

Emília Peixoto Vieira
Angela Scalabrin Coutinho
Fernanda de Lourdes Almeida Leal
Maria Walburga dos Santos
Organizadoras

Crianças, Infâncias e Educação Infantil do Campo:

DIVERSIDADES E CONEXÕES
Brasil & França



**Crianças, Infâncias e
Educação Infantil do Campo:
diversidades e conexões Brasil e França**



Pedro & João
editores

**EMILIA PEIXOTO VIEIRA
ANGELA SCALABRIN COUTINHO
FERNANDA DE LOURDES ALMEIDA LEAL
MARIA WALBURGA DOS SANTOS
(ORGANIZADORAS)**

**Crianças, Infâncias e
Educação Infantil do Campo:
diversidades e conexões Brasil e França**

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Emilia Peixoto Vieira; Angela Scalabrin Coutinho; Fernanda de Lourdes Almeida Leal; Maria Walburga dos Santos [Orgs.]

Crianças, Infâncias e Educação Infantil do Campo: diversidades e conexões Brasil e França. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 215p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-0678-1 [Impresso]

978-65-265-0805-3 [Digital]

1. Educação Infantil do Campo. 2. Diversidade. 3. Educação brasileira. 4. Educação na França. I. Título.

CDD – 370

Capa: Luidi Belga Ignacio

Fotografia: Aurílio Santos - Brejo do Cruz-PB

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2023

SUMÁRIO

7 APRESENTAÇÃO

Angela Scalabrin Coutinho

Emilia Peixoto Vieira

Fernanda de Lourdes Almeida Leal

Maria Walburga dos Santos

PARTE 1 - EDUCAÇÃO DO CAMPO, EDUCAÇÃO INFANTIL E PRIMEIRA INFÂNCIA: POLÍTICAS, PRÁTICAS, CONTEXTOS E RELAÇÕES

17 EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: UM CONCEITO-MOVIMENTO EM DISPUTA E EM RISCO NA AGENDA POLÍTICA E EDUCACIONAL

Fernanda de Lourdes Almeida Leal

39 A CONSTRUÇÃO RECENTE DA POLÍTICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL DAS CRIANÇAS DO CAMPO NO BRASIL

Ana Paula Soares da Silva

Rita de Cássia de Freitas Coelho

61 CONTRIBUIÇÕES PARA PENSAR A UNIDADE E AS PARTICULARIDADES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO

Daniele Marques Vieira

81 EDUCAÇÃO INFANTIL DO/NO CAMPO NO BRASIL E NO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE LITORAL SUL DA BAHIA

Emilia Peixoto Vieira

Fernanda Cerqueira Candido da Silva

Isabel Fernandes Teles

123 ACOLHIMENTO DA PRIMEIRA INFÂNCIA NO MEIO RURAL DA FRANÇA

Silvia Valentim

PARTE 2 - CRIANÇAS E INFÂNCIAS EM FOCO

139 AS CRIANÇAS PEQUENAS COMO SUJEITOS E ATORES, O NOVO OLHAR DAS CIÊNCIAS HUMANAS

Gérard Neyrand

159 PESQUISAS COM CRIANÇAS: O BRINCAR COMO ATIVIDADE PRINCIPAL DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Liana Gonçalves Pontes Sodré

Carmem Virgínia Moraes da Silva

Márcia Tereza Fonseca Almeida

181 FRONTEIRAS NOS LIMITES DA CIDADE DE SÃO PAULO - MODOS DE ACOLHIMENTOS DE BEBÊS

Ana Maria de Araujo Mello

201 CRIANÇAS, INFÂNCIAS E EDUCAÇÃO DO CAMPO: DIÁLOGOS POSSÍVEIS

Angela Scalabrin Coutinho

Maria Walburga dos Santos

211 AUTORAS E AUTOR

APRESENTAÇÃO

Com grande felicidade concretizamos um sonho coletivo de divulgar este livro, que apresenta estudos e pesquisas desenvolvidas no Brasil e na França sobre infâncias e crianças em diferentes contextos, em uma perspectiva de trocas de conhecimentos, experiências e de diálogo e integração das pesquisadoras e pesquisadores para o conhecimento e reconhecimento das conexões, especificidades e necessidades, e do direito das crianças e infâncias de cada país.

Esses interesses de pesquisa foram apresentados e debatidos no “I Seminário Internacional - *Crianças, Infâncias e Educação Infantil do Campo: diversidades e conexões Brasil e França*”, realizado nos dias 01 e 02 de dezembro de 2021, com financiamento do Consulado Francês em Recife-PE-Brasil, a quem agradecemos imensamente por essa oportunidade, que reuniu pesquisadoras brasileiras e pesquisadores/as franceses em torno da discussão da Educação Infantil do e no Campo e a formação de professoras e professores que trabalham com essa etapa nesses dois países.

O Seminário é uma ação de fortalecimento dos diálogos, envolvendo duas realidades, do Brasil e da França, que têm especificidades no modo como são vistas, acolhidas e tratadas as possibilidades e os desafios que envolvem a pequena infância, no que diz respeito ao direito à Educação Infantil em contextos não urbanos e urbanos.

A consequência desses diálogos foi a organização deste livro, com textos enviados pelos conferencistas e palestrantes, com suas reflexões sobre o tema central do seminário que, com perspectivas epistemológicas diversas, trouxeram ao debate as produções, histórias e culturas dos dois países, o que muito contribuiu para traçar conexões. Essas ações compartilhadas entre pesquisadoras(es) brasileiras e franceses, com troca de experiências

de pesquisas nesse campo, têm permitido estabelecer uma rede internacional de pesquisas.

O interesse pelas crianças pequenas do campo no que diz respeito às suas culturas, seus modos de vida e, sobretudo, seu direito à Educação Infantil é fruto da constatação, por meio de pesquisas, de que essas crianças, no Brasil, acumulam diversas violações de direitos, seja pela falta de acesso pleno a creches e pré-escolas próximas às suas comunidades e que respeitem as peculiaridades da educação de bebês e crianças pequenas, seja porque as propostas pedagógicas, em geral, não respeitam seus pertencimentos culturais.

A Educação Infantil do e no Campo vem se constituindo como área de pesquisa e de lutas cujo direito à Educação Infantil das crianças que residem nos diversos territórios rurais do Brasil é seu principal foco, bem como questões que envolvem o direito aos seus modos de vida e à igualdade de oportunidades frente às desigualdades estruturais que assolam diversos extratos da população brasileira camponesa.

Dentre essas desigualdades está o acesso e a oferta de Educação Infantil para crianças de 0 até 6 anos. A pesquisa nacional realizada por Barbosa *et al* (2012) indicou expressiva desigualdade e violação de direitos pelo baixíssimo percentual de creches presentes nos territórios rurais do país, na oferta de pré-escola atrelada aos anos iniciais do Ensino Fundamental e pela ausência de infraestrutura específica para atender bebês e crianças pequenas. Tanto o acesso à Educação Infantil como a oferta dessa etapa às crianças, em qualquer parte do território nacional, requer a incorporação de seus modos de vida às práticas pedagógicas realizadas (BRASIL, 2009).

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.

Além disso, vale ressaltar a histórica exclusão e negligência aos povos do campo, o que torna ainda mais desafiante a política de Educação Infantil do e no Campo. O desafio constitui-se, também, em superar 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. De acordo com Leal (2016, p. 179),

A primeira pesquisa de âmbito nacional realizada sobre a oferta e a demanda de educação infantil do campo (BRASIL, 2012) revelou que elas (as crianças) existem e estão, em sua grande maioria, em mais de 50%, no Nordeste do Brasil. Mas, de um modo geral, elas estão em todas as regiões do país. Não é possível desconsiderar essa realidade.

Esse cenário de exclusão continua a ser uma característica presente na realidade brasileira atual, que experimentou nos últimos anos um desmonte de políticas que, apesar das lutas e contradições, vinham sendo construídas e fortalecidas no país, com base nos debates e negociações de diversos setores da sociedade civil e do Estado brasileiro, como o debate e algumas ações relacionadas à Educação Infantil das crianças dos vários territórios rurais do Brasil.

Na França, o contexto histórico e cultural do meio rural é bem diferente do apresentado no Brasil. Em sua conferência no Seminário, Sílvia Valentim salientou, com base nos dados do Instituto Nacional de Estatística e Estudos Econômicos (INSEE) da França, a importância de considerar a distinção entre territórios rurais que são próximos de zonas urbanas e os territórios rurais isolados de zonas urbanas, porque essa localização define a situação de vida dos habitantes e das crianças também. Além disso, o meio rural não é homogêneo e a condição de vida das crianças varia de acordo com as características do território.

Ainda segundo a pesquisadora, das crianças que moram em territórios rurais da França próximos às zonas urbanas, cerca de 13% estão em situação de pobreza. Quando se observa os dados das

crianças que vivem em zonas urbanas, 23% delas estão em situação de pobreza. Em sua apresentação, Valentim concentrou suas reflexões nos dados das crianças que moram em territórios rurais isolados, porque nesses territórios encontra-se a concentração de situações de pobreza que são próximas ao que se verifica em zonas urbanas.

Para Valentim, as crianças que moram em territórios rurais isolados são desprovidas de diversos serviços, como saúde, por morarem longe desses serviços. O acesso à creche também é um problema, com ausência de vagas. O índice de crianças do meio rural fora das escolas é maior quando comparado com o índice de crianças do meio urbano. Ainda, a pesquisadora apontou que os espaços rurais aparecem pouco equipados com relação a serviços de acolhimento para as crianças pequenas.

As informações de Valentim sobre o espaço rural na França nos incitam a uma reflexão sobre os conceitos de rural, campo e territorialidade nos dois contextos - na França e no Brasil - considerando que eles dizem respeito não apenas ao espaço geográfico, mas a seus sujeitos, suas culturas e às relações que se estabelecem em cada contexto. Conforme Cavalcante (2010, p. 557 *apud* ROSEMBERG; ARTES, 2012, p. 21), no Brasil, “o termo ‘campo’ é resultado de uma nomenclatura proclamada pelos movimentos sociais, adotado pelas instâncias governamentais e suas políticas públicas educacionais mesmo quando ainda relutantemente pronunciada em alguns universos acadêmicos dos estudos do ‘rural’”.

O conceito de campo, próprio à produção intelectual e política brasileira, precisa ser aprofundado e complexificado, sendo importante também entender os contextos de produção dessas infâncias, buscando, como afirmam Rosemberg e Artes (2012, p. 22), integrar “as mais variadas formas de produção de vida “das comunidades tradicionais, caiçaras, quilombolas, indígenas, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária” aos bens, serviços e direitos aos quais essas populações devem ter acesso como garantia de cidadania.

A complexidade em torno das temáticas que estiveram presentes no I Seminário Internacional - *Crianças, Infâncias e Educação Infantil do Campo: diversidades e conexões Brasil e França* estão, em grande parte, contempladas neste livro, que também se configura como uma produção que se propõe a contribuir para a redução da invisibilidade de sujeitos e contextos - crianças e campos/territórios rurais - nas políticas e nas pesquisas, de modo a evidenciar problemáticas e caminhos que possam ser pensados, enfrentados e tratados à luz da superação de históricas desigualdades que, em ambos os países, são uma realidade, com contornos próprios a cada um.

Os textos da primeira parte do livro - intitulada **EDUCAÇÃO DO CAMPO, EDUCAÇÃO INFANTIL E PRIMEIRA INFÂNCIA: POLÍTICAS, PRÁTICAS, CONTEXTOS E RELAÇÕES** – se propõem a pensar questões próprias à Educação do Campo, Educação infantil e Primeira Infância nos contextos brasileiro e francês, desde a perspectiva da construção e dos desdobramentos da política - da Educação do Campo e da Educação Infantil das crianças do Campo no Brasil – às práticas de acolhimento às crianças do meio rural francês e as relações que podem ser estabelecidas na própria constituição da área de estudos e de ação política da Educação Infantil do Campo em contextos específicos, como o Sul da Bahia, Brasil.

Os textos da segunda parte - intitulada **CRIANÇAS E INFÂNCIAS EM FOCO** - focalizam crianças e infâncias a partir de abordagens teóricas e pesquisas de campo em contextos urbanos, contribuindo para pensar o sujeito criança sob alguns aspectos, desde a sua agência, o brincar e o acolhimento de bebês. São textos produzidos por pesquisadores/as franceses e brasileiros, que evidenciam temáticas, ao mesmo tempo atuais e recorrentes, próprias à reflexão sobre crianças e infâncias. Finalizamos essa segunda parte com um posfácio que destaca os diálogos propostos a partir do seminário, as marcas dos contextos, Brasil e França, os encontros entre eles e as possibilidades de continuidade de diálogo, sendo a própria tessitura deste livro uma delas.

Não poderíamos finalizar esta apresentação sem agradecer e nomear a parceria, articulação e organização envolvendo universidades públicas brasileiras e universidades e centros de pesquisa franceses, pela possibilidade efetiva de realização de um evento dessa natureza. O esforço desse coletivo formado por integrantes, do lado do Brasil, Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz-UESC, Universidade Federal de Campina Grande-UFCG, Universidade Federal de São Carlos-UFSCar - Campus Sorocaba, Universidade Federal do Paraná-UFPR e, na França, a Universidade Paul Sabatier - Toulouse III, Centre Régional de Formation des Professionnels de l'Enfance – CRFPE – Université de Lille, Centre Interuniversitaire de Recherche en Education de Lille – CIREL - Laboratoire des sciences de l'éducation – Université de Lille, sem os(as) quais não seria possível a realização desse intercâmbio.

Esperamos que essa produção seja abraçada por leitores e leitoras interessados(as) nas temáticas aqui problematizadas e que, a partir dos seus espaços de atuação, possam ampliar os debates aqui propostos, no sentido de manter na agenda política dos dois países - Brasil e França - o lugar das crianças e dos territórios rurais como sujeitos e contextos que devem ser considerados em suas políticas públicas como realidades constituintes de cada país, e que, portanto, devem estar, permanentemente no horizonte de suas ações.

Referências

BARBOSA, M. C. S. *et al.* (org.). **Oferta e demanda da Educação Infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=>

com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 26 jul. 2023.

BRASIL. **Pesquisa Nacional**: caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em área rural. (2012). Brasília, DF: MEC/UFRGS. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579:educacao-infantil&Itemid=1152. Acesso em: 5 dez. 2021.

LEAL, F. de L. A. EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO E PEDAGOGIA: um diálogo a se fazer. **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 164-181, maio/ago. 2016.

ROSEMBERG, F; ARTES, A. **O rural e o urbano na oferta de educação para crianças de até 6 anos**. In: BARBOSA, M. C. S. *et al.* (org.). Oferta e demanda de Educação Infantil no Campo. Porto Alegre: Evangraf, 2012. p. 13-69.

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

PARTE 1

EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO INFANTIL: POLÍTICAS, CONTEXTOS E RELAÇÕES

EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: UM CONCEITO-MOVIMENTO EM DISPUTA E EM RISCO NA AGENDA POLÍTICA E EDUCACIONAL

Fernanda de Lourdes Almeida Leal

Introdução

As reflexões que faremos neste texto nascem da nossa inserção no tema a partir do início dos anos 2000, como professora da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), localizada no estado da Paraíba, região Nordeste do Brasil. Em 2003, precisamente, fomos convidadas a integrar um projeto de extensão que objetivou realizar um curso sobre a temática do desenvolvimento sustentável junto a jovens lideranças situadas no território rural do Cariri paraibano. A abordagem do projeto se baseou numa visão antropológica, sociológica e técnica. Seu viés político-pedagógico inspirou-se em princípios freireanos, como a pedagogia da pergunta e o diálogo permanente entre os envolvidos: docentes da UFCG e jovens camponeses do referido território (LEAL *et al*, 2004).

Este projeto ganhou proporções muito maiores do que a experiência de extensão que se propôs a realizar e, no que nos diz respeito, foi o caminho para o contato com o que viríamos a denominar, posteriormente, em nossa tese de doutorado, como *conceito-movimento* (LEAL, 2012) Educação do Campo, assim concebido por trazer em seu cerne uma novidade conceitual e uma permanente dinâmica, que aglutina atores coletivos, processos e perspectivas em torno de si. Também, porque se trata de uma *práxis*, em que teoria e prática são indissociáveis.

O *conceito-movimento* Educação do Campo, do ponto de vista histórico, começa a surgir no final dos anos 1990, primeiro como Educação Básica do Campo e, em 2002, como Educação do Campo (CALDART, 2012). É fruto de uma conquista coletiva que tem nos

sujeitos e movimentos sociais do campo os grandes protagonistas desse surgimento, junto a segmentos importantes, como universidades públicas, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (CALDART, 2012) e outros setores da sociedade civil relacionados ao seu nascimento, formulação e consolidação.

Importante mencionar que a Educação do Campo, como conceito e como movimento, materializa-se sob formas diversas, como as políticas, as práticas educacionais e pedagógicas e a construção do conhecimento. Essas formas são compreendidas aqui como interligadas e, embora se expressem tendo como ênfase uma ou outra forma, carregam consigo as demais como fundamentos e vinculações.

Neste texto, a ênfase será nas formas que têm relação com a política e a construção do conhecimento concernentes à Educação do Campo, pensando-as do ponto de vista de acontecimentos que nos ajudam a visualizar, por um lado, a construção da política de Educação do Campo em nosso país, sem a pretensão de esgotar o debate, mas de compreender fases importantes desta construção, e, por outro, o processo de construção de conhecimento, tendo como *locus* dessa construção as universidades. Por fim, serão evidenciados riscos que estão postos no cenário atual brasileiro, em que sujeitos, como os camponeses, têm sido cada vez mais atacados e embargados no que tange a direitos, como o direito pleno à educação.

