação infantil do campo
22	SILVA JUNIOR, Adécio Correa da.	Rio Abaixo, rio acima: o imaginário amazônico nas expressões lúdicas de crianças ribeirinhas	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ- 2011 MESTRADO EM EDUCAÇÃO	IMAGINARIO, LUDICIDADE, CRIANÇAS RIBEIRINHAS

APÊNDICE 6- Tabela de artigos publicados no banco de dados da SCIELO

SCIELO

	AUTOR/INSTITUIÇÃO	TÍTULO	FONTE: REVISTA/ANO	PALAVRAS-CHAVE
1	SODRÉ, Liana Gonçalves Pontes UNEB-BA	Crianças de um acampamento do MST: propostas para um projeto de educação infantil.	Revista Estudos de Psicologia (Natal) v.10, n.02, Natal, Maio-Agosto 2005	Crianças, movimentos sociais, educação infantil
2	GOMES, Ana Maria R. UFMG	O processo de escolarização entre os Xakriabá: explorando alternativas de análise na antropologia da educação.	Revista Brasileira de Educação v.11, n.32, RJ, maio/ago 2006	Educação indígena, cultura escolar, antropologia da educação.
3	BERGAMASCHI, Maria Aparecida UFRGS	Educação escolar indígena: um modo próprio de recriar a escola nas aldeias Guarani.	Cadernos CEDES, v. 27, n.72, Campinas, maio/agosto 2007	Educação indígena, escolas indígenas, escolas Guarani (crianças de 3 a 13 anos)
4	TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos; ALVES, José Moisés. UFPA	O contexto das brincadeiras das crianças ribeirinhas da Ilha de Combu	Revista Psicologia: reflexão e crítica v.21, n.03, Porto Alegre, 2008	Pré-escolares,, ribeirinhos, faz-de-conta (crianças de 4 a 5 anos)
5	GRUBITS, Sonia; FREIRE, Heloisa Bruna Grubits; NORIEGA, José Angel	Influência de aspectos sociais e culturais na educação de crianças	Revista Psico-USF	Guarani-kaiowá; kadiwéu; terena, relações familiares,

	Vera UCDB- MS	indígenas.	v.14, n.03, setembro- dezembro 2009	educação
6	DI PIERRO, Maria Clara; ANDRADE, Marcia Regina FEUSP- USP	Escolarização em assentamentos no estado de São Paulo: uma análise da Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária	Rev. Bras. Educ. Vol. 14, n. 41 RJ/ maio-ago, 2009	Educação e movimentos sociais do campo, assentamentos rurais, educação de jovens e adultos
7	SANTOS, Ana Karina; DIAS, Álvaro Machado USP	Comportamentos lúdicos entre crianças do nordeste do Brasil: categorização de brincadeiras.	Revista Psicologia: teoria e pesquisa v.26, n.4, Brasília out-dez 2010	Brincadeiras, desenvolvimento infantil, desenvolvimento social, comunidade rural

ANEXOS

ANEXO 1: Lista de produções encontradas no documento “Oferta e demanda da Educação Infantil no campo” (BARBOSA et.al., 2012)⁴⁷

Banco de dados da CAPES:

ALBERTO, Paula Gadioli. **Educação Ambiental e Educação Infantil numa área de processo ambiental:** concepções e práticas. Mestrado em Educação. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Rio Claro. 01/03/2007. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2007233004137064P2>. Acessado em: 12/03/2013.

COELHO, Patrícia Júlia Souza. **Trajetórias e narrativas de professoras de Educação Infantil do meio rural de Itaberaba-Bahia:** formação e práticas educativas. Mestrado em Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia. 01/10/2010. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20102928005015001P0>. Acessado em: 13/03/2013.

LEITE, Gisélia Maria Coelho. **Políticas públicas e olhares sobre a diferença:** a criança quilombola na instituição escolar e em outros espaços educativos de Lagoa Trindade, Jequitibá, Minas Gerais. Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. 01/03/2009. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2009632008015006P3>. Acessado em: 12/03/2013.

POJO, Eliana Campos. **Travessias educativas em comunidades ribeirinhas no contexto da Amazônia.** Mestrado em Educação. Universidade Metodista de São Paulo. 01/12/2003. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200333433017018007P8>. Acessado em: 12/03/2013.

SANTOS, Ana Karina. **Um estudo sobre brincadeiras e contexto no agreste sergipano.** Mestrado em Psicologia. Universidade Federal da Bahia, 01/06/2005. Disponível em:

⁴⁷ Outras produções foram encontradas, mas apenas estas se encaixam no objeto de análise desta pesquisa, que focalizou na Educação Infantil na zona rural. Tais pesquisas não foram analisadas devido ao encaminhamento da dissertação.

<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20051528001010044P0>. Acessado em: 12/03/2013.