A Política de Educação do Campo no Brasil: considerações

Em nossa tese de doutorado (LEAL, 2012), olhamos com especial atenção para o processo de construção da Política Nacional de Educação do Campo (PNEC) e sua possível efetivação em contextos locais. A perspectiva de análise de Frey (2000) sobre o Ciclo Político foi a lente que utilizamos para compreender o processo de construção da PNEC. Para o autor, há algumas fases

que devem ser consideradas para se observar e compreender um ciclo político: 1) percepção e definição de problemas; 2) *agenda-setting*; 3) elaboração de programas e decisão; 4) implementação de políticas; e, finalmente, 5) a avaliação de políticas e a eventual correção da ação (FREY, 2000, p. 226).

Em nossa tese, analisamos a PNEC considerando essas fases propostas por Frey e introduzimos em nossa análise, como uma contribuição ao modelo do autor, o que chamamos de *aspecto jurídico-legal*, uma vez que este tem grande importância na garantia de direitos que está na base da PNEC e atravessa todas as fases. Há uma década, quando concluímos nosso estudo, foi possível verificar o ciclo político da PNEC sendo materializado em cada fase, especialmente porque se tratou da análise do fenômeno numa década muito promissora para o *conceito-movimento* Educação do Campo, tanto dos pontos de vista da percepção e definição de problemas (fase 1), como da implementação de políticas (fase 4). No entanto, é importante considerar que tal materialização não se deu e não se dá sem disputas e embates e de que ela foi e é fruto do permanente movimento dos sujeitos do campo, entendidos como coletivos com características e interesses diversos, estando relacionados aos debates sobre o campo, as políticas públicas e a educação.

Em relação à fase da *percepção e definição de problemas*, consideramos que as questões colocadas tanto do ponto de vista conceitual como do movimento da Educação do Campo encontraram condições que possibilitaram a evidência delas e sua posterior inserção numa agenda. Segundo Frey,

um fato pode ser percebido, pela primeira vez, como um problema político por grupos sociais isolados, mas também por políticos, grupos de políticos ou pela administração pública (...) Além do mais, é importante considerar a maneira como os problemas foram definidos, sendo isso posteriormente de fundamental importância para a proposição de soluções na fase da elaboração dos programas (FREY, 2000, p. 227).

Para o autor, no entanto, é somente na fase de inserção na *agenda* que será decidido se um tema seguirá na pauta política atual ou se o mesmo será excluído ou adiado para posterior ação sobre ele. Assim, não basta meramente perceber e definir um problema, mas é imprescindível garantir que ele será inserido numa agenda política, como pauta para tomadas de decisões.

Na fase denominada de *elaboração de programas e decisão*, Frey (2000, p. 228) chama a atenção para o fato de que precedem, ao próprio ato de decisão, processos de conflito e de consenso que envolvem os atores mais influentes na construção de uma política. É possível perceber que nessa fase os embates e as tensões fazem parte do próprio processo de elaboração de uma política e que a sua materialização, através de programas e projetos, reflete o consenso possível, resultado de um processo de correlação de forças.

A fase de *implementação* de políticas é a que, dentre outras características, exhibe os possíveis “desencontros” entre a formulação e a efetivação de uma política. Para Frey (2000, p. 226), o interesse da *análise* política nessa fase ocorre porque os resultados e impactos de uma política nem sempre correspondem ao que foi projetado para ocorrer.

De posse dessa lente teórico-analítica, verificamos em nossa tese a construção da PNEC em cada uma das fases propostas por Frey (2000). No que diz respeito à fase da percepção e definição de problemas, ressaltamos que o nascimento do movimento em favor da Educação do Campo se deu no contexto do final dos anos 1990, no Brasil, fruto de um esforço coletivo protagonizado por sujeitos, movimentos e organizações interessados e implicados, de formas diversas, nas questões atinentes à educação, à Reforma Agrária e às políticas públicas, dentre outras (LEAL, 2012).

Como conceito forjado neste cenário, a Educação do Campo é fruto de um processo histórico, “nascendo”, inicialmente, como *Educação Básica do Campo* (CALDART, 2012, p. 257-258), por ocasião da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em julho de 1998, em Luziânia, Goiás. Porém, só em novembro de 2002, no Seminário Nacional de Educação do Campo,

realizado em Brasília, passa a consolidar-se com a expressão *Educação do Campo*, que aglutina em torno de si sujeitos e instituições, debates e embates, conceitos, demandas por políticas públicas relacionadas à educação dos sujeitos do campo brasileiro.

Para além do histórico da expressão Educação do Campo, consideramos que o seu significado representa mais que um conceito original: ele fala do que nomeamos antes como *conceito-movimento*, porque traduz, em seu conjunto, tanto a criação de uma expressão nova para fazer frente, dentre outros aspectos, ao conceito de Educação Rural, quanto carrega consigo a história de diversos sujeitos, com ênfase para os movimentos sociais do campo, que vêm provocando no cenário político e educacional brasileiro uma movimentação capaz de gerar ações que, de alguma forma, vêm se refletindo como respostas às suas demandas (LEAL, 2012).

A ideia de *conceito-movimento* reflete, ainda, a indissociação entre teoria e prática presente no conjunto de demandas e ações que vêm sendo pautadas ao longo de mais de duas décadas por aqueles sujeitos coletivos citados mais acima e por outros que, ao longo desse tempo, vêm se somando a esse debate, que ganhou caráter nacional. Além disso, é importante mencionar a presença fundamental que os movimentos sociais do campo e intelectuais vinculados a estes movimentos têm neste processo, que é responsável pela formulação de um termo e pela introdução na agenda política do país de uma questão que nos parece nova e recorrente, ao mesmo tempo. Nova, porque ela se inscreve num momento histórico único, que expressa

o acúmulo do que já vinha acontecendo no campo, das pressões e da luta dos camponeses por uma política educacional para as áreas de assentamentos de reforma agrária. Trata-se, pois, de uma experiência que nasceu e se desenvolve colada ao movimento social, abrangendo suas lutas, inclusive, as de caráter estrutural (LEAL; CAMINI, 2011, p. 03).

E, recorrente, porque dialoga com o esforço permanente daqueles que, alijados de direitos que lhes deveriam estar assegurados, interrogam e lutam ao longo da história por eles. Em

nossa tese, identificamos uma relação entre o *conceito-movimento* Educação do Campo e o movimento de Educação Popular que emerge no Brasil nos anos 1960, que também busca fomentar a participação política das camadas populares, inclusive as do campo, criando alternativas político-pedagógicas identificadas com a cultura diversa do país (LEAL, 2012). Dessa forma, o *conceito-movimento* Educação do Campo inaugura questões do seu próprio tempo e atualiza outras, já colocadas em outros momentos históricos.

No que diz respeito à *fase de elaboração de programas e decisão*, verificamos que, dentre os vários programas nascidos a partir das fases de percepção e definição de problemas e de inserção numa agenda política, são expressivos o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), o Programa Escola Ativa (PEA) - que foi substituído pelo Programa Escola da Terra (TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR, 2016) - e o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO). Além destes, podemos mencionar o Programa de Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO), Projovem Campo - Saberes da Terra e o Programa Residência Agrária. Esses Programas surgiram em momentos históricos diferentes e ilustram parte de ações concretas que foram realizadas entre o final dos anos 1990 e continuam, com intensidades e apoios diferentes, no momento atual. Eles ilustram ainda a capacidade do *conceito-movimento* Educação do Campo disputar e conquistar orçamentos destinados à formação desde a Educação Básica ao Ensino Superior, com execução em território nacional.

O PRONERA e o PEA - que embora tenha sido substituído pelo Programa Escola da Terra, é importante mencionar por ilustrar que políticas e programas não se dão sem disputas e conflitos - iniciam suas ações no país no mesmo ano: em 1997, os dois Programas começam a se estruturar no Brasil e, em 1998, são implementados. É importante ressaltar que não se trata de uma ação combinada entre ambos, mas de Programas que são compreendidos por vários autores (JESUS *et al*, 2012; TAFFAREL *et al*, 2012) como localizados sobre dois pilares diferentes, que não

vamos explorar neste texto, mas que vale a pena mencioná-los com vistas a visualizar concepções e organizações diferentes e, também, divergentes. O que interessa neste momento é percebê-los enquanto programas que materializam ações importantes ao *conceito-movimento* Educação do Campo, não obstante essas divergências. O PRONACAMPO, por outro lado, emerge já no século XXI. Lançado em março de 2012, no âmbito da Presidência da República, propõe-se a atuar em diferentes frentes, no intuito de assegurar a melhoria do ensino na educação básica realizada em escolas do campo.

Esse conjunto de programas, antecedido por fases importantes à construção da PNEC, revela a sua materialização e consolidação, mais evidentes até 2016, quando o Brasil assistiu a mais um golpe em sua História com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff. A ruptura no pacto democrático do país teve e tem efeitos sentidos em vários setores da política e economia brasileira e se faz sentir, também, no processo de construção da PNEC que, como outras políticas educacionais do país, foi atingida de várias maneiras.

Em nossa tese, avaliamos e analisamos a PNEC em três contextos específicos, que foram municípios do Cariri da Paraíba. Nos três municípios nos quais desenvolvemos o nosso estudo, percebemos que a PNEC tinha apropriações diferentes em cada um deles, considerando desde o ponto de vista conceitual até o ponto de vista das ações.

Nos últimos anos, assistimos ao desmantelamento de políticas, estruturas de governo e ações que, ou foram extintas, ou sofreram descontinuidades. Isso também se fez notar na construção da Política Nacional de Educação do Campo que, graças ao protagonismo de movimentos sociais, vem se organizando a partir de outras formas, sendo o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) uma forma de resistência que nasce em 2010, ainda num contexto político favorável à PNEC que estava se construindo no Brasil, e continua em contextos políticos diferentes e adversos (SILVA, 2020). O FONEC vem denunciando “o desmonte da educação do campo a partir dos cortes orçamentários para o ano de

2018 e reivindica para a Comissão de Fiscalização Financeira da Câmara dos Deputados a manutenção e ampliação dos recursos orçamentários destinados à política de educação do campo” (SILVA, 2020, p. 14).

Em 2018, o FONEC lança uma carta-manifesto por ocasião dos 20 anos da Educação do Campo e do PRONERA, “apresentando uma análise conjuntural acerca da situação política, econômica, social e educacional do país como resultado do desmonte operado desde 2016 com o golpe que impediu a presidenta Dilma Rousseff e colocou Michel Temer na presidência” (SILVA, 2020, p.15).

O FONEC, em 2019, apresentou várias propostas para uma agenda de lutas articulada, envolvendo diversos atores e segmentos sociais na defesa e manutenção da Educação do Campo. Dentre essas propostas, ressaltamos duas que têm estrita relação com o próximo aspecto que vamos desenvolver nesse artigo e que envolve o processo de construção do conhecimento sobre o *conceito-movimento* Educação do Campo. São elas:

Articular iniciativas de pesquisa interdisciplinar nas IES (da graduação ao pós-doutorado), fortalecendo grupos de pesquisa e processos coletivos de sistematização de práticas que envolvam diferentes questões, áreas e sujeitos da Educação do Campo; e, Organizar levantamento científico e uso social de dados da situação educacional do campo, buscando construir em cada estado observatórios e grupos de pesquisa com essa finalidade específica (SILVA, 2020, p. 18).

Em 2019, num contexto de ataques e retrocessos à política de Educação do Campo que vinha sendo construída no país e que vieram a se aprofundar a partir de 2020, com a pandemia de Covid-19, o FONEC, em seu 6º Encontro, ratificou pautas de luta - como “a construção da reforma agrária popular, a agroecologia como forma de produção e a superação das formas exploradas do trabalho e opressão étnico-racial, cultural, política, de gênero, diversidade geracional, religiosa e de classe” (SILVA, 2020, p.17) - e apresentou “uma agenda de lutas que denota, diferentemente dos outros FONECs, uma organização de campanhas e interpelação

direta nos órgãos e instituições do Estado, bem como em outras organizações da sociedade civil em defesa da educação do campo e suas demandas” (SILVA, 2020, p.18).

Dentre essas demandas, está a que se relaciona com a formação, a discussão curricular e a própria construção do conhecimento, realizada tanto nos espaços de lutas - como as que ocorrem no chão das escolas - quanto o conhecimento produzido pela academia, por universidades que acolheram as muitas temáticas que atravessam o *conceito-movimento* Educação do Campo.

A seguir, problematizaremos a construção do conhecimento sobre a Educação do Campo no contexto das universidades, com ênfase nas temáticas de pesquisa e no processo de acolhida no interior da Universidade Federal de Campina Grande, instituição à qual estamos vinculadas.

A construção de conhecimento desde a Educação do Campo: as universidades como *locus*

O conceito e movimento Educação do Campo conjugam diversos aspectos necessários à garantia de direitos: direito a um modo de vida, a uma escola que acolha sujeitos, culturas e contextos diversos, sendo que esses sujeitos devem participar dos processos e das escolhas que envolvem as práticas educativas das quais farão parte, ao “reconhecimento da especificidade de uma escola identificada pelo seu pertencimento a um território histórico-social” (SANTOS, 2022, p. 4).

A Educação do Campo, malgrado os ataques e retrocessos que vem sofrendo, cresceu e vem se consolidando em diversas facetas, como dos pontos de vista organizativo - a Articulação por uma Educação do Campo, o Movimento Nacional de Educação do Campo e o Fórum Nacional de Educação do Campo (o FONEC) são exemplos -, de disputas quanto à formação de professores, organização e projetos pedagógicos das escolas públicas do e no campo e, sobretudo, luta por políticas públicas de acesso à

educação básica e superior, considerando também a Pós-graduação (SOUZA, 2020).

Souza (2020) evidencia quatro aspectos que nos ajudam a visualizar o processo de construção deste *conceito-movimento* e que estão atrelados a ele: 1) a luta pela terra e a reforma agrária coloca em disputa trabalhadores do campo e latifundiários; 2) em decorrência, há dois projetos de campo em disputa: o campo dos camponeses (agricultores familiares) e o campo do agronegócio; 3) a clareza do papel que a educação formal/escolar exerce na construção do projeto de campo dos camponeses e de um outro país; e, 4) a clareza de que essa luta não pode ser apenas endógena, interna, sendo necessárias articulações mais amplas com outras entidades da sociedade civil e com o próprio Estado na disputa por um projeto educacional que reconheça sujeitos, contextos, culturas e modos de vida.

Nesse sentido, podemos dizer que as lutas que permeiam a Educação do Campo passam pela escola, mas vão além dela e que são ou devem ser intersetoriais e interseccionais, envolvendo o debate de aspectos que cruzem educação, gênero, acesso à escola por todos os grupos etários, questões étnico-raciais, dentre outras. Muitos desses aspectos ainda não estão na agenda da Educação do Campo de modo mais estável, mas começam a se manifestar.

Há muitos aspectos relevantes a serem tratados e articulados a este *conceito-movimento*. Alguns já foram mencionados, como a sua relação com a luta pela terra e com o reconhecimento de que os sujeitos de campo são sujeitos de direitos. Dentre eles, o direito à garantia do acesso à educação em todas as suas etapas, modalidades e seus níveis.

Mas, nesta seção, gostaríamos de tratar de um aspecto que tem se revelado muito importante na direção de visibilizar todas essas lutas e de contribuir para que, por meio do conhecimento, se possa mudar realidades no sentido de se minimizar ou mesmo superar desigualdades. Esse aspecto é a produção do conhecimento sobre e a partir desse fenômeno relativamente recente ao qual chamamos *conceito-movimento* Educação do Campo.

Produzir conhecimento sobre a Educação do Campo em instituições de ensino superior é ocupar um lugar de interesse num espaço potencial para visibilizar questões a serem consideradas, por exemplo, por políticas públicas. Embora muitas pesquisas parem onde consideramos que deveriam começar - com a apresentação de dados, resultados e conclusões - muitas pesquisas e, mais especificamente, seus pesquisadores constroem pontes necessárias para se implementar projetos, programas, enfim, ações nos espaços e junto aos sujeitos com e sobre os quais se investigou.

Souza (2020) realizou um levantamento sobre a pesquisa educacional acerca do MST e da Educação do Campo no Brasil, desde 1986 até 2018. A autora verificou que, na pós-graduação, as primeiras pesquisas que usaram o conceito Educação do Campo são de 2002 - mesmo ano em que o conceito é assim formulado. No período investigado, foram identificados no banco de dissertações e teses da Capes 763 pesquisas sobre Educação do Campo, sendo os temas mais recorrentes a *formação de professores, prática educativa, políticas públicas e organização do trabalho pedagógico*.

A mesma autora (SOUZA, 2020) verificou, em pesquisa realizada em 2019 no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq que, à época, existiam 253 grupos que têm em seus nomes a expressão Educação do Campo e eles estão em todas as regiões do país, sendo o Nordeste a região que concentra o maior número deles. É importante destacar que o número de grupos de pesquisa cresceu em todas as regiões, segundo a autora.

Ainda, segundo Souza (2020), é possível verificar um aumento de pesquisas relacionadas à Educação do Campo após dez anos de sua emergência. Ou seja, elas têm maior expressividade a partir de 2009. Para a autora, há relação entre esse aumento e programas governamentais, como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), de 1998, e o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), de 2007, que geraram dezenas de estudos sobre a formação de professores, as práticas educativas e as políticas educacionais. Outro aspecto relacionado ao aumento da produção

de conhecimento sobre a Educação do Campo, guarda relação com políticas de financiamento de pesquisas que articulam Pós-graduação *stricto sensu* e Educação Básica, a exemplo do Programa Observatório da Educação, da Capes. Esse aumento das pesquisas também tem relação com o ingresso de educandos dos movimentos sociais nas universidades, que impulsionaram as pesquisas sobre a própria realidade e as lutas por educação no contexto da reforma agrária e da agricultura familiar, bem como com a ampliação do número de programas de pós-graduação nas regiões Norte e Nordeste do país.

Na Universidade Federal de Campina Grande, a qual estamos vinculadas, observamos na Unidade Acadêmica de Educação (no curso de Pedagogia do *campus* sede) e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) o avanço do debate em torno da Educação do Campo, seja numa área de aprofundamento sobre ela, seja nas dissertações desenvolvidas no PPGEd. Até a conclusão deste artigo, verificamos que cerca de 10% das dissertações defendidas versam sobre a Educação do Campo. Importante mencionar que o interesse de investigações sobre o tema se faz presente nas duas linhas de pesquisa do Programa.

Os interesses de investigação no PPGEd vão desde a política e a gestão da Educação do Campo no estado da Paraíba, considerando as unidades de análise territorial e municipal, ao debate sobre direitos ao acesso à educação pelos sujeitos do campo, com particular atenção ao direito à Educação Infantil pelas crianças do campo - interesse crescente e regular em nossas pesquisas¹. Também, há objetos de estudos relacionados ao fechamento de escolas no campo, ao brincar, às culturas infantis e às representações sobre o fracasso escolar no contexto da Educação do Campo.

¹ Verificar dissertações de mestrado na página do PPGEd da UFCG que versam sobre a educação infantil das crianças do campo, especialmente nos trabalhos da Linha 2, na qual atuamos: <http://www.ppged.ufcg.edu.br/index.php/Disserta%C3%A7%C3%B5es>

O panorama mais amplo, apresentado por Souza (2020), e a materialização do lugar da Educação do Campo no Programa de Pós-graduação ao qual estamos vinculadas, demonstram que o campo - no que tange à sua educação, mas também no que diz respeito a outros aspectos que estão diretamente vinculados a ele, como políticas públicas e direitos assegurados pela legislação do país desde a Constituição Cidadã (BRASIL, 1988), permanece como realidade sobre a qual é preciso construir conhecimento, visibilizando sujeitos, contextos, impasses e potencialidades que devemos considerar em nossas investigações. Nesse sentido, ao focarmos investigações sobre o campo, cumprimos o que Wanderley afirma em relação ao pensamento social sobre o que denomina de mundo rural, posição com a qual concordamos:

enquanto houver em nossas sociedades indivíduos e grupos sociais que vivam ou desejem viver em conformidade com as formas sociais decorrentes da vida em pequeno grupo, nesses espaços, continuamos devedores à sociedade de um pensamento social sobre o 'mundo rural' (WANDERLEY, 2010, p. 05).

Além da Educação do Campo ser tema e objeto de investigação no Programa de Pós-graduação ao qual pertencemos, ela também é, como dissemos, área de aprofundamento no curso de Pedagogia da Unidade Acadêmica de Educação da UFCG, *campus* de Campina Grande. O que percebemos é uma demanda recorrente pela sua oferta, por parte dos/das estudantes, e que essa oferta tem construído um espaço de discussão sobre o campo brasileiro, nordestino e paraibano no currículo do curso.

Entendendo currículo "(...) como um processo constituído de conflitos e lutas entre diferentes tradições e diferentes concepções sociais" (SILVA, 1995, p. 9), garantir que um tema, um assunto e sujeitos estejam inseridos no conjunto de discussões curriculares de um curso superior de uma universidade pública é um ato que atesta o resultado de processos de disputas curriculares e contribui para a visibilidade e presença deles nos interesses e preocupações de um coletivo. Os destinos a serem dados a essa inserção são

imprevisíveis, mas, no mínimo, ela possibilita a nomeação de uma realidade que passa a ser tratada como fenômeno a ser conhecido, refletido e tratado a partir de teorias e métodos. Para Santos,

O papel das universidades, neste contexto, é organizar, com os(as) educadores(as) e gestores(as), o processo de apropriação da realidade por meio das teorias e dos métodos capazes e possíveis para este intento, marcado, inevitavelmente, se coerente com os pressupostos da Educação do Campo, pelos princípios da autonomia, auto-organização e protagonismo dos (as) educadores (as) (SANTOS, 2022, p. 85).

Por toda essa importância, consideramos fundamental que o conceito e o movimento Educação do Campo estejam cada vez mais presentes nas universidades, especialmente nas universidades públicas, que possuem relativa autonomia e capacidade de gerar efeitos em realidades sociais, com vistas a transformar contextos de desigualdades. Apesar de sabermos que tais mudanças exigem ações mais complexas e oriundas de diversos atores coletivos, com ênfase nos movimentos sociais e sindicais e sua relação com a Educação do Campo, ocupar um lugar no interior das universidades não é só uma conquista deste conceito e movimento, mas é também um dever delas para com os problemas e as questões que são colocados em cada tempo histórico. Desse modo, abrir as portas da pesquisa para os problemas que o campo coloca é um modo de cumprir esse dever, além de acolher realidades que pedem novos referenciais teórico-metodológicos. Conforme afirma Souza (2020, s/p),

A primeira década do século XXI vem demonstrando que os movimentos sociais (por meio dos seus assessores, lideranças, educadores e educandos) adentraram o espaço universitário e com isso potencializaram os grupos de estudos e de pesquisas e as experiências no âmbito da Educação Superior e Pós-Graduação. Pode-se dizer que os movimentos sociais levaram referenciais teóricos à universidade, também. Com isso, a própria universidade vem se modificando para o novo que surge na Educação Superior - as demandas dos movimentos sociais do campo por cursos de graduação e de pós-graduação.

Quanto às ações mais complexas e que envolvem um conjunto de sujeitos coletivos na direção da mudança social, com vistas à superação de desigualdades, passaremos a refletir, na seção seguinte, sobre desafios, riscos e possibilidades no contexto brasileiro atual, marcado por retrocessos quanto a direitos conquistados e obstáculos que buscam impedir avanços no que tange ao *conceito-movimento* Educação do Campo.

Desafios atuais, riscos e possibilidades

São muitos os desafios do tema, conceito, movimento e da luta que é a Educação do Campo num contexto de tentativa de apagamento das diversidades e de aprofundamento das desigualdades como, até recentemente, vivenciamos no Brasil, especialmente na gestão do governo federal, que esteve no poder de 2018 a 2022. Embora a referida gestão tenha sido concluída, os efeitos de suas ações ainda não cessaram e têm desdobramentos que precisam ser mapeados no momento presente, no sentido de retomar, reconstruir e mesmo criar um conjunto de medidas de enfrentamento aos desafios relacionados à Educação do Campo.

Desde 2016 - ano do golpe à presidenta Dilma - assistimos recuos, enfraquecimento, descontinuidades e ataques às políticas de Educação do Campo e mesmo aos programas existentes. O PRONERA, programa pioneiro na luta por uma Educação do Campo, sofreu ataques que, não fosse o fato de ele ter se consolidado legalmente como uma política, por meio do Decreto 7.352/2010 (BRASIL, 2010), poderia ter sido extinto. Nessa direção, Santos (2022) afirma que o PRONERA

quase foi destruído diversas vezes, mas resistiu e avançou – inclusive graças à organização dos agentes legitimados na gestão desta política, a saber: os movimentos sociais e sindicais do campo, as instituições de ensino, em articulação com entidades do campo popular, do Congresso Nacional e Ministério Público. Graças a essa organização e mobilização, o Pronera não somente resistiu como avançou, e hoje está inserido no ordenamento jurídico do Estado brasileiro, autorizado por lei e regulamentado no Decreto que

instituiu a Política Nacional da Educação do Campo (Decreto 7.352/2010) (SANTOS, 2022, p.86).

Um dos riscos vivenciados no período 2018-20122 e que ainda não estão superados tem relação com a instabilidade de ações que podem ser impedidas em sua continuidade sob gestões que, não apenas não as apoiam como trabalham contra qualquer emergência de grupos sociais historicamente colocados à margem no que diz respeito ao acesso a direitos e que são vistos como ameaças à sua hegemonia. Governos refratários a movimentos como o da Educação do Campo aliam-se às forças do mercado, contrárias à lógica e ao projeto que estão na base da Educação do Campo. O agronegócio, por exemplo, é uma dessas forças e ele não está apenas na lógica da produção, mas influenciando diretamente as forças políticas reacionárias, como as que se encontram no Congresso Nacional, disputando orçamento, legislações e paradigmas. Dentre eles, assistimos ao retorno do paradigma meritocrático, “que marginaliza as organizações populares e as políticas afirmativas, deslegitimando as conquistas históricas dos setores populares no campo das políticas públicas” (SANTOS, 2022, p. 86).

Nesse contexto, a articulação entre sujeitos, grupos e ações pode ser, como tem sido, uma resistência importante contra os ataques que a Educação do Campo vem sofrendo. A aliança histórica entre movimentos sociais e sindicais do campo com grupos que também pensam a realidade social como espaço em que todas as pessoas têm o direito a ter direitos assegurados pelo aparato legal, mas pouco refletidos na prática, é um caminho profícuo para resistir e superar forças que buscam exatamente o contrário: aumentar desigualdades, concentrar renda e distribuir de forma desigual o acesso a direitos.

Nesse sentido, encontrar os pares nesse enfrentamento é um desafio e uma potencialidade, ao mesmo tempo. Desafio porque os obstáculos são muitos e vão desde o desmantelamento ou descontinuidade de políticas e programas à escassez de oportunidades e pouca visibilidade de demandas. Nesse cenário,

as saídas são pouco nítidas e muitos desistem de seguir adiante. Potencialidade no sentido de encontrar ou mapear grupos e movimentos afins, sintonizados com objetivos que indicam projetos coletivos, visando resultados e avanços igualmente coletivos. A breve, mas consistente, história do conceito e movimento da Educação do Campo, materializada enquanto formulação inaugural na história da educação dos povos do campo do Brasil, inserida numa agenda e convertida em programas e políticas, demonstra que os coletivos existem, são diversos e resistentes. Assim, pensar em estratégias coletivas organizadas que, do ponto de vista educacional, dialoguem com professores/as e gestores/as que atuam com populações do campo é um caminho profícuo já trilhado por movimentos sociais do campo e universidades e que deve continuar. Política educacional e estratégias educativas concretas, como as encontradas na educação básica e superior que dialogam com a realidade do campo são forças fundamentais no enfrentamento das forças retrógradas que atualmente são hegemônicas no país.

Há um trabalho a ser feito e ele exige ânimo, coletividade, firmeza nos princípios e capacidade de diálogo entre sujeitos, movimentos e instituições que podem, a partir de suas capacidades, somar na direção de superar os obstáculos que foram sendo erguidos à medida que uma lógica excludente e violenta passou a atacar os grupos que vinham conquistando, na prática, aquilo que, por direito, deveria estar assegurado.

Considerações finais

Ao longo do processo de constituição da PNEC, vimos, em momentos específicos de seu percurso histórico, como ela foi se construindo enquanto concepção e formulação, apontando e definindo problemas a serem enfrentados, abrindo espaço na agenda pública, conquistando avanços legais – fundamentais a muitas de suas conquistas práticas -, implementando ações através de programas e outros dispositivos, e, possibilitando, através de

sua trajetória, que, em alguma medida, possamos avaliar o seu alcance e os seus efeitos.

Vimos que, do ponto de vista de sua instituição e de sua inserção no debate político de cunho mais amplo, a PNEC tem já uma trajetória que se consolida pela sua história, pelos seus intelectuais, pelos movimentos sociais que estão na sua base. A presença da sociedade civil em sua construção é visível e sua capacidade de interagir e penetrar na esfera estatal se faz ver, como dissemos antes, em conquistas legais, como o Decreto 7.352/2010.

O conhecimento sobre as realidades dos diversos campos brasileiros é um empreendimento que precisa continuar, sobretudo no contexto dessa longa pandemia que vivemos e que ainda produz os seus efeitos. Há pesquisas e experiências feitas neste período que precisam ser conhecidas e reunidas. É necessário que se façam mais estudos sobre os sujeitos do campo e o seu acesso ao direito à educação desde a educação infantil, considerando os bebês, até a pós-graduação. É necessário, ainda, que as universidades públicas, na direção de cumprirem seu papel de estar a serviço da sociedade, continuem sendo um *locus* de pesquisa sobre os vários temas e sujeitos que estão na base do conceito e do movimento da Educação do Campo, sendo ainda uma estrutura estatal que garanta a continuidade desse diálogo mesmo em situações adversas como a que vivemos no Brasil atualmente.

Os desafios apontados neste texto nos impõem um compromisso que precisamos assumir e que diz respeito à necessidade de se (re) construir uma agenda de pesquisa sobre as diversas realidades que constituem os vários campos do Brasil.

Compreendemos que discutir Educação do Campo não é um tema apenas dos camponeses. É um tema que envolve os destinos do nosso país e mesmo do planeta. A agricultura familiar, por exemplo, que está na base da Educação do Campo, pois seus sujeitos têm íntima relação como esse modo de vida, é uma temática que contribui para a reflexão sobre a produção sustentável das pessoas, de um modo geral, e do planeta, que questiona a própria sobrevivência deles nos marcos do agronegócio e de outras

formas de produção que não têm no horizonte a preocupação com a sustentabilidade.

Entendemos que o projeto de sociedade que olha para a agricultura familiar e a produção advinda dela no diálogo com a sustentabilidade requer uma educação diferente, complexa, que articule saberes, natureza e culturas. Dentre tantas possibilidades encontradas nos debates promovidos pelo conceito e pelo movimento Educação do Campo, trazer essa reflexão e preocupação mais abrangentes é um caminho que potencializa o alcance e a defesa da Educação do Campo, como direito e como caminho a ser trilhado.

Referências

BRASIL. **Decreto no. 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de novembro de 2010.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

CALDART, Roseli *et al.* **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FREY, Klaus. Políticas Públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Revista Planejamento e Políticas Públicas**, n. 21 – junho de 2000. p. 211 – 259.

JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de; TORRES, Lianna de Melo; ARAGÃO, Márcia Cristina da Cruz. A Formação dos Pedagogos da Reforma Agrária e da Educação do campo em Sergipe. In: MOLINA, Mônica C.; HERRERA, Berta M. P. (Orgs.). **A Experiência Brasileira de Construção de Políticas Públicas de Educação Superior para a Educação do Campo**. Habana, Cuba: Editorial Universitária Félix Varela, 2012. p. 1- 9.

LEAL, Fernanda de Lourdes Almeida. **Na mão e na contramão da Política: a realização da Política Nacional de Educação do Campo em**

municípios do Cariri paraibano. 2012. 209 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais, Campina Grande-PB, 2012.

LEAL, Fernanda de Lourdes Almeida; CAMINI, Isabela. **Educação do Campo**: conceito, histórico, bases legais. Texto produzido no âmbito do desenvolvimento da pesquisa nacional Caracterização das Práticas Educativas com Crianças de 0 a 6 anos moradoras nos territórios rurais brasileiros (MEC/UFRGS/FNDE), 2011.

LEAL, Fernanda de Lourdes Almeida *et al.* Projeto Unicampo: uma experiência de extensão no Cariri Paraibano. In: CORRÊA, E. J.; CUNHA, Eleonora S. M.; CARVALHO, Alysson M. (Orgs.). **(Re) Conhecer diferenças, construir resultados**. Brasília: UNESCO, 2004. p. 209 – 217.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. Políticas públicas e programas de Educação no Campo no Brasil e no Distrito Federal - Entrevista. **Revista Com Censo**: estudos educacionais do Distrito Federal [online]. 2022, v. 9 n. 2 [Acessado 2 junho 2022]. Disponível em: <http://www.periodicos.se. Df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/1432/844>

SILVA, André Luiz Batista da. A educação do campo no contexto da luta do movimento social: uma análise histórica das lutas, conquistas e resistências a partir do Movimento Nacional da Educação do Campo. **Revista Brasileira de História da Educação** [online]. 2020, v. 20 [Acessado 28 maio 2022]. Disponível em: <<https://doi.org/10.4025/rbhe.v20.2020.e112>>. Epub 15 Maio 2020. ISSN 2238-0094. <https://doi.org/10.4025/rbhe.v20.2020.e112>.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Apresentação. In: GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SOUZA, Maria Antônia de. Pesquisa Educacional sobre MST e Educação do Campo no Brasil. **Educação em Revista** [online]. 2020, v. 36 [Acessado 18 maio 2022] , e208881. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-4698208881>>. Epub 30 Mar 2020. ISSN 1982-6621. <https://doi.org/10.1590/0102-4698208881>

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira. Pedagogia Histórico-Crítica e Formação de Docentes para a Escola do Campo. **Educação & Realidade** [online]. 2016, v. 41, n. 2 [Acessado 10 maio 2022], pp. 429-452. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-623653917>>. ISSN 2175-6236. <https://doi.org/10.1590/2175-623653917>

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de L.; CAVALOPE, Carlos Roberto. Formação de Professores para a Escola Básica do Campo: o curso de licenciatura em Educação do Campo da UFBA. In: MOLINA, Mônica C.; HERRERA, Berta M. P. (Orgs.). **A Experiência Brasileira de Construção de Políticas Públicas de Educação Superior para a Educação do Campo**. Habana, Cuba: Editorial Universitária Félix Varela, 2012. p. 48-62.

WANDERLEY, Maria de Nazaré B. A Sociologia Rural na América Latina: produção de conhecimento e compromisso com a sociedade. **VIII Congresso Latinoamericano de Sociologia Rural**: Conferência de Abertura. Porto de Galinhas, Pernambuco, Brasil, 2010.