_____. **O comportamento de cuidado entre crianças analisado à luz do contexto sociocultural, das ideias infantis sobre cuidado, das metas de socialização e de comparações interculturais.** Doutorado em Psicologia. Universidade de São Paulo. 01/08/2011. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20111333002010037P0>. Acessado em: 12/03/2013.

SCALABRIN, Rosemeri. **Caminhos da educação pela Transamazônica:** ressignificando o saber cotidiano e as práticas educativas de educadores(as) do Campo. Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 01/07/2008. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200865230010111001P1>. Acessado em: 12/03/2013.

Banco de dados da SCIELO:

GOSSO, Yumi; MORAIS, Maria de Lima Salum e; OTTA, Emma. Pivôs utilizados nas brincadeiras de faz-de-conta de crianças brasileiras de cinco grupos culturais. **Revista Estudos de Psicologia.** Vol.11, n.01. Jan/Abr, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2006000100003. Acessado em: 12/03/2013.

ANEXO 2: Cartazes dos Seminários em Educação Infantil do Campo

Cartaz 1: Seminário Regional de Educação Infantil do Campo- 07 e 08 de outubro de 2010- UFMG- Região Sudeste

SEMINÁRIO REGIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO
região sudeste

07 e 08 de outubro de 2010
Auditório Luis Pompeu
Faculdade de Educação - UFMG

07.10.2010 - Quinta-feira

8h às 9h Credenciamento
9h às 10h Mesa de Abertura
10h às 12h Apresentação e debate de experiências de Educação Infantil do Campo

- Educação Infantil do campo do município de Francisco Badaró – Vale do Jequitinhonha – MG
- Educação Infantil – Fazenda Fundamar – Paraguassu - MG

08.10.2010 - Sexta-feira

8h30 às 9h30 Apresentação do texto *Orientações curriculares para a Educação Infantil do Campo*

9h30 às 12h00 Grupos de trabalho para discussão do texto *Orientações curriculares para a Educação Infantil do Campo*

12h às 14h Intervalo para almoço

14h às 17h Apresentação dos relatores de cada grupo de trabalho

17h às 18h Mesa de Encerramento e Apresentação cultural com GRUPO Cia Sapituca

12h às 14h Intervalo para o almoço

14h às 18h Apresentação e debate de experiências de Educação Infantil do Campo

- Ciranda Infantil Saci Pererê da Escola Nacional Florestan Fernandes - Guararema - SP
- Escola Terezinha de Moura - Itapeva - SP
- Educação Infantil do Campo - Miradouro - MG

Logos patrocinadoras: nep, MEC, FaE, UTE, entre outras.

Fonte: Site oficial do MIEIB- <http://www.mieib.org.br/pagina.php?menu=eventos&codigo=30>

Cartaz 2: Reunião Técnica “Orientações Curriculares para a Educação Infantil do campo”- MT- Região Centro-Oeste

EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO DO CAMPO

REUNIÃO TÉCNICA "ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO" - REGIÃO CENTRO-OESTE

DIAS: 13, 14 E 15 DE OUTUBRO

LOCAL: SESI CLUB DE SINOP-MT

PROGRAMAÇÃO

1º dia - 13 de outubro	2º dia - 14 de outubro	3º dia - 15 de outubro
<p>Amanhã</p> <p>8:00h Credenciamento dos participantes 8:30h Programação Cultural e Músicas de Acolhida 9:00h Solemnidade de Abertura 9:45h Intervalo</p> <p>10:00h - <u>Conferência</u> - O desenvolvimento humano na perspectiva da "Rede de Significações".</p> <p>Conferência: Profa. Dra. Maria Cláudia Rozzati-Ferreira (FFCLRP/CINDEI/USP-RP)</p> <p>Mediação: Profª Dª Jacqueline Paruch - UNEMAT-Sinop - Fórum Mato-grossense de E</p> <p>Debate</p> <p>Tarde</p> <p>13:00 Apresentação cultural 13:45 <u>Diálogos pedagógicos</u>: O brincar nas diversidades das infâncias</p>	<p>Amanhã</p> <p>8:00h Apresentação Cultural e Músicas de Acolhida 8:30h <u>Mesa redonda</u>: Educação infantil: conquistas, desafios e perspectivas. - Políticas públicas para a infância no contexto Brasileiro;</p> <p>Palco: Profa. Dra. Angela Barreto - (UNB/ Fórum de DF de Educação Infantil)</p> <p>- A formação do educador infantil/ o papel do brincar na constituição da criança</p> <p>Palco: Profa. Mac Silvia Adriana Rodrigues (URMS-CPAN)</p> <p>Coordenação: Geraldo Grossi Jr - Presidente do CEE/MT e CONSED</p> <p>9:30h Intervalo</p> <p>Debate</p> <p>Tarde</p> <p>13:00h Apresentação cultural 13:45 Diálogos pedagógicos: <u>Fazeres e saberes na</u></p>	<p>Amanhã</p> <p>8:00h Apresentação Cultural</p> <p>8:30h <u>Mesa Redonda</u> - A profissão docente e seus desafios na construção de políticas públicas para a Educação</p> <p>Debatedores: Profª Dª Sonilda Fioralida da Silva Pereira - FETAG/RS; Profª Helena de Freitas - Coordenação de Formação da SEB - MEC Prof. Gilmar Soares Ferreira - Presidente do SINTEP-MT</p> <p>Coordenação: Profª Mac Maria Ivoneide de Souza - UNEMAT</p> <p>9:30h Intervalo</p> <p>Debate</p> <p>Tarde</p> <p>13:30h Apresentação cultural</p>

<p>Infância Indígena: Profª Dª Mirian Lange Noal URMS/EAD Prof. Dr. Alexu Zeia - MOPEC/UNEMAT</p> <p>15:15 Intervalo</p> <p>Infância Ribeirinha: Profª Dª Anamônia Santana da Silva - URMS/CEUC - Fórum de EI de MS Profª Dª Maria Natalina Mendes Freitas (UFPA)</p> <p>Infância Quilombola: Profª Msc. Arlissa Maria de Almeida Spindola OMEP/Fórum de EI de MS.</p> <p>Coordenação: Dilma Vieira da Silva Mattos</p> <p>Debate</p>	<p>construção das Orientações Curriculares Nacionais para a Educação Infantil do/no campo</p> <p>Relatores de Experiências de educação infantil do campo:</p> <p>Articuladores: Goiás: Dilma Vieira da Silva Mattos Mato Grosso do Sul: Jairo Saraiva Moreira Mato Grosso: Jacqueline Paruch Pará: Eliana Campos Pojo, Maria de Nazare de Carvalho Nogueira Tocantins: Maria Edirsegela da Silva</p> <p>Coordenação: Profª Dª Ana Corina Spada - UFT</p> <p>Debate</p> <p>Obj: Os títulos das experiências serão divulgados na pasta do evento.</p>	<p>13:45h - <u>leituras e discussões do Texto:</u> "Orientações Curriculares Nacionais para a Educação Infantil do Campo"</p> <p>14:30h - Apresentações, sistematização das discussões e sugestões dos grupos para o coletivo de participantes</p> <p>Mediação: Membros do GT "Orientações curriculares nacionais para a educação infantil do campo"</p> <p>15:30h - Intervalo</p> <p>16:00h - Mesa de encerramento</p>
<p>"Hoje nos encontramos numa fase nova na humanidade. Todos estamos regressando à Casa Comum, à Terra: os povos, as sociedades, as culturas e as religiões. Todos trocamos experiências e valores. Todos nos enriquecemos e nos completamos mutuamente. (...) Vamos rir, chorar e aprender. Aprender especialmente como fazer Céu e Terra, vale dizer, como combinar o cotidiano com o surpreendente, a imanência opaca dos dias com a transcendência radiosa do espírito, a vida na plena liberdade com a morte simbolizada como um unir-se com os ancestrais, a felicidade disposta no mundo com a grande promessa na eternidade. E, ao final, tenhamos descoberto mil razões para viver mais e melhor, todos juntos, como uma grande família, na mesma Aldeia Comum, generosa e bela, o planeta Terra."</p> <p style="text-align: right;"><i>Campanha entre o céu e a terra. Salamanda, Rio de Janeiro, 2001,pg09</i></p>		

Fonte: Site oficial do MIEIB- <http://www.mieib.org.br/pagina.php?menu=eventos&codigo=32>

Cartaz 3: XXVII Encontro Nacional do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) II Encontro Estadual de Educação Infantil da Bahia

18/11/2011 (Sexta-feira): (Aberto ao público)

8h: abertura / atividade cultural.
 8h30min: Mesa redonda 3: Inclusão e diversidades culturais no contexto das DCNEI.
 - Educação Infantil do campo: Profª Ana Paula Soares (USP- Ribeirão Preto).
 - Educação inclusiva: Profª Neima Galvão (UFBA).
 Debate.
 10h20min:
 - Educação étnico-raciais: Prof. Hélio Silva Júnior (CEERT).
 - Educação Infantil Indígena: Profª Léa Triba (UNIRIO).
 Debate.
 Coord. Profª Jacqueline Pasuch (UNEMAT).
 12h - Almoço.