A CONSTRUÇÃO RECENTE DA POLÍTICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL DAS CRIANÇAS DO CAMPO NO BRASIL

Ana Paula Soares da Silva
Rita de Cássia de Freitas Coelho

Introdução

A educação infantil das crianças dos territórios rurais, acompanha e é fruto do processo de desenvolvimento do país e da educação brasileira, embora nem sempre documentada e menos ainda tratada pela especificidade que ela ganhou nas duas últimas décadas. Mesmo que exista produção sobre a educação de forma geral nas áreas rurais, é arriscado construir um panorama sobre a educação infantil nos territórios rurais sem estudos históricos consistentes que consigam recuperar as políticas públicas para a criança pequena nos territórios rurais e, principalmente, as práticas de professoras que atuaram nessas áreas, em turmas próprias ou salas multisseriadas.

Nos encontros e formações de que fazemos parte, não são raros os relatos de participantes que, como estudantes ou professores, trazem em suas lembranças carreiras construídas em áreas rurais e memórias emocionais permeadas pelos aprendizados e pelas dificuldades vivenciadas nesses territórios. A alta frequência com que aparecem esses relatos, em especial quando provocados, revela a forte presença das ruralidades em nossa constituição como país e, ao mesmo tempo, a sua negação por um ideário que imprimiu na cidade significados de superioridade e progresso e promoveu a oposição rural - urbano (WANDERLEY, 2009). Essa negação e o seu correlato silenciamento, ideologicamente trabalhados, são constituintes das tensões nas transformações socioespaciais ao longo da história do Brasil que, sem ter necessariamente superado o domínio político de uma elite

agrária, testemunhou o êxodo rural na medida em que o campo foi sendo tomado pelo modelo de agricultura hegemônica; modelo esse concentrador de terra e de poder econômico, articulado aos processos de urbanização, industrialização e, mais recentemente, financeirização do campo brasileiro.

O texto aqui apresentado reconhece que o conhecimento da educação infantil desde essa complexidade - que integra a história das práticas e das políticas educacionais para as crianças pequenas do campo brasileiro - ainda demanda grandes investimentos acadêmicos e segue como uma dívida para a compreensão do projeto educacional aos filhos e filhas de grupos que produzem suas vidas nesses espaços. Por isso, o capítulo apenas busca levantar elementos de uma construção recente da política de educação infantil do campo, como registro parcial de quem acompanhou alguns momentos dessa construção.

Condicionantes históricos

A educação infantil do campo, tal como a significamos quando assim nos remetemos à oferta educacional para crianças de 0 a 6 anos moradoras nos territórios rurais, ganhou seus contornos, na política educacional e no meio acadêmico, principalmente ao longo dos últimos quinze anos. Pode-se pontuar como marco da política pública educacional recente o ano de 2008, quando ocorreu, no Ministério de Educação, o Seminário Políticas Públicas de Educação Infantil do campo¹, organizado por uma equipe

¹ Ocorrido em 30 de junho de 2008, o Seminário teve como organizadores, dentre outros, a Coordenação de Educação Infantil do Ministério da Educação (COEDI/SEB/MEC), a Coordenação da Educação do Campo (SECADI/MEC), o INCRA, o Ministério do Desenvolvimento Agrário. Ele tornou públicas as discussões que vinham ocorrendo no âmbito desses Ministérios e Secretarias e indicou o desejo governamental de pautar o tema como um problema público. Divulgação do Seminário estão disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/proinfantil/apresentacao?id=10969>, <http://portal.mec.gov.br/proinfantil/apresentacao?task=view&id=10966>, <http://portal.mec.gov.br/proinfantil/apresentacao?task=view&id=10970>

interministerial que tinha como objetivo fomentar discussões capazes de subsidiar a agenda da educação das crianças dos territórios rurais. Na oportunidade, também foram apresentadas experiências de educação infantil de instituições municipais ou ligadas a movimentos sociais, assim como foram elencados alguns desafios impostos para a efetivação deste direito em áreas rurais. A partir deste Seminário, uma série de ações se sucederam no âmbito governamental, o que, por sua vez, também acabou por estimular a adoção do tema em agendas de pesquisa.

A questão que se coloca é por que foram criadas, apenas recentemente, ações governamentais que visibilizam e problematizam a oferta e a demanda da Educação Infantil para as crianças pequenas dos territórios rurais no Brasil. Como todo fenômeno social, um conjunto de condicionantes atuou nesta direção. Mesmo que não esgotem esse conjunto, entendemos serem estruturantes desse processo os seguintes aspectos, que se desenvolveram como linhas paralelas e que se cruzaram nos anos recentes: o avanço nos debates da integração da Educação Infantil no sistema de ensino; o fortalecimento de um arcabouço jurídico para a defesa do direito à educação; a incorporação da educação como pauta dos movimentos sociais do campo; o aumento no número de assentamentos da reforma agrária; a construção de um movimento nacional em defesa da Educação do Campo; a institucionalização de demandas por uma Educação do Campo.

É necessário reconhecer que a Educação Infantil como um todo, vinculada ao sistema de educação, é um acontecimento não longo. Foi apenas com a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, que a Educação Infantil encontrou apoio para a sua *inserção no sistema de educação*, a demandar um conjunto de regulamentações destinadas aos sistemas e às instituições educacionais. Adequação da formação de professores, critérios e padrões de infraestrutura das instituições, parâmetros e indicadores de qualidade, orientações para prática pedagógica são alguns dos enfrentamentos que o Brasil vivenciou para dar forma aos princípios postos nas bases legais. Seria de se

esperar que, pautados estes desafios estruturais, outras problemáticas se tornassem emergentes, em especial aquelas relativas à democratização do acesso e da qualidade do atendimento.

Neste processo, a existência de um *arcabouço legal* que afirma a educação como um direito básico fundamental, como um mecanismo de construção da democracia e como um dever do Estado, passou a fomentar os debates públicos acerca das desigualdades (re)produzidas no âmbito da Educação. A aprovação de um Plano Nacional de Educação, com metas a serem cumpridas, também fez questionar os pontos mais fragilizados da oferta e, conseqüentemente, visibilizou populações menos assistidas em seu direito à Educação. O resultado das formas desiguais pelas quais o direito à Educação Infantil se efetiva é de conhecimento nacional. Os estudos de Rosemberg (2002; 2006) foram cruciais na denúncia de um quadro que se perpetua na produção de desigualdades regionais, raciais, de classe e territoriais com indicadores de acesso à vaga sempre piores para as crianças mais pobres, negras, das regiões norte e nordeste e moradoras de áreas rurais.

Paralelamente, nos anos de 1980, nos territórios rurais, vimos surgir novos movimentos sociais e sindicais em resistência às políticas de desenvolvimento que privilegiaram a concentração da propriedade da terra e de riqueza, expulsaram do campo os pequenos agricultores e produziram desigualdades econômicas e sociais no campo e na cidade, assim como entre a cidade e o campo. Estes movimentos descendem das ligas camponesas, criadas na década de 1940 e reprimidas durante o regime militar. Os novos movimentos campesinos ressurgem no bojo dos movimentos de redemocratização do país. Uma das características desses movimentos foi adotar a *educação como uma estratégia de luta pela melhoria das condições de vida das populações do campo*, da formação de seus sujeitos e do desenvolvimento social do campo (MUNARIN, 2008).

Em virtude da pressão de movimentos sociais pela reforma agrária para o cumprimento da função social da terra e de políticas de redistribuição e democratização do acesso à terra, conforme dispõe a Constituição Federal de 1988, houve um aumento no número de assentamentos rurais no país. Além do grau de politização dos seus sujeitos na busca por seus direitos, os assentamentos produzem comunidades rurais que, diferentemente de áreas não coletivizadas, exercem pressão por seus direitos e fortalecem as demandas por instituições educacionais no próprio campo que respeitem a cultura e valores locais.

De acordo com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, em 2017, havia 9.374 assentamentos rurais, nos quais viviam quase um milhão de famílias assentadas (INCRA, 2017). Esta conjuntura coloca em evidência a *constituição de novos sujeitos do campo, os assentados da reforma agrária*, em suas demandas particulares, condições de trabalho e produção próprias, moradia, lazer e outras necessidades pessoais e coletivas, dentre elas, a demanda por escolas nas próprias comunidades. A organização destes sujeitos, junto com outros atores e movimentos coletivos, sociais e sindicais do campo, beneficiou a constituição de uma pauta de lutas pela educação para todos os sujeitos do campo, na diversidade socioeconômica e cultural que os constitui.

Além destes aspectos, como resultado de crítica às políticas de Educação em área rural, foi elaborado um *novo paradigma de educação dos povos do campo*, a rejeitar o chamado ruralismo pedagógico que objetivava desestimular a migração dos camponeses para os centros urbanos e potencializar as ações práticas e a produtividade no campo (CALDART, 2009). A crítica se estendeu às escolhas pedagógicas, cuja seleção de conteúdos e métodos submetia os sujeitos do campo a padrões hegemônicos de colonização do interior do país e de construção da urbanidade.

Na década de 1990, os movimentos sociais e sindicais do campo passaram a reivindicar uma educação elaborada a partir dos sujeitos do campo e pela valorização de suas culturas. Este movimento se institucionalizou após a I Conferência Nacional “Por

uma Educação Básica do Campo”, que aconteceu em 31 de julho de 1998, em Luziânia, Goiás. Constituiu-se o *movimento nacional* chamado “Articulação Por Uma Educação Básica do Campo”, responsável por um conjunto de iniciativas formativas e de produção de materiais e pela incidência nas políticas educacionais, na construção da nova educação das populações do campo (MOLINA, 2010). Há vários anos, este movimento se articula em torno do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC).

O reconhecimento das populações rurais como produtoras de saberes e a proposta de educação, crítica ao seu assujeitamento, ganharam força institucional a partir deste movimento. A partir de desdobramentos do I ENERA (Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária), ocorrido em 1997, foi elaborado, em 1998, o Plano Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que representou uma novidade histórica, uma vez que incorporou, no interior do Estado, uma política gerada pelos sujeitos sociais do campo que associava educação e reforma agrária (MOLINA, 2010). O programa, mesmo sofrendo ataques após 2016, resiste até hoje na qualificação de jovens e adultos e no fortalecimento dos territórios rurais em suas múltiplas dimensões (econômicas, sociais, ambientais). Um conjunto significativo de produções também foi constituído em torno das ações do PRONERA e qualificam o debate sobre uma educação crítica, transformadora e de qualidade no campo brasileiro.

Na continuidade desse *movimento-conceito* (LEAL, 2012), nos anos 2000, foram aprovadas, no Conselho Nacional de Educação, duas Resoluções históricas para a Educação do Campo no Brasil (DOEBEC CNE/CEB 01/2002; Diretrizes Complementares CNE/CEB 02/2008) e outras importantes resoluções e pareceres²

² Parecer CNE/CEB nº 21/2002, aprovado em 05 de junho de 2002 - Responde consulta sobre possibilidade de reconhecimento das Casas Familiares Rurais; Parecer CNE/CEB nº 1/2006, aprovado em 1º de fevereiro de 2006 - Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA); Parecer CNE/CEB nº 30/2006, aprovado em 5 de abril de 2006 - Consulta sobre a aplicação da Resolução nº 5/2005 do Conselho Estadual de

que fortaleceram o *movimento de institucionalidade da Educação do Campo* por meio da consolidação de um marco legal que estabelece diretrizes para o desenvolvimento de políticas de educação básica do campo e orienta os respectivos sistemas de ensino e as propostas pedagógicas das instituições. Do ponto de vista da estrutura educacional do governo federal, foi criada, em 2004, e reestruturada em 2012, a Coordenação Geral de Educação do Campo, vinculada à extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), responsável por um conjunto de programas destinados às populações em territórios rurais. A partir desse órgão, outros programas foram também constituídos, com destaque aqui para o PROCAMPO, criado em 2007, muito contribuiu para a formação político pedagógica de educadores das escolas do campo (BICALHO, 2018), e o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO, 2013)³, em 2012, estruturado inicialmente pelo Decreto 7.352/2010. O PRONACAMPO previa um conjunto expressivo de ações e programas articulados em cinco eixos: Gestão e Práticas Pedagógicas; Formação Inicial e Continuada de Professores; Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional; Infraestrutura Física e Tecnológica.

Educação de Rondônia; Parecer CNE/CEB nº 23/2007, aprovado em 12 de setembro de 2007 - Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo; Parecer CNE/CEB nº 3/2008, aprovado em 18 de fevereiro de 2008 - Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2007, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo; Parecer CNE/CP nº 22/2020, aprovado em 8 de dezembro de 2020 – Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior.

³ Construído pelo Grupo de Trabalho coordenado pelo MEC/SECADI, formado pelo Conselho dos Secretários Estaduais de Educação - CONSED, União dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME, Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura - CONTAG, Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Sem Terra - MST, Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar - FETRAF, Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro - RESAB, Universidade de Brasília - UNB e Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. “Teve ainda colaboração da Secretaria de Políticas para a Promoção da Igualdade Racial - SEPPIR e Comissão Nacional Quilombola - CONAQ” (Brasília, 2013, p. 2).

Síntese da construção da política recente da Educação Infantil do Campo

Até meados dos anos 2000, a Educação Infantil, mesmo que presente em alguns documentos oficiais da Educação do Campo, aparecia de forma pouco expressiva. Quando da criação do PRONACAMPO, um movimento com forte participação da área da Educação Infantil já vinha ocorrendo no âmbito governamental, mobilizando também universidades e grupos de pesquisa. Esse movimento foi iniciado em 2008, quando a Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI), da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), assumiu a responsabilidade de, junto com outros setores e órgãos ministeriais, pautar o tema da creche e da pré-escola para crianças de áreas rurais.

Foi nesse contexto de presença dessa pauta na agenda da COEDI que ocorreu o mencionado Seminário Políticas Públicas de Educação Infantil no Campo, o primeiro evento público governamental a reunir pesquisadores, órgãos de governo, representantes dos sistemas de educação e militantes da educação do campo e da educação infantil. Esse Seminário foi resultado de uma articulação que iniciada em 2007, entre diferentes órgãos governamentais e sociedade civil, apresentaram demandas para Educação do Campo, Educação Infantil e Reforma Agrária.

A confluência dessas ações e a priorização dessa pauta pela COEDI fez com que, na revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil no CNE, em 2009 (Resolução CNE/CEB 05/2009), assessoradas pelas consultoras da relatoria das DCNEI, a problemática das crianças dos territórios rurais aparecesse nas demandas da COEDI. O seu artigo 8º, parágrafo 3º, promoveu a primeira interlocução, em termos legais, entre as diretrizes da Educação Infantil e as da Educação do Campo.

Sabe-se que a produção histórica do atendimento em área rural, caracterizado por Rosemberg e Artes (2012) pela insuficiência, discriminação e precariedade, ao mesmo tempo em que é explicada pela ausência de investimento, também regula o

conjunto de ausências da política pública, mantendo um ciclo de reprodução que reitera uma posição de omissão por parte do Estado. Por este motivo, esta aproximação feita nas DCNEIs representou um passo importante na longa marcha brasileira para a construção de uma educação infantil brasileira efetivamente democrática (ROSEMBERG, 2006).

É possível dizer que as ações voltadas para a Educação Infantil do Campo aconteceram pelo protagonismo da COEDI, na ação solidária e na disputa interna pelo tema no interior do Ministério da Educação e de outros Ministérios. Como parte das estratégias da COEDI de socialização das DCNEIs, em 2010, foi instituído um Grupo de Trabalho para elaboração das Orientações Curriculares em diferentes frentes, dentre elas, Educação Infantil do Campo.

O grupo para a Educação Infantil do Campo foi composto por pesquisadores de universidades públicas e representantes de movimentos sociais e sindicais do campo e da educação infantil⁴. Este grupo fez, da necessidade de escrita de um documento orientador sobre as DCNEI para o trabalho no campo, um pretexto para a mobilização de diversos atores e do tema nas diferentes regiões do Brasil, considerando o pouco acúmulo do ponto de vista das práticas afinadas às DCNEI e às DOEPEC.

Foram organizadas cinco Reuniões Técnicas⁵ que tiveram como objetivo: debater as Orientações Curriculares para Educação

⁴ Sob a coordenação de Ana Paula Soares da Silva (USP-RP) e Jaqueline Pasuch (Unemat); integrantes do MST (Edna Rossetto, Márcia Ramos, Isabela Camini); CONTAG (Eliene Novaes Rocha, Tânia Dornellas); FETAG-RS (Sonilda Pereira); Universidades (Anamaria Santana – UFMS, Antônia Fernanda Jalles – UFRN, Eliete Avila Wolf – UnB, Fernanda Leal – UFCG, Isabel de Oliveira e Silva – UFMG, Maria Natalina Mendes Freitas – UFPA, Sônia Regina dos Santos Teixeira – UFPA).

⁵ Os relatórios das reuniões estão disponíveis na página do MEC: Região Norte (18 e 19 ago 2010); http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7400-sist-18-19-pdf&category_slug=janeiro-2011-pdf&Itemid=30192; Região Nordeste (23 e 24 set 2010). http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7401-sist-23-24-pdf&category_slug=janeiro-2011-pdf&Itemid=301992; Região Sudeste (07 e 08 out 2010);

Infantil do Campo; identificar experiências como referências para políticas, programas e projetos na Educação Infantil do Campo; debater sobre a realidade e a diversidade do campo e das infâncias do campo nas distintas regiões do País; promover a interface entre a Educação Infantil e a Educação do Campo.

O texto Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo⁶ foi assim uma construção coletiva carregada de muitas vozes, cujo movimento culminou no I Seminário Nacional de Educação Infantil do Campo⁷. O Seminário trouxe um conjunto de indicações para a política pública, relativas a: Pesquisas; Formação inicial de professores de Educação Infantil do Campo; Articulações intersetoriais; Financiamento; Valorização dos profissionais; Trabalho pedagógico; Espaço físico, infraestrutura e materiais⁸.

Uma das ações indicadas no Seminário resultou no estabelecimento de um Termo de Cooperação Técnica entre o Ministério da Educação e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, para a realização da Pesquisa Nacional Caracterização das

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7472-sist-7-8-2-pdf&category_slug=janeiro-2011-pdf&Itemid=30192; Região Centro-Oeste (14 e 15 out 2010); http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7399-sist-13-15-pdf&category_slug=janeiro--pdf&Itemid=0192; Região Sul (25 e 27 out 2010); http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7402-sist-27-pdf&Itemid=30192

⁶ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7162-2-10-artigo-mec-orientacoes-curriculares-ei-campo-ana-paula&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192

⁷ Realizado de 06 a 08 de dezembro de 2010, foi organizado pelo MEC, CONEC, FNCEE, Comitês e Fóruns Estaduais de Educação do Campo, UNCME, UNDIME, MIEIB, MST, CONTAG, pesquisadores e especialistas de Universidades públicas. Além destes, diferentes Secretarias e Diretorias do MEC, MDA, Representação do MEC no Rio de Janeiro e São Paulo - REMEC, Conselho Nacional de Educação – CNE, Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação - CONSED, Fundação Joaquim Nabuco – FUNDAJ, Comissão Nacional de Educação Indígena – CNEEI. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7392-contex-hist-pdf&category_slug=janeiro-2011-pdf&Itemid=30192

⁸ O Relatório síntese está disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7393-encaminhamentos-eic-pdf&category_slug=janeiro-2011-pdf&Itemid=30192

Práticas Educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais⁹. A pesquisa desenvolveu-se em quatro grandes ações¹⁰: Ação 1 - Produção acadêmica nacional sobre Educação Infantil das crianças residentes em área rural¹¹; Ação 2 - Estudo quantitativo com base em dados secundários (IBGE, IPEA e INEP)¹²; Ação 3 - Estudo qualitativo das características de oferta do poder público e demanda da educação infantil¹⁴; Ação 4 - Produção de livro com os resultados dos estudos realizados¹⁵. O II Seminário Nacional de

⁹ Coordenação Geral: Maria Carmem Silveira Barbosa; Coordenação adjunta: Ana Paula Soares da Silva, Jaqueline Pasuch; Coordenações regionais: Fernanda de Lourdes Almeida Leal, Isabel de Oliveira e Silva, Maria Natalina Mendes Freitas, Simone Santos de Albuquerque. Consultora: Fúlvia Rosemberg. A pesquisa foi composta por uma equipe de mais de 70 pesquisadores de 28 Universidades brasileiras.

¹⁰ Relatório síntese: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13620-relato-sintese-eb&Itemid=30192

¹¹ Produção acadêmica: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13623-produ-academ-nac-relato&category_slug=julho-2013-pdf&Itemid=30192

¹² Dados quantitativos secundários: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13621-relato-2-vol-1-analise&category_slug=julho-2013-pdf&Itemid=30192

¹³ Mapeamento das populações do campo: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13622-relato-2-vol-3-comp-analise&category_slug=julho-2013-pdf&Itemid=30192;

¹⁴ Relatórios por Região: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14491-relatorio-3-volume-4-sul-pdf&category_slug=outubro-2013-pdf&Itemid=30192; http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14488-relatorio-3-volume-1-norte-pdf&category_slug=outubro-2013-pdf&Itemid=30192; http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14490-relatorio-3-volume-3-sudeste-pdf&category_slug=outubro-2013-pdf&Itemid=30192; http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14489-relatorio-3-volume-2-nordeste-pdf&category_slug=outubro-2013-pdf&Itemid=30192; http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14492-relatorio-3-volume-5-centro-oeste-pdf&category_slug=outubro-2013-pdf&Itemid=30192

¹⁵ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12465-oferta-demanda-educacao-ampo-pdf&category_slug=fevereiro-2013-pdf&Itemid=30192

Educação Infantil do Campo ocorreu associado à Pesquisa Nacional, em 2011.

Em 2013, foi instituído um Grupo e Trabalho Interministerial para a elaboração da Política Nacional de Educação Infantil do Campo, com representantes dos Ministérios da Educação, do Desenvolvimento Agrário e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome¹⁶. Embora aprovada pelo Grupo em 2014, esta política não chegou a ser adotada.

Todo esse movimento fez com que a pauta da Educação Infantil do Campo fosse levada também para o interior de grupos de pesquisa e algumas das pesquisadoras deram continuidade aos Seminários Nacionais de Educação Infantil do Campo, sendo os três últimos realizados na UFCG (IV, 2015), o V na UFSC (2016) e o VI na UNEMAT (2017).

Apesar desses avanços, as condições estruturais do acesso e da qualidade da oferta da Educação Infantil persistem. Rosemberg e Artes (2012) indicam que as escolas rurais tendem a apresentar os piores índices como resultado e expressão de formas desiguais de distribuição dos benefícios das políticas sociais. Isso evidencia, na Educação Infantil, os efeitos da baixa intensidade da democracia no país, ainda frágil e restrita.

Essa condição teve piora após 2016. Com os acontecimentos políticos no país, as ações de governo não apenas interromperam o movimento crescente de construção da área como também impuseram perdas nessa agenda, diante da desestruturação e extinção de alguns programas, coordenações e secretarias, fragilizando ainda mais os esforços que vinham sendo feitos para superação da desigualdade educacional.

¹⁶ O resultado do GT Interministerial, instituído pela Portaria 6/2013, está disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16264-gti-educacao-infantil-campo-09-04-pdf&Itemid=30192

Questões em discussão

É inegável o avanço no sentido da visibilidade que a Educação Infantil do Campo passou a ter nacionalmente, o que significa uma atitude positiva de uma sociedade que busca enfrentar as desigualdades que vicejam no seu interior. Contudo, este processo é permeado por tensões, problematizações e desafios de diversas ordens: das concepções sobre o rural brasileiro e sobre as melhores formas de educar as crianças pequenas nesses territórios; do grau de conhecimento das características econômicas e sociopolíticas que configuram as ruralidades brasileiras; dos modos de organização das famílias e relações de gênero no espaço rural; das demandas pelo atendimento; das políticas de financiamento educacional; da gestão e formação de professores; dos materiais, espaços e tempos; das interações e processos vividos pelas crianças no interior das instituições; das propostas pedagógicas.

Todas mereceriam desdobramentos e aprofundamentos. Nos limites de um capítulo, são discutidas três questões que vêm se mostrando estruturais para o avanço da construção da educação infantil das crianças do campo: a pertinência da elaboração de uma política educacional específica para as populações de área rural; a contextualização da educação como algo desejável para qualquer proposta educacional; o diálogo entre princípios da Educação do Campo e Educação Infantil.

A respeito da discussão acerca da pertinência da elaboração de uma política específica de Educação Infantil para as áreas rurais, defende-se que essa discussão demanda um movimento de *aprofundamento e ampliação/alargamento* da política pública geral da Educação Infantil no Brasil (SILVA; SOUZA, 2014).

Do ponto de vista do aprofundamento da política de Educação Infantil, sabe-se que os avanços e também os problemas a serem enfrentados estendem-se para além de territórios particulares, igualando a realidade das creches e pré-escolas em diferentes regiões do país; é o local reproduzindo processos de ordem ampla. Os trabalhos levantados na produção acadêmica nacional sobre

Educação Infantil em área rural (SILVA *et al*, 2012), no âmbito da Pesquisa Nacional mencionada, demonstram que

as dinâmicas e problemas não são muito diferentes daqueles que vêm sendo enfrentados nas creches e pré-escolas urbanas: uso preferencial de atividades de sala de aula e em espaços fechados; reduzido tempo para brincadeira e associação desta atividade apenas para situação de recreio; modelo pautado na preparação para níveis subsequentes de ensino; acesso à creche dificultado (SILVA *et al*, 2012, p. 318).

Pesquisa de Lima (2012), realizada em 13 instituições de Educação Infantil em área rural de uma cidade de Minas Gerais, constatou que a precariedade se concentrava especialmente em instituições conveniadas, mais do que naquelas de Ensino Fundamental que também continham classes de Educação Infantil, assim como uma priorização para atender as demandas do Ensino Fundamental, em detrimento daquelas da Educação Infantil.

Os dados indicam a importância do debate sobre a relação entre a qualidade do atendimento e o tipo de financiamento, independentemente da localização geográfica da instituição. Ou seja, problemas produzidos na intersecção entre cultura e política incidem além de áreas localizadas. Com esse entendimento, parte dos desafios da Educação Infantil em área rural estão relacionados à Educação Infantil de modo geral como, por exemplo, aspectos relativos à profissionalização e à valorização do professor de crianças pequenas, à construção curricular, ao lugar dos bebês nas instituições de educação coletiva. O aprofundamento da política assim significa compreender e enfrentar pontos nevrálgicos que persistem na política de Educação Infantil, para além dos territórios.

Por estes motivos, o aprofundamento da política exige, ao mesmo tempo, um olhar sensível para as especificidades, o que o associa ao necessário alargamento de seus alcances, para a incorporação das ditas especificidades. Na Educação Infantil, a análise histórica das políticas públicas identifica vivências particulares, em virtude dos padrões de acesso aos bens materiais e culturais na nossa sociedade. Esses padrões geraram formas

bastante desiguais de atendimento, cuja superação requer que a política chegue a todos com qualidade. Na construção da Educação Infantil nos territórios rurais, os desafios enfrentados nas áreas urbanas se cruzam, mas, ao mesmo tempo, adquirem maior complexidade, dificultando a gestão dos sistemas e instituições educacionais, incidindo nas práticas pedagógicas.

Na pesquisa que Côco (2011) realizou em 78 municípios do Estado do Espírito Santo, além de problematizar a infraestrutura e o atendimento da Educação Infantil em turmas integradas às escolas de Ensino Fundamental, a autora discute fragilidades na aproximação com as famílias e em relação ao transporte das crianças.

Esses dois últimos temas foram também objeto de discussão na pesquisa já citada de Lima (2012). A autora identifica a dispersão geográfica das famílias como elemento que se interpõe na relação entre escola e família, assim como chama atenção para as características concretas do rural, uma vez que a ocupação das famílias e os modos de sua organização econômica configuram demandas particulares. Assim, faz diferença saber como as famílias produzem suas existências, as lutas construídas pelos agricultores familiares, as propostas de redistribuição do uso da terra, os impactos da modernização da agricultura e da reestruturação produtiva no campo brasileiro. Também faz muita diferença a oferta no próprio campo e no transporte intracampo como garantia de condições para o cumprimento do direito à creche e pré-escola. Esses elementos configuram materialidades que conformam as dinâmicas, as culturas e os modos de vidas das famílias, portanto, também suas demandas e suas (inter)subjetividades, a reivindicar a ampliação de elementos da política geral de Educação Infantil.

Na pesquisa de Silva (2012), que buscou compreender as vivências das crianças de turmas de Educação Infantil em assentamentos rurais e analisar as significações sobre Educação Infantil no/do Campo nessas áreas, verificou-se a presença de uma leitura diferenciada das professoras em relação ao contexto rural, de forma a tentar valorizar elementos que, desde suas perspectivas, são

próprios daquela realidade. A exploração da relação com a natureza apresentou-se como um elemento distintivo da prática pedagógica na pré-escola em área rural, demonstrando a mediação das práticas orientadas pela exploração da materialidade e da paisagem rural e ao mesmo tempo a impregnação da natureza no imaginário sobre o rural de professores das instituições investigadas.

Essas pesquisas, citadas aqui para evidenciar e exemplificar algumas especificidades, questionam não apenas o alcance das políticas públicas de educação infantil, mas também a natureza dessas políticas. Quando nos atemos minuciosamente às realidades que compõem o campo, emergem novas problemáticas que deveriam provocar a ressignificação das políticas, por exemplo, de transporte escolar, de financiamento, de relação com as famílias, de infraestrutura, materiais e brinquedos, de projetos e métodos pedagógicos, num movimento de questionamento constante de suas potencialidades e limitações.

Desta forma, uma proposta de Educação Infantil das Crianças do Campo, antes de significar a fragmentação da política de Educação Infantil, por uma suposta especialização dos sujeitos e das políticas, representa, ao contrário, um importante passo em direção à sua ampliação e ao seu conseqüente aprofundamento. Evidentemente, esse passo só pode ser dado na consideração às necessidades e às demandas das famílias e comunidades, o que requer sua escuta e sua participação na própria elaboração das políticas.

Outro aspecto que tensiona a construção da Educação Infantil das Crianças do Campo tem a ver com os discursos em torno da desejável *contextualização* de qualquer proposta educacional, o que tornaria prescindível políticas e práticas pedagógicas diferenciadas para os territórios rurais. Aqui é instrumental distinguir a proposta de Educação do Campo das demais iniciativas que apregoam a educação ou pedagogia baseada no lugar. Existem diferentes referências teórico-metodológicas de adequação das formas e conteúdos pedagógicos à realidade das crianças que frequentam a escola e que tratam de uma educação territorializada. A Educação do Campo, contudo, diferencia-se dessas propostas na medida em

que assume uma intencionalidade não apenas contextual, mas fundamentalmente crítica do lugar e da função da escola no campo. Os teóricos da Educação do Campo procuram chamar atenção para o fato de que o campo brasileiro tem características peculiares, marcado por relações extremamente conflituosas, e não raro violentas, o que exige consciência desta realidade por parte da escola e das ações propostas no contexto rural. No caso da Educação Infantil, nas interações que a escola promove, conjugam-se processos iniciais de apropriação de uma cultura determinada (de seus modos de sentir, pensar e agir) e de constituição das identidades. A consciência deste processo amplia a noção de contextualização e convida a uma autocrítica constante acerca das concepções em relação às populações de áreas rurais, ao papel da instituição educativa na vida da comunidade, ao lugar que essas populações ocupam na escola e ao dever do Estado.

Cabe mencionar que existem vários movimentos identitários que dialogam com as propostas da Educação do Campo, em especial aqueles vinculados a comunidades quilombolas e dos povos da floresta, que reivindicam que aspectos culturais não se percam na ampla denominação campo e que propõem perspectivas educacionais próprias. Essas propostas fazem parte de um processo de afirmação de subjetividades coletivas e das diversidades socioculturais que tangenciam a política educacional e a colocam na tensão constitutiva de fortalecer as diferenças, não produzir fragmentação e garantir o debate democrático da educação para/de todos, ou seja, como direito de todos.

A terceira questão diz respeito ao *diálogo necessário* entre os princípios da Educação do Campo e da Educação Infantil para a construção de uma Educação Infantil *das Crianças* do Campo. A fundamentação teórica e legal que se constituiu em torno do paradigma da Educação do Campo reivindica o reconhecimento dos sujeitos do campo e justifica-se pela importância da educação na construção de uma proposta de campo como lugar de vida, em contraposição ao campo como meramente lugar de produção. Há na Educação do Campo uma utopia e uma perspectiva de campo

brasileiro, comprometida com a transformação social e com a ruptura de um modelo não apenas de campo e educação, mas fundamentalmente de sociedade (MOLINA, 2015). Por outro lado, os acúmulos construídos na Educação Infantil também têm sua utopia, assentada na consideração da criança como sujeito de direitos e ator social, a realizar a crítica a uma sociedade hierarquizada do ponto de vista etário. Além disto, não haverá uma Educação Infantil das Crianças do Campo se elas, como um dos sujeitos desse espaço, não forem o centro da proposta pedagógica e se a proposta não estiver intrinsecamente articulada e orgânica a uma concepção de criança espacializada e territorializada; ou seja, que parta da compreensão de que qualquer processo educativo deve assumir a criança como sujeito do seu espaço de vida, como unidade que é criança-meio. A Educação Infantil das Crianças do Campo necessita realizar a síntese das críticas e proposições estabelecidas da Educação do Campo e da Educação Infantil. Acontece que nem sempre este diálogo é tranquilo, pois os interesses em cada uma dessas áreas podem enfrentar dificuldades para sua articulação. As concepções são posicionadas de modo a delimitar recortes particulares – dos movimentos de educação da infância, de educação do campo, de mulheres e de gestores – que acenam para desafios na produção de uma visão ampliada. Receios de movimentos sociais, militantes e pesquisadores da Educação Infantil e da Educação do Campo, na atualidade, são compreensíveis pois, como campos marginais, conseguiram conquistas com muitas lutas e conhecem o cenário de fragilidade cultural dessas conquistas e de vivência constante de riscos de retrocessos nas concepções e nas práticas.

Finaliza-se o capítulo com uma citação que julgamos relevante para o debate acerca da construção da Educação Infantil das Crianças do Campo não como algo dicotômico, mas totalmente atrelado a um projeto que defende o direito de todos e, não menos necessárias, ações para superação de desigualdades historicamente construídas:

O acesso aos bens materiais e simbólicos, locais ou da sociedade como um todo, é direito de todas as crianças, do campo e da cidade. Se assumirmos esse momento histórico sem cair em falsas polaridades – entre o geral e o específico – poderá resultar uma educação infantil que garanta a diversidade em uma nova unidade, assim como a unidade na diversidade. O avanço nas formas de exercer o direito à Educação Infantil das crianças do campo significará o avanço da Educação Infantil em geral, ou seja, para todas as crianças brasileiras (SILVA; SOUZA, 2014, p. 80).

Referências

BICALHO, Ramofly. Reflexões sobre o PROCAMPO - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo. *EcoS - Rev. Cient.*, n. 45, 2018, p. 221-236.

BRASIL. **Programa Nacional de Educação do Campo PRONACAMPO - Documento Orientador**. Ministério da Educação, SECADI, DPECIRER. CGPEC. Brasília, 2013. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13214-documento-orientador-do-pronacampo-pdf&Itemid=30192

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. *Trab. Educ. Saúde*, n. 7, p. 35-64, 2009. Disponível em <https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/>

CÔCO, Valdete. Educação Infantil do Campo: aproximações ao cenário do Espírito Santo. **34ª Reunião Anual da ANPED**, 2011. Disponível em <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT03/GT03-379%20int.pdf>

LEAL, Fernanda de Lourdes Almeida. **Na mão e na contramão da política: a realização da política nacional de Educação do Campo em municípios do Cariri paraibano**. Tese de Doutorado em Ciências Sociais. Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, 2012.

LIMA, Luciana Pereira. **A relação entre a Educação Infantil e as famílias do campo**. Tese Doutorado em Psicologia. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, Brasil, 2012.

MOLINA, Mônica Castagna. Reflexões sobre o significado do protagonismo dos movimentos sociais na construção de políticas públicas

de Educação do Campo. In: MOLINA, M. C. (Org). **Educação do Campo e Pesquisa II** - Vol. 1. Brasília: NEAD, 2010, p. 137-149.

MOLINA, Mônica Castagna. A Educação do Campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas. **Educação em Perspectiva**, v, 6, n. 2, p. 378-400, 2015.

MUNARIM, Antônio. Movimento Nacional de Educação do Campo: uma trajetória em construção. In **31ª Anped** . Caxambu, Minas Gerais. 2008, p. 1-17. Disponível em <https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt03-4244-int.pdf>

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA (INCRA). 2017. Disponível em. <https://painel.incra.gov.br/sistemas/index.php>

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, 2002, p. 25-63.

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas de educación y cuidado de la primera infancia en América Latina y reproducción de la desigualdad. In: **Memorias del segundo foro internacional: movilización por la primera infancia**. Bogotá: Foro por la primera infancia, 2006, p. 61-70.

ROSEMBERG, Fúlvia; ARTES, Amélia. O rural e o urbano na oferta de educação infantil para crianças de até 6 anos. In BARBOSA, M. C. S.; SILVA, A.P.S.; PASUCH, J.; LEAL, F.L.A.; SILVA, I.O.; FREITAS, M.N.M.; ALBUQUERQUE, S.S. (Org.). **Oferta e demanda de educação infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012, p. 13-69.

SILVA, Ana Paula Soares da; SOUZA, Tatiana Noronha. Educación de niños y niñas de 0 a 6 años en Brasil: retos para la política y práctica de la educación infantil en el medio rural. **Revista Tabanque**, n. 27, 2014, p. 65-82.

SILVA, Ana Paula Soares; SOUZA, Tatiana Noronha; SILVA, Ana Cecília Oliveira; SILVA, Fernanda Lacerda; SILVA, Juliana Bezzon; LIMA, Luciana Pereira; CARVALHO, Regiane Sbroion; ARAÚJO, Thaise Vieira. Produção acadêmica nacional sobre Educação Infantil das crianças residentes em área rural. In: BARBOSA, M. C. S.; SILVA, A.P.S., PASUCH, J.; LEAL, F.L.A.; SILVA, I.O.; FREITAS, M.N.M.; ALBUQUERQUE, S.S. (Org.). **Oferta e demanda de educação infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012, p. 291-331.

SILVA, Juliana Bezzon. **Crianças assentadas e educação infantil no/do campo**: contextos e significações. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP. Brasil, 2012.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. O mundo rural brasileiro: acesso a bens de serviços e integração campo-cidade. **Estudos Sociedade e Agricultura**, v. 17, n. 1, 2009, p. 60-85.

CONTRIBUIÇÕES PARA PENSAR A UNIDADE E AS PARTICULARIDADES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO

Daniele Marques Vieira

A Educação Infantil, direito de todas as crianças brasileiras, constitui primeira etapa da Educação Básica e, portanto, responsabilidade do Estado brasileiro a ser oferecida conforme a legislação vigente. Dentre aquilo que concerne essa oferta, que a qualifica, constitui marca de nosso sistema de ensino, enquanto unidade em termos de oportunidade para todas as crianças, podemos elencar: a presença do sujeito responsável pelo processo educativo - professora ou professor de educação infantil; o atendimento às diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil; a adequação dos contextos educativos para essa faixa etária, tendo em conta o processo de desenvolvimento e aprendizagem de crianças pequenas.

Acerca das particularidades que compõem o “campo”, como elemento fulcral dessa oferta, requer questionar como vem sendo oferecida a educação infantil do campo, considerando dois aspectos primordiais: a questão da diversidade em termos de territórios que caracterizam o campo brasileiro, pelo reconhecimento das particularidades territoriais estruturantes da identidade e dos repertórios de cada contexto, dado pelo direito das crianças do campo a serem respeitadas em sua origem e tradição cultural; e a especificidade da etapa da educação infantil, também como direito das crianças do campo a se relacionarem com professoras e professores do campo fundamentados no arcabouço da área, em saberes e conhecimentos próprios que caracterizam os processos educativos dessa faixa etária.

Com isso, se mostra relevante abordar a formação de professoras e professores da educação infantil do campo, no que se refere à conjugação de conhecimentos relativos à educação infantil

– desenvolvimento e aprendizagem das crianças dessa faixa etária, propostas teórico-metodológicas, organização do trabalho pedagógico -, e a educação do campo, em que se pese a sua concepção e a necessidade de suas práticas não prescindirem da experiência com a realidade do campo. Nessa direção, parece primordial que, mais do que garantir a formação docente para atuar no campo, é preciso que haja maior investimento dessa formação nas localidades, abrangendo os diferentes territórios, e favorecendo que professoras e professores inseridos nessas instituições possam surgir das próprias comunidades do entorno.

Com isso, ao destacar a identidade da educação infantil do campo como consolidação de conhecimentos intrínsecos à sua prática pedagógica, alude-se à experiência da criança e da/o professora/professor enquanto fatores constituidores das particularidades desse contexto educativo, o que instiga à investigação de uma cultura da educação infantil do campo, constituidora e/ou a ser constituída, tendo em vista o direito constitucional das crianças brasileiras do/no campo, e que nos impinge a delinear suas especificidades.

Educação Infantil: direito como unidade, identidade enquanto particularidades

Ressalva-se que a educação infantil foi instituída como primeira etapa da Educação Básica frente a um contexto histórico marcado, ao longo do século XX, pela dicotomia do atendimento à criança pequena evidenciada por diferentes abordagens de acordo com a realidade sociocultural das crianças urbanizadas: a concepção assistencialista, identificada por Kulhmann Jr. (1998), presente em instituições públicas ou privadas de cunho filantrópico, de atendimento à criança pequena e pobre ou ainda órfã, majoritariamente proveniente de famílias operárias e de trabalhadoras domésticas, constituiu forte referência sobre as práticas de cuidados nas creches brasileiras; a concepção escolarizadora, com forte apelo preparatório e de certa forma

elitista, presente em instituições que em geral eram destinadas às crianças oriundas de famílias mais abastadas economicamente; e ainda, a concepção cognitivista mais voltada às teorias da psicologia que tinham como foco o desenvolvimento infantil, e que por configurarem um atendimento característico de instituições privadas atingiam principalmente crianças advindas da classe média (OLIVEIRA, 1992).

Para a sua implantação, entretanto, a educação infantil deveria ser regulamentada por princípios e procedimentos adequados ao atendimento da criança pequena em instituições educacionais, com isso, em 1999, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE) instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) a serem observadas na organização das propostas pedagógicas das Instituições de Educação Infantil (IEIs) quanto à sua especificidade, a fim de promover “práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/lingüísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível” (BRASIL, 1999, p.1).

Dentre suas especificidades, as propostas pedagógicas deveriam explicitar a identidade dos sujeitos envolvidos e da unidade educacional em seu contexto, respeitando-os especialmente ao promover práticas de educação e cuidados de crianças pequenas sob a égide da indissociabilidade do binômio educar/cuidar, tema amplamente discutido por autores da área como sendo essa uma especificidade da educação infantil a ser apropriada por seus profissionais (KRAMER, 2005).

Com isso, a formação dos profissionais da área é questionada, exaltando-se a sua formação inicial para o magistério na educação infantil, ou a sua adequação por meio da formação continuada a fim de qualificar o trabalho educativo com a criança pequena.

Vale lembrar que desde a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) se estabeleceu que a formação inicial dos professores da Educação Básica, a qual inclui a educação infantil, seja em nível superior, o que provocou a discussão e revisão dos currículos dos cursos de

Pedagogia, instituída dez anos depois, com a Resolução nº 1 de 2006, ao determinar em seu art. 2º que “As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil...” (BRASIL, 2006, p.1). O que significa contemplar em sua grade curricular as especificidades desse contexto educativo, sobretudo, acerca das peculiaridades da faixa etária a fim de promover uma prática pedagógica pertinente e de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1999).

Dentre os fatores que caracterizavam práticas educativas descontextualizadas quanto às especificidades da faixa etária, destaca-se a dicotomia do binômio educar/cuidar crianças pequenas, presente em muitas instituições influenciadas pela concepção assistencialista, e que ainda se apresenta como desafio e um dos elementos a serem revistos em processos formativos, uma vez que a concepção do atendimento à criança pequena alicerça a prática pedagógica desses profissionais nesses contextos. Tal preocupação, no entanto, já era evidenciada em meados da década de 1990 por Maria Malta e Fúlvia Rosemberg, pesquisadoras da área da infância, as quais elaboraram o documento “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças”¹, que seria publicado e amplamente divulgado pelo MEC para todos os municípios brasileiros (BRASIL, 1995).

O documento acompanhava um DVD, que além de enfatizar a luta pela creche pelo movimento de mulheres, compunha a narrativa dos critérios, imagens fotográficas enviadas por inúmeras instituições como exemplos positivos acerca desse contexto. Tal documento constitui uma referência importante e ainda bastante utilizada em programas de formação continuada de profissionais da educação infantil, uma vez que propicia a discussão acerca das

¹ Elaborado inicialmente por meio de assessoria pedagógica para as creches de Belo Horizonte e posteriormente discutido em eventos da área, a partir do final de 1994, contou com o apoio do Ministério de Educação e do Desporto para discutir a segunda versão do documento. A 2.^a edição está disponível no portal do MEC www.mec.gov.br, como publicação da Secretaria de Educação Básica.

características do atendimento dessa faixa etária e das diferentes realidades presentes nas creches brasileiras. A criação do Movimento Interfóruns da Educação Infantil do Brasil (MIEIB) em 1999, com a mobilização de alguns estados onde já havia fóruns constituídos, resultou em uma importante instância do ativismo em prol da efetivação da Educação Infantil como direito de todas as crianças brasileiras e que teve forte incidência nas políticas públicas desde o início dos anos 2000.

Em sua história, a mobilização dos movimentos sociais, da comunidade científica em prol da infância e demais setores e organizações sociais contribuiu significativamente para a conquista da institucionalidade da educação infantil. Contudo, a consolidação dessa oferta como direito da criança à educação requer olhá-la sob a sua condição social, histórica e cultural. Disso decorre a necessária compreensão dos profissionais envolvidos, desde os gestores municipais aos professores, de que a educação infantil deve ser gestada sob uma intencionalidade pedagógica por meio de práticas que contemplem as peculiaridades da faixa etária, em relação às necessidades das crianças, e às particularidades que as caracterizam, expressas por demandas significativas à sua realidade sociocultural e à sua condição de desenvolvimento.

O período democrático que caracterizaria a primeira década deste milênio, com a ampliação de políticas públicas promotoras de grandes avanços para a educação infantil favoreceu a revisão das DCNEI com a perspectiva do debate e da difusão de concepções consolidadas pela área. Assim, em 2009 são homologadas as novas DCNEI com a adequação, afirmação e atualização de aspectos delimitadores da oferta, que ampliam o entendimento acerca da concepção de educação infantil, de sua especificidade e do que deverá constituir o trabalho pedagógico com essa faixa etária, por meio de um currículo concebido como um “conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico”

(BRASIL, 2009b, p. 1). No que tange a sua institucionalização, destaca-se:

Art. 5º A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

§ 1º É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção.

§ 2º É obrigatória a matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula. (BRASIL, 2009b, p. 1).

Dentre os aspectos que adéquam as DCNEI, o artigo acima caracteriza as instituições como espaços não domésticos, públicos ou privados, ou seja, o que diz respeito a todo estabelecimento educacional que ofereça atendimento a essa etapa da Educação Básica. Em relação à oferta da Educação Infantil como dever do Estado, as novas diretrizes atualizam sua garantia pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção, o que implica em disponibilizar vagas para todas as crianças, independente da mãe trabalhar, ou da sua condição social, cultural ou econômica. E estabelece a obrigatoriedade de matrícula de crianças que completam 4 ou 5 anos até 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula, como uma referência acerca do corte etário que determinará a organização dos grupos na instituição. Se de um lado, a obrigatoriedade de matrícula na educação infantil representa também a obrigatoriedade da oferta dessa etapa da Educação Básica pelos governos municipais sobre a demanda real, de outro lado configura um dos maiores desafios para o governo brasileiro, com apoio técnico e financeiro da União, explicitado na referida emenda constitucional, com sua implementação progressiva até 2016 (BRASIL, 2009a).

Nesse ponto podemos indagar: a obrigatoriedade da oferta da educação infantil abrangeu os sujeitos do campo? As crianças de 4 e 5 anos moradoras de territórios rurais têm tido esse direito garantido? Como têm ocorrido a oferta da educação infantil do campo nos diferentes territórios?

Ainda sobre os aspectos que representam avanços expressos nas DCNEI destaca-se como objetivo do processo educativo que a criança aprenda em contato com as diferentes linguagens da cultura sendo respeitadas as condições para o seu pleno desenvolvimento. Tal como estabelece,

Art. 8º A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2009b, p. 2)

Portanto, a especificidade da educação infantil deve se expressar em sua proposta pedagógica pela educação/cuidado de crianças por meio do conhecimento que atrela as linguagens da cultura ao trabalho com a proteção, a saúde, a liberdade, a confiança, o respeito, a dignidade, e as peculiaridades da infância como a brincadeira, a convivência e a interação com outras crianças.

Nesse mesmo art. 8º, as DCNEI explicitam os povos que compõem o campo, e enfatizam o atendimento de suas particularidades:

§ 3º - As propostas pedagógicas da Educação Infantil das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, devem:

- I - reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais;
- II - ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis;

- III - flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações;
- IV - valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural;
- V - prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade. (BRASIL, 2009b, p.3)

Ao evidenciar as diferentes realidades socioculturais dos contextos em que as crianças brasileiras estão inseridas, as DCNEI incidem sobre o direito das crianças do campo ao acesso a uma educação que respeite sua origem, condição essencial para a constituição da identidade do sujeito.

Nessa perspectiva, vale investigar como a oferta da educação infantil tem contemplado as particularidades das crianças do campo. Que aspectos são considerados pelas redes municipais de ensino para atender tais particularidades?

Ressalta-se ainda acerca da proposta pedagógica para a educação infantil, que as novas diretrizes avançam no sentido de apontar para as possibilidades da prática educativa como determina seu art. 9º “As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira” (BRASIL, 2009b, p. 4). Assim, ao se caracterizar como lugar para a vivência da infância, a educação infantil também constitui uma concepção de criança que pode se relacionar e explorar o mundo à sua volta, por meio da cultura infantil.

O que sabemos sobre a cultura infantil das crianças do campo? Como se relacionam com seus pares? Que práticas realizam em suas comunidades e são consideradas no contexto educativo, enquanto saberes e experiência? Que modos de interação são valorizados nas escolas do campo que promovem os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças? As crianças do campo vivenciam cotidianamente a brincadeira no contexto educativo?

Tais questionamentos aludem à necessária formação para a docência na educação infantil do e no campo, que visa a

organização do trabalho pedagógico com intencionalidade voltada para atender aos interesses das crianças e que contemple diferentes possibilidades de relações educativas decorrentes desse processo. Nesse sentido, a área da educação infantil tem produzido conhecimentos didático-pedagógicos que contribuem para pensar uma prática educativa que considere a unidade e as particularidades à educação infantil do campo, os quais podemos enunciar a partir de algumas referências indiciais: a. a estrutura de oportunidades oferecidas no contexto educativo (ZABALZA, 2002; FORNEIRO, 1998; GODALL, 2016; TIRIBA, 2018) considerando as condições socioculturais dos sujeitos do campo; b. as práticas apropriadas às diferentes idades (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006; GARANHANI; NADOLNY, 2015), tendo em conta seus processos de desenvolvimento e aprendizagem; c. os modos de interação propiciados no contexto educativo para promover a cultura de pares (FERREIRA, 2004; CORSARO, 2011); d. os modos de brincar de bebês e crianças (BROUGÈRE, 2002; KISHIMOTO, 2002; 2005; 2008; KÁLLÓ; BALOG, 2017); e. as possibilidades de brincar com objetos (MAJEM; ÒDENA, 2010); f. as possibilidades de interações em ambientes que propiciem o desenvolvimento da percepção de si e do mundo pelos sentidos (LE BRETON, 2016) e do brincar com elementos da natureza (PIORSKI, 2016). Lançar mão de saberes e conhecimentos produzidos como fundamentos para a prática educativa, requer conhecer as crianças nas peculiaridades que abrangem a faixa etária da educação infantil, por isso, não se pode prescindir dos conhecimentos relativos às teorias do desenvolvimento infantil, bem como dos conhecimentos que correspondem ao contexto sociocultural em que a criança está inserida e que envolvem as práticas sociais ou culturais com as quais convive.

Segundo as pesquisadoras Vitória Faria e Fátima Salles (2007), um currículo para a educação infantil deve contemplar aspectos significativos ao universo da criança, por meio de uma cultura da infância que a entenda como “sujeito sócio-histórico-cultural”, participante e protagonista em uma Proposta

Pedagógica que lhe propicie vivenciar práticas culturais da comunidade em que está inserida, e ampliar suas experiências sobre modos de conhecer o mundo.

Ainda de acordo com Faria e Salles (2007), nas interações estabelecidas em seu cotidiano com a natureza, com os sujeitos de seu meio e com os produtos da cultura, as crianças se apropriam de conhecimentos de maneira formal e informal. As suas vivências mediante a participação das práticas sociais caracterizam aprendizados que podem ser denominados de “conhecimentos informais”. Sendo que, as aprendizagens por elas realizadas, que são produzidas historicamente pela humanidade e organizadas com intencionalidade em contextos educativos são denominadas “conhecimentos formais”.

Mais recentemente, reflexões sobre currículo da educação infantil têm sido difundidas pelo estabelecimento da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017; OLIVEIRA, 2018) amplamente debatida pela sua incidência nas propostas pedagógicas das redes de ensino. Vale ressaltar que a BNCC da Educação Infantil trouxe relevância para esse debate, com a definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento – Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se -, o que podemos inferir como parâmetro de unidade para a oferta da educação infantil, em quaisquer contextos e para quaisquer sujeitos. Contudo, a unidade não pode se impor às particularidades, sendo fundamental a problematização e o olhar crítico para as especificidades que marcam os contextos educativos do campo no que se refere à elaboração da proposta pedagógica e a efetivação de um currículo condizente com os sujeitos do campo.

Acerca da especificidade da educação infantil, enquanto etapa da Educação Básica que corresponde aos primeiros anos de vida do sujeito, parece profícua a teoria do desenvolvimento infantil de Henri Wallon que contribui para pensar o papel do “outro” na constituição do “eu”, determinação geneticamente social, sendo o “eu” fruto das relações que o sujeito estabelece com os elementos presentes nos ambientes em que está inserido (WALLON, 1975, p.

159). Assim, o princípio walloniano de que o sujeito é uma síntese da carga biológica e das relações sociais que estabelece ao longo da vida prevê a interação com o meio como o diferencial no seu processo de desenvolvimento, diferentes contextos socioculturais suscitam, portanto, modos diferenciados de inserção e apropriação do mundo.

O ambiente educativo entendido como espaço de sociabilidade e de aprendizagens previstas pela ação pedagógica se constitui no lugar de experiências significativas e compartilhadas das vivências cotidianas dos sujeitos envolvidos. É, segundo a psicogenética walloniana, o *meio* no qual ocorre o desenvolvimento infantil. “Nesta teoria, o conceito de *meio* inclui a dimensão das relações humanas, a dos objetos físicos e a dos objetos de conhecimento, todas elas inseridas no contexto das culturas específicas.” (GALVÃO, 2004, p. 100).

Segundo essa perspectiva, o contexto educativo pode ser entendido como um *espaço-ambiente* organizado intencionalmente para favorecer a constituição da criança enquanto sujeito na relação com o outro. Aqui vale ressaltar a necessária identificação desse outro como sendo os adultos responsáveis pelo processo educativo, bem como as demais crianças que fazem parte do grupo. No contexto educativo, esse outro/adulto prepara o espaço-ambiente e interage com a criança, assim como as demais crianças constituem “outros” que também fazem parte desse ambiente e que juntos promovem modificações no meio.

É possível uma educação infantil do campo com unidade e particularidades?

A constituição da educação infantil do campo, em sua especificidade, exige ressaltar a própria compreensão da educação do campo tem uma concepção “forjada a partir da luta pela terra e por políticas públicas empreendidas pelos movimentos e organizações sociais do campo”, sua origem advém da “luta dos trabalhadores rurais Sem Terra, que, desde o início de 1980,

reivindicam escola pública em cada novo acampamento ou assentamento da Reforma Agrária” (MUNARIM, 2010, p. 10).

Segundo Maria Antonia de Souza, “a Educação do Campo vincula-se a um movimento da sociedade civil organizada que objetiva a construção de políticas públicas educacionais advindas dos interesses dos povos do campo” (2006, p. 292). Tal movimento se opôs ao conceito arraigado na sociedade de que o contexto do campo seria lugar de atraso, em que os sujeitos nele inseridos estariam à margem do processo social – cultural, econômico, educacional e político. E tal como pronuncia Munarim (2008), essa concepção de educação representará os povos do campo a partir da criação do Movimento Nacional de Educação do Campo.

Decorrente da necessidade de se conhecer e compreender o contexto educacional do campo como forma de emancipação frente à hegemonia do modelo urbanocêntrico, Souza (2006) salienta que o movimento da Educação do Campo já evidenciava na década de 1990 problemas que questionavam o modelo de educação rural o qual pretendia superar o “atraso”, dentre eles se destacam: ausência de escolas na zona rural; a precariedade das escolas quanto à sua infraestrutura; professores sem qualificação para a docência; necessidade de profissionais qualificados residentes no campo; necessidade de projetos políticos pedagógicos com foco nos sujeitos do campo.

A afirmação de uma educação do campo vem, assim, corroborar o direito dos sujeitos do campo a construir sua cidadania sob preceitos que os identificam em sua cultura, e escolha por um modo de vida. Com isso, a educação do campo assume um significado de contexto educativo diferenciado, no início dos anos 2000, que implicará na revisão do conceito de educação dos sujeitos de campo ainda prenunciado na legislação brasileira como educação rural, tal como discute Edla de A. L. Soares em parecer sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC), ao tratar de suas particularidades evidencia acerca dos contextos do campo como sendo,

os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caixaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana. (BRASIL, 2001, p. 1)

Em consonância a esse parecer, que avança no estabelecimento do marco conceitual para a Educação do Campo, em abril de 2002 são instituídas e homologadas tais diretrizes, as quais estabelecem a necessária adequação dos princípios e procedimentos institucionais das escolas do campo às diretrizes curriculares nacionais das diferentes etapas da educação básica (BRASIL, 2002).

À constituição de um quadro conceitual da educação infantil do campo, sobretudo, em função da escassez da oferta salienta-se acerca da formação de professoras e professores do campo o estudo sobre o processo de criação, construção e consolidação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LeCampo), realizado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG) e viabilizado, em 2005, pelo PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária), e posteriormente proposto, em 2008, como projeto-piloto do Programa da Licenciatura do Campo (PROCAMPO) pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Seja como demanda identificada no contexto histórico da afirmação da educação do campo, ou como experiência desenvolvida no âmbito da universidade, o LeCampo trouxe importantes contribuições para a constituição de parâmetros sobre a formação de professores do campo (ANTUNES-ROCHA, 2010).

Segundo Antunes-Rocha (2010), no contexto atual de formação de professores, em que se insere o LeCampo, faz-se necessário manter a articulação entre as entidades, organizações e setores da sociedade mobilizados pela educação do campo em prol da sua institucionalização, sendo, portanto, desafio:

Lutar pela institucionalização, garantir os instrumentos normativos no âmbito das políticas públicas, dialogar com as redes públicas de ensino,

garantindo o protagonismo dos sujeitos que, enquanto coletivos, lutam e constroem a escola e a sociedade que desejam fazer acontecer com suas próprias mãos. (ANTUNES-ROCHA, 2010, p. 140)

Tais apontamentos remetem à ideia de que a formação de professoras e professores do campo é ao mesmo tempo uma necessidade e uma conquista, pois revela no âmbito das práticas culturais a pertinência de que os sujeitos do campo, conhecedores dessa realidade, possam exercer a educação do campo.

Nesse sentido, em 2010, o I Seminário Nacional de Educação Infantil do Campo promovido pela então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e pela Secretaria de Educação Básica (SEB) ampliou o debate e indicou proposições às políticas públicas para a educação infantil do campo, dentre as quais se destacou em relação à formação inicial de professores do campo a inclusão da especificidade da educação infantil do campo nos cursos de pedagogia e licenciaturas ligadas ao campo.

Com isso, a fim de compreender quais saberes professoras e professores de educação infantil do campo necessitam a fim de contemplar as especificidades da área e constituir a sua identidade, parece pertinente discutir à luz da teoria da relação com o saber de Bernard Charlot, que preconiza:

Se a relação com o saber é uma relação social, é porque os homens nascem em um mundo estruturado por relações sociais que são também relações de saber. O sujeito está imerso nessas relações de saber. Isso, porque ocupa uma posição nesse mundo. Também, porque os objetos, as atividades, os lugares, as pessoas, as situações, etc., com os quais ele se relaciona ao aprender estão, eles, igualmente, inscritos em relações de saber. (CHARLOT, 2000, p.86)

Pode-se enunciar em consonância a esse autor, que a relação com o saber de professoras e professores da educação infantil do campo se constrói em relações sociais de saber, ou seja, na sua prática cotidiana inserido no ambiente educativo, a/o professora/professor interage com outros sujeitos, dentre eles as crianças, as quais lhe inferem suas necessidades, demandas e

experiências como conhecimentos a serem desenvolvidos. De outro modo, os sujeitos da comunidade trazem por meio de suas práticas culturais, repertórios que constituem acervo patrimonial da realidade sociocultural das crianças, com os quais a/o professora/professor também interage e constitui novos parâmetros de conhecimento.

Tendo em vista que a realidade do campo é diversa em suas formas de organização, atividades e, portanto, culturas, se mostra relevante promover o diálogo entre a área educação infantil - direito constitucional, primeira etapa da educação básica que atende às necessidades e demandas da faixa etária -, e área da educação do campo que dentre suas características propõe uma escola inserida na comunidade, que contemple seu território e também confronte a realidade dos contextos educativos existentes sem comprometer suas particularidades.

Considerando aspectos indiciais da educação infantil, se destacam algumas questões estruturais dessa oferta, como ponto de partida à reflexão: a. o espaço físico adequado à faixa etária em interação com o meio – como as instituições inseridas no contexto rural contemplam as necessidades da faixa etária? Que critérios e parâmetros estabelecidos pela Política Nacional da Educação Infantil são pertinentes e contribuem para pensar contextos educativos no Campo?; b. o acesso das crianças e de professoras e professores – localização próxima à residência das crianças, com deslocamento seguro destas e também dos adultos; c. a proposta pedagógica das Instituições onde a educação infantil do campo é ofertada contempla as DCNEI e as DOEPEC – considera o processo histórico de como tem se dado a construção de uma identidade da educação infantil do campo no que tange às particularidades da prática pedagógica dessa a etapa da Educação Básica do Campo.

Nessa direção, uma concepção de educação infantil do campo que tem a criança como foco, suscita a construção de parâmetros para promover um diálogo profícuo entre as áreas envolvidas diretamente – educação infantil e educação do campo – e outras

áreas que venham colaborar para a compreensão e qualificação dessa oferta.

Um primeiro aspecto seria a constituição de um *contexto diferenciado* no qual se considerem as especificidades da faixa etária e da comunidade em questão: um espaço-ambiente em que se garantam os eixos Interações e Brincadeira (DCNEI) como estruturadores do cotidiano das crianças nesse contexto educativo e que nos exige indagar acerca da arquitetura das escolas do campo para contemplar as necessidades das crianças pequenas; a organização de agrupamentos para promover processos educativos próprios à educação infantil, sem antecipar sua inserção no ensino fundamental, tendo em vista o número de crianças atendidas nas escolas do campo, e que limitar-se-ia, quando necessário, integrar as idades de 4 e 5 anos em um mesmo agrupamento.

Em relação à *prática pedagógica da educação infantil*, parece urgente discutir acerca da especificidade que caracteriza essa etapa da Educação Básica, elementos didático-pedagógicos que a conformam, tais sejam: a rotina como regularidade estruturante do cotidiano educativo (tempos e espaços), que se diferencia do contexto privado (o ambiente familiar); os ritos como representação da prática educativa, nos quais se oportuniza e garante práticas com a participação das crianças (vivência coletiva); as relações educativas decorrentes dos processos vividos pelas crianças, consigo, entre si e com os adultos, bem como com os elementos materiais do meio (desenvolvimento e aprendizagens), evidenciadas nos registros, das manifestações orais, nos diálogos cotidianos; a construção da cultura infantil no contexto educativo (modos de interação e de relação entre pares e em seu coletivo), cujas crianças são valorizadas em seu protagonismo e autoria; a apropriação da cultura (materialidades, linguagens e práticas sociais) efetivada nos processos projetados, oportunizados e encaminhados pela prática pedagógica na Instituição.

No âmbito da diversidade brasileira, *a caracterização dos contextos do campo*, frente os quais, se faz necessário observar,

considerar e refletir sobre como as crianças pequenas do campo, inseridas em sua realidade sociocultural: conquistam sua corporeidade (autonomia de movimentação), constroem sua identidade (autonomia pessoal), manifestam suas necessidades (autonomia de comunicação), interagem em seus mundos de vida (casa, comunidade e escola) pelas particularidades de suas experiências.

O que sabemos sobre a experiência das crianças do campo, quanto ao contexto de origem, sua vivência familiar, a atividade econômica que provê o sustento da família, as brincadeiras e repertórios comuns em sua comunidade e que constituem a cultura infantil na qual se referenciam? Quanto desse saber da experiência das crianças do campo tem sido considerado na prática educativa da educação infantil do campo?

É com o sentido de delinear a(s) cultura(s) da educação infantil do campo em seus territórios, mapear as práticas educativas nesses contextos e socializa-las, que se faz necessário ampliar o diálogo com professoras e professores, pesquisadores e demais atores sociais que vêm construindo saberes e conhecimentos acerca da educação infantil do campo.

Referências

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Formação de docentes para atuação nas escolas do campo: lições aprendidas com as escolas normais rurais. In: MUNARIM, Antonio; BELTRAME, Sônia; CONTE, Soraya F.; PEIXER, Zilma I. (orgs.). Prefácio. **Educação do campo: reflexões e perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2010, p. 123-143.

BRASIL. **Critérios para um em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1995.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 1, 12 de abril de 1999.** Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, Brasília, DF, 1999.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n. 36, 04 de dezembro de 2001.** Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, Brasília, DF, de 04 de dezembro de 2001.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 1/2002.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, de 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 32, 2002.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1/2006.** Conselho Nacional de Educação.. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, p. 11, de 16 de maio de 2006.

BRASIL. **Emenda Constitucional 59/2009.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, de 12 de novembro de 2009a.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 5, 17 de dezembro de 2009.** Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, Brasília, DF, 2009b.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília: MEC/CONSED, 2017.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002, p. 19 – 32.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CORSARO, William. **Sociologia da Infância.** Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FARIA, Vitória Líbia Barreto de; SALLES, Fátima Regina Teixeira de. **Currículo na educação infantil:** dialogo com os demais elementos da proposta pedagógica. São Paulo: Scipione, 2007.

FERREIRA, M. Do "avesso" do brincar ou... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ens) social(ais) instituinte(s) das crianças no jardim-de-infância. In: SARMENTO, Manuel J.; CERISARA, Ana B. **Crianças e miúdos:** perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: ASA Edições, 2004, p. 55-104.

FORNEIRO, Lina. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, M. A. **Qualidade em Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 229-281.

- GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- GARANHANI, Marynelma; NADOLNY, Lorena. A Linguagem Movimento na Educação de Bebês para a Formação de Professores. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 4, out./dez. 2015, p. 1005-1026. <<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623651737>>
- GODALL, Teresa. Movimiento libre y entornos óptimos: Reflexiones a partir de un estudio con bebés. **RELAdEI 5.3** Monográfico Pikler Lőczy. Septiembre 2016.
- GOLDSCHMIED, Elionor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos**: o atendimento em creche. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- KÁLLÓ, Éva; BALOG, Győrgyi. **As origens do brincar livre**. São Paulo: Omnisciência, 2017.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- KRAMER, Sonia (org.). **Profissionais de educação infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: CENGAGE Learning, 2008.
- KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- LE BRETON, David. **Antropologia dos sentidos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.
- LÓPEZ, María Emilia. **Os bebês, as professoras e a literatura**: um triângulo amoroso. Brasília, DF: MEC/SEB, 2016, p. 13 a 44.
- MAJEM, Tere; ÒDENA, Pepa. **Descobrir brincando**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.
- MUNARIM, Antonio. **Trajatória do Movimento Nacional de Educação do Campo no Brasil**. Santa Maria, v.33, n.1, jan./abr. 2008, p.57-72. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reveducao/article/viewArticle/19>.
- MUNARIM, Antonio. **Prefácio**. Educação do campo: reflexões e perspectivas. In: MUNARIM, Antonio; BELTRAME, Sônia; CONTE, Soraya F.; PEIXER, Zilma I. (orgs.). Florianópolis: Insular, 2010, p. 9-18.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (org.). **Creches**: crianças, faz de conta & cia. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Campos de experiências**: efetivando direitos e aprendizagens na educação infantil/Ministério da Educação. São Paulo: Fundação Santillana, 2018.

PIORSKI, Gandhy. **Brinquedos do chão**: a natureza, o imaginário e o brincar. São Paulo: Peirópolis, 2016.

SOUZA, Maria Antônia. Educação do campo: a produção do conhecimento na prática coletiva. **Cadernos de Pesquisa**: Pensamento Educacional. Mestrado em Educação, Curitiba: UTP, v. 4, n. 8, jul./dez., 2006, p. 291-306.

WALLON, Henri. **Psicologia da Infância**. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

TIRIBA, Lea. **Educação Infantil como direito e alegria**: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

ZABALZA, Miguel Ángel. **Didáctica de la educación infantil**. 5. ed. Madrid, España: Narcea, 2002.

EDUCAÇÃO INFANTIL DO/NO CAMPO NO BRASIL E NO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE LITORAL SUL DA BAHIA

Emília Peixoto Vieira
Fernanda Cerqueira Candido da Silva
Isabel Fernandes Teles

Introdução

Neste texto, apresentamos nossas reflexões sobre a Educação Infantil do/no Campo no Brasil e demonstramos o estudo exploratório do Território¹ de Identidade Litoral Sul da Bahia. A atenção às crianças pequenas do campo surgiu a partir de nossas experiências de trabalho de formação de docentes da Educação Infantil na região, por meio dos projetos de extensão e de pesquisas desenvolvidas no Departamento de Ciências da Educação (DCIE), no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação (PPGE) e no Grupo de Pesquisa CNPq Políticas Públicas

¹ De acordo com Farias e Vieira (2020, p. 5): “A Regionalização de Territórios de Identidade foi adotada pela Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia (SEPLAN) através da Lei nº 10.705, de 14 de novembro de 2007, constituídos a partir da especificidade de cada região. Foi reconhecida pelo governo da Bahia, com o objetivo de identificar prioridades temáticas definidas a partir da realidade local, possibilitando o desenvolvimento equilibrado e sustentável entre as regiões (SEI – Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia, 2018). É conceituado como um espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, caracterizado por critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições, e uma população com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade, coesão social, cultural e territorial”. O Território de Identidade do Litoral Sul - BA abrange uma área de 14.736,20 Km² e é composto por 27 municípios, com limites extremos em Marauá ao norte e Canavieiras ao sul.

e Gestão Educacional (PPeGE), da Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC.

O interesse pela temática surgiu, ainda, ao analisarmos que a única pesquisa nacional realizada a respeito da Educação Infantil do Campo foi finalizada em 2012, como resultado de um convênio entre o Ministério da Educação (MEC) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tal pesquisa, intitulada “Pesquisa Nacional: caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em área rural” (BRASIL, 2012).

A referida pesquisa e as nossas experiências com estudos voltados para a política educacional e Educação Infantil, precisamente estudos da escola formal para as crianças pequenas, evidenciaram lacunas que ainda não foram capazes de problematizar e aprofundar, além de propiciar conhecimento sobre as crianças e infâncias do campo, suas culturas, seus modos de vida e, sobretudo, a defesa do seu direito à Educação Infantil.

Com base nesse contexto, em que situamos este trabalho², propomo-nos a discutir a oferta e acesso à Educação Infantil do Campo nos municípios do Território Identidade Litoral Sul e a examinar e problematizar como os sistemas municipais de ensino da região têm organizado a gestão para garantir às crianças do campo – ribeirinhas –, o acesso à educação, entendida como direito de viver com outras crianças, em espaços organizados para esse fim, bem como a formação de professoras, especialmente para práticas pedagógicas cotidianas que ocupam lugar importante no desenvolvimento das crianças.

Tratar de Educação Infantil é tratar de infâncias, de crianças reconhecidas como sujeitos de saberes da sua própria história, assim como sujeitos de necessidades e cuidados, com traços

² Este trabalho está vinculado ao projeto de pesquisa “A Educação Infantil do/no Campo: da gestão à organização do trabalho pedagógico nas redes municipais de educação situadas na região Sul da Bahia”, desenvolvido no grupo de pesquisa CNPq Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPeGE). A pesquisa tem financiamento da UESC, CNPq e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB).

específicos e entrelaçados, “[...] marcadas pelos contextos socioculturais onde estão inseridas”, “[...] situada socioespacial, política, e simbolicamente” (AMES, 2013, p. 390). Como ator social, a criança goza de direito a políticas de educação de qualidade e, nesse caso, cabe ao Estado a responsabilidade de garantir, junto da família, a efetividade de políticas públicas que atendam a essas crianças e suas necessidades.

Buscamos, nesse sentido, pesquisar como tem sido o atendimento e a oferta a creches e pré-escolas às crianças moradoras do campo e se tais instituições são próximas às suas comunidades. Examinamos o atendimento e essa oferta a partir do conceito de Estado, no sentido *stricto sensu*³, cuja compreensão envolve disputas, lutas, numa correlação de forças presente na sociedade.

A justificativa da realização desta pesquisa se apoia, então, na importância de se analisar a efetividade de políticas públicas educacionais municipais para a garantia de uma educação de qualidade às crianças do campo. Além disso, pretendemos contribuir para a visibilidade dessas crianças como sujeitos de direito. Sendo assim, interessa-nos conhecer essas crianças e as infâncias situadas no rural.

O texto discute, inicialmente, as políticas educacionais destinadas à Educação Infantil, no país, e, mais precisamente, a Educação Infantil do Campo, que mobiliza processos de descentralização e de municipalização da educação. Em seguida, apresenta o caminho metodológico da pesquisa e alguns resultados e discussões sobre a produção de conhecimento a respeito da Educação Infantil do Campo, no Brasil, e, de modo particular, na região da Bahia. Este texto expõe ainda a investigação focada nos *sites* das universidades públicas da Bahia e no seu conteúdo sobre a oferta de formação inicial e continuada de professores,

³ Neste estudo, o Estado é compreendido conforme a teoria de Antônio Gramsci (1989), ou seja, como Estado ampliado, composto pela sociedade civil organizada e pela sociedade política, coercitiva, enfim, o Estado *stricto sensu*.

evidenciando a formação de professores do campo atuantes na Educação Infantil. Ao final, há algumas considerações iniciais.

Das políticas educacionais à (in)visibilidade da Educação Infantil do/no Campo

Nos últimos 26 anos, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases – LDB (BRASIL, 1996), diversos documentos legais passaram a normatizar a Educação Infantil. A década de 2000 revelou-se palco de mudanças e implementação de políticas e programas para a Educação Infantil no Brasil, visando ao acesso com qualidade para essa primeira etapa da educação básica.

Em referência à Educação Infantil do Campo, houve a deliberação e normatização das Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2000), para a Educação do Campo (BRASIL, 2002) e as Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas para a Educação Básica no Campo (BRASIL, 2008), com o objetivo de dar visibilidade às especificidades e necessidades da educação infantil e da infância do/no campo.

A partir de 2006, muitas foram as medidas aprovadas visando à materialização da garantia do direito à Educação Infantil no país. Em 2006, foram publicados os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006^a) e Parâmetros Básicos de Infraestrutura para instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006b). Ainda em 2006, a aprovação da Lei 11.274 (BRASIL, 2006c), que institui a determinação obrigatória da inclusão das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental. No ano de 2007, ocorreu 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), instituída pela Lei n. 11.494, em junho de 2007 (BRASIL, 2007^a), com vigência até 2020, que tem como principal ganho a inclusão da creche no sistema de financiamento da Educação Básica. Também em 2007, a criação do Proinfância, Programa de Construção de Escolas, de

Assessoramento e Fortalecimento da Política Municipal de Educação Infantil (BRASIL, 2007b). Em 2009, a publicação dos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009^a) e a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/DCNEI (BRASIL, 2009b). Também identificamos em 2009, uma mudança decisiva, introduzida pela Emenda Constitucional 59 (BRASIL, 2009c), que determina a obrigatoriedade de matrícula/frequência na pré-escola para crianças de 4 e 5 anos, a ser implementada até 2016, e transformada na Lei nº 12.796 (BRASIL, 2013), que torna o ensino obrigatório e gratuito dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade.

Esses avanços na política de Educação Infantil, fortemente endereçada às camadas populares do país, no entanto, ainda não conseguiram assegurar, efetivamente, a garantia dos direitos sociais das crianças de até 6 anos. Há uma grande lacuna no que concerne à implementação das políticas de Educação Infantil no Brasil, principalmente quando se trata dos poucos recursos para essa etapa, mesmo após a inclusão no financiamento do Fundeb e, mais recentemente, a aprovação do novo Fundeb/2020, conforme mencionamos anteriormente. Ainda é mais agravante quando nos referenciamos às crianças residentes no campo. Segundo Rosemberg e Artes:

As políticas sociais para as crianças são marcadas, então, por uma tensão entre uma legislação avançada que reconhece o dever do Estado frente aos direitos das crianças e um cenário de desigualdades no acesso ao usufruto das riquezas nacionais para diferentes segmentos sociais, dificultando, na prática, o reconhecimento pleno da cidadania de crianças de até 6 anos. Observa-se, então, que a riqueza material e simbólica produzida pelos brasileiros é desigualmente distribuída entre os diferentes segmentos sociais: o percentual de pobres é mais intenso nas regiões Norte e Nordeste, entre pessoas que se declaram pretas, pardas ou indígenas, entre os residentes em área rural e entre crianças. (ROSEMBERG; ARTES, 2012, p. 16).

Essas marcas das desigualdades, como destacam as autoras, são sentidas ainda mais intensas pelas crianças pobres, pretas, indígenas, residentes no rural, ribeirinhas, quilombolas, fortemente

afetadas por uma educação que desvaloriza as práticas socioculturais onde estão inseridas, os saberes de seus povos e tradições, e empobrece e reduz as relações de experiência escolar infantil e até dos próprios saberes das crianças.

Com o agravamento da pandemia da Covid-19, essas desigualdades tornaram-se ainda mais marcantes e desafiadoras para esse grupo de minorias, especialmente com o fechamento das escolas ao longo dos últimos anos, devido à Covid-19, que agravou a situação, ocasionando o cancelamento de matrículas e a redução de frequência à escola e de acesso à educação.

Barbosa *et al.* (2012) analisam que as regiões Nordeste e Norte são as regiões com maior número de escolas multisseriadas no Brasil; examinam que, em relação ao Nordeste, em 2006, encontravam-se 41.444 escolas multisseriadas, o maior número de salas no Brasil. Em 2009, esse número reduziu para 26.460 escolas. No Norte, em 2006, eram 15.214 escolas multisseriadas; em 2009, esse número mudou para 11.560.

Essa realidade de fechamento das escolas do campo mostra uma das violações aos direitos das crianças de 0 a 6 anos, que é o direito à educação, evidenciando uma das marcas das desigualdades sofridas por milhares de crianças e a ausência ou negligência das políticas públicas em relação ao acesso ao direito à educação das crianças do campo. Para Bobbio (2004), a busca pela fundamentação legal do direito não é suficiente; pois, como afirma o autor (2004, p. 16), “o problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los”. O autor atesta ainda:

Não se trata de saber quais e quantos são esses direitos, qual é sua natureza e seu fundamento, se são direitos naturais ou históricos, absolutos ou relativos, mas sim qual é o modo mais seguro para garanti-los, para impedir que, apesar das solenes declarações, eles sejam continuamente violados. (BOBBIO, 2004, p. 17).

O reconhecimento e a visibilidade da positivação do direito, realizadas por meio de lutas e reivindicações, como explica Bobbio

(2004, p. 25), esbarram em um Estado que não consegue cumprir o que está na lei, fato que viabiliza o surgimento da violação ao direito à educação.

Vale explicar e demarcar, do lugar que estamos falando, a diferença entre educação rural e educação do campo. A esse respeito, Rosa e Caetano (2008, p. 23) esclarecem que “a educação rural era predominantemente vista como algo que atendia a uma classe da população que vivia num atraso tecnológico, subordinado, a serviço da população dos centros urbanos”; enquanto a educação do campo “pensa o campo e sua gente, seu modo de vida, de organização do trabalho e do espaço geográfico, de sua organização política e de suas identidades culturais, suas festas e seus conflitos” (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 57).

A educação do campo parte da necessidade da construção de um novo conceito de espaço rural e de territorialidade, “a fim de superar a dicotomia entre o espaço urbano, entendido como avançado, e o campo compreendido como atrasado” (VIEIRA; SILVA, 2023, p. 4). Sendo assim, a educação do campo não valoriza apenas o lugar, mas seus sujeitos e suas práticas. Caldart (2004, p.26) explica uma educação que seja no e do campo: “No: O povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: O povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação vinculada à sua cultura e às suas necessidades”.

Na pesquisa, optamos em utilizar a Educação Infantil do/no Campo como compreende os movimentos sociais do campo, que percebem o homem e a mulher como sujeitos histórico-sociais, que, por sua práxis, produzem a realidade, ao mesmo passo em que são produzidos por ela, o que possibilita o conhecimento sobre a realidade.

As lutas em curso por uma Educação Infantil de qualidade estão ligadas às lutas pela garantia da Educação do Campo, conforme afirma Gonçalves (2013, p. 49): “a Educação Infantil do Campo (EIC) é uma 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”, de forma a evidenciar como uma pauta a ser discutida, como um tema em evidência demandando novas aproximações (GONÇALVES, 2013).

Desse modo, delineamos uma pesquisa que se encontra em desenvolvimento, realizada no Território Identidade Litoral Sul. No item seguinte apresentamos nossa opção metodológica de pesquisa e os procedimentos para, adiante, apresentarmos algumas discussões do trabalho já realizado. Ao final, tecemos algumas considerações da pesquisa.

Trilhando os caminhos metodológicos

Optamos por um estudo fundamentado no referencial teórico-metodológico de abordagem crítica e da totalidade da realidade, levando-nos a compreender tanto o universal e o particular quanto a relação entre o todo e a parte (todo/parte) (CURY, 1987), situando-nos no contexto social, político e socioeconômico mais amplo bem como no conjunto das políticas implementadas. Sobre essa questão, Rodriguez (2004, p. 147) afirma:

As relações que se estabelecem especificamente entre o todo e as partes fazem com que os fatos, ou seja, as unidades singulares, se constituam de certa forma e adotem diversas manifestações, dado que são condicionadas por inúmeras determinações. O conhecimento do objeto somente é possível quando se consideram as diversas relações que implicam múltiplas determinações, evidenciadas mediante a análise e a síntese metodológica.

Segundo Alves (2003 p. 34), “[...] sob esse aspecto, ao pesquisador das temáticas regionais cabe desvelar como a forma singular, que se expressa no seu objeto, realiza o movimento pertinente ao universal e como, para cada objeto investigado, se dá a mediação do nacional”.

O Território Identidade Litoral Sul agrega a região do Cacau e apresenta terras apropriadas ao cultivo desse fruto, o que gera um posicionamento na economia tanto nacional como internacional. No campo educacional, por outro lado, enfrenta tensões e desafios

para o seu desenvolvimento e como território de identidade para responder a demanda educacional, especialmente para a oferta da Educação Infantil.

Para compreender as múltiplas determinações e complexidade que envolve a forma singular da institucionalização da Educação Infantil na região do Território, apoiamos-nos na pesquisa de Vieira; Castro; Alves (2017), realizada com os 26 municípios que compõem o Território de Identidade Sul da Bahia (TLISB), entre 2016 e 2017, para examinar a organização das redes de ensino, sobretudo a partir de 1996, para atender às definições das políticas públicas para a Educação Infantil no país.

A referida pesquisa examinou as estruturas e arcabouços legais e normativos dos municípios, a partir da identificação de Sistema de Ensino, Conselho Municipal de Educação, plano de carreira para os docentes, setor na Secretaria de Educação responsável pela Educação Infantil e diretrizes municipais para essa etapa. Vieira e Silva (2018) concluíram que “as políticas de municipalização e de descentralização levaram a práticas e resultados bastante heterogêneos, tornando ainda mais desiguais e diferenciadas as características da oferta da educação nos municípios brasileiros” (VIEIRA; SILVA, 2018, p. 147), assim como na região do Território.

As autoras, problematizando a institucionalização da Educação Infantil e a responsabilidade constitucional dos municípios, na oferta dessa etapa da educação, concluem:

No que se refere à Educação Infantil, os desafios são maiores, considerando-se que, na maioria dos municípios, incluindo os analisados na presente pesquisa, tratava-se da necessidade de implantar/construir as condições básicas para sua oferta, visto a inexistência ou reduzida matrícula, sobretudo em relação à creche e a oferta na zona rural (VIEIRA; SILVA, 2018, p. 146-147).

A pesquisa constatou que os municípios organizaram “[...] do ponto de vista formal e legal, a rede municipal para atender as definições das políticas educacionais” (VIEIRA; SILVA, 2018, p. 147), no entanto, não avançou no estabelecimento de instâncias

administrativo-pedagógicas de acompanhamento e na aprovação de parâmetros próprios para a primeira etapa da educação básica, adequados às suas particularidades e desafios. A oferta da Educação Infantil nos municípios do Território ocorreu sem a viabilização das condições materiais, financeiras e de pessoal administrativo e profissionais da educação qualificados (VIEIRA; SILVA, 2018).

A pesquisa demonstrou que o contexto das redes municipais de ensino tem se constituído em um grande desafio, considerando-se as desigualdades e diferenças existentes nas realidades subnacionais. Quando se trata da Educação Infantil do/no Campo, cresce as exigências e configurações requeridas aos municípios, necessitando que mobilizem processos de acesso e criação de condições e estruturas para o atendimento às crianças moradoras do campo.

Tentando ampliar o debate e problematizar a oferta da Educação Infantil, sobretudo a Educação Infantil do/no Campo, buscamos analisar como esses municípios situados na região do Território constituem a organização e a gestão de suas redes de ensino e das escolas para o acesso e oferta da Educação Infantil do/no Campo.

Apresentamos alguns resultados da pesquisa, de caráter exploratório, por meio do uso da pesquisa de levantamento bibliográfico que, segundo Vosgerau e Romanowski (2014, p. 6), abrange “[...] a elaboração de ensaios que favorecem a contextualização, problematização e uma primeira validação do quadro teórico a ser utilizado na investigação empreendida”, identificando produções acadêmicas relacionadas à Educação Infantil do/no Campo e formação de professores do/no campo