Tarde:
 13h30min - Mesa redonda 4: Trabalho docente e formação do professor da Educação Infantil.
 - Profª Lívia Maria Fraga Vieira (GESTRADO/UFMG).
 - Profª Tânia Araújo (UEFS/BA).
 Coord. Profª Maria Izabel Souza Ribeiro (UFBA/FBEI).
 Debate.
 15h20min - Palestra: Culturas da criança: Profª Lydia Hortêlio (Cinco Pedrinhas/Salvador).
 Coord. Profª Mariete Félix (MIEIB).
 16h10min - Debate.
 16h40 - Leitura da Carta do XXVII Encontro Nacional do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) II Encontro Estadual de Educação Infantil da Bahia.
 17h30min - Encerramento das atividades.

Realização: mieib, FBEI, terre des hommes SUISSE

Patrocínio:

Apoio: SEVALE, ACREDITE, ceap, embaça, etc.

XXVII Encontro Nacional do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB)
II Encontro Estadual de Educação Infantil da Bahia

**Educação Infantil e Justiça Social:
 direito da criança e dever do Estado**

15 a 18 de Novembro de 2011
Salvador - Bahia - Brasil

XXVII Encontro Nacional do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB)
II Encontro Estadual de Educação Infantil da Bahia
 Salvador, de 15 a 18/11/2011

Tema: Educação Infantil e justiça social: direito da criança e dever do Estado

Local: Auditório do Ministério Público da Bahia Av. Joana Angélica, 1213 - Nazaré Salvador/Bahia
 Apenas 350 vagas - Investimento: R\$ 30.000 (em espécie)

Objetivos:

- ✓ Fortalecer a incidência política do MIEIB na qualificação das políticas públicas de Educação Infantil no Brasil.
- ✓ Debater temas relacionados aos avanços e desafios da Educação Infantil na contemporaneidade.
- ✓ Mobilizar a sociedade civil, profissionais da educação, estudantes, pesquisadores(as) e governos para a luta pela educação infantil de qualidade no Brasil.
- ✓ Articular e instrumentalizar os fóruns estaduais para a defesa das pautas nacionais que tratam da educação infantil

INSCRIÇÕES
 Período: de 21/10 a 07/11/2011

FORMAS DE INSCRIÇÃO:

I - Presencial
 Local da inscrição: Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica (CEAP)
 Endereço: Av. Leovigildo Figueiras, 693 - Gantia
 Horário: das 8h às 12h e das 14h às 18h (de segunda a sexta-feira)
 Fone: (71) 9151-0833 / 9976-8439 / 9199-3572 / 8742-7622 / 8752-8207 / 8164-6310

II - Via e-mail
 Depósito identificado / Banco: Caixa Econômica Federal / Agência: 1021
 Conta-poupança: 27960-8 (em nome de Maria Izabel Souza Ribeiro) - Operação: 013

ATENÇÃO:
 Enviar o comprovante de depósito e a ficha de inscrição para o e-mail: encontromeibsalvador@gmail.com

OUTRAS INFORMAÇÕES:
 E-mail: encontromeibsalvador@gmail.com
 Fone: (71) 9151-0833 / 9976-8439 / 9199-3572 / 8742-7622 / 8752-8207 / 8164-6310

Programação

15/11/2011 (Terça-feira): reunião do Colegiado do MIEIB
 Local: Hotel Bahia do Sol / Horário: das 19h30min às 22h.

16/11/2011 (Quarta-feira): reunião do Colegiado do MIEIB
 Local: Espaço Cultural da Câmara dos Vereadores / Horário: das 8h30min às 17h.

17/11/2011 (Quinta-feira): (aberto ao público)

Manhã
 7h30min - Credenciamento.
 8h - Mesa de Abertura.
 8h30min - Conferência de Abertura "Educação Infantil e justiça social: direito da criança e dever do Estado".
 Profª Drª Roselane Campos (UFSC).
 Coord. - Profª Marlene Oliveira dos Santos (UFBA/MIEIB/FBEI).
 10h - Momento cultural.
 10h15min - Mesa redonda 1: A Educação Infantil no Plano Nacional de Educação (PLN 035/10).
 - Financiamento da educação infantil no PNE: Prof. Luiz Araújo (Assessor Parlamentar).
 - Custo Aluno Qualidade na Educação Infantil: Sociólogo Daniel Cara (Campanha Nacional pelo Direito à Educação)
 Coord. Profª Maria Luiza Rodrigues Flores (MIEIB/UFERS).
 11h30min - Debate.
 12h - Almoço.

Tarde
 13h30min - Mesa redonda 2: Políticas Públicas e Programas Nacionais de Educação Infantil.
 - Profª Rita Coelho (COED/MEC) e representantes MEC/SEB/PNDE.
 - Avaliação na Educação Infantil: das políticas às práticas - Profª Silvia Cruz (UFCE).
 Coord. Profª Rose Bonfim (ACREDITE/FBEI).
 16h - Debate.
 17h30 - Encerramento dos trabalhos.

Fonte: Site oficial do MIEIB. Disponível em: <http://www.mieib.org.br/pagina.php?menu=eventos&codigo=93> . Acessado em: 18-07-2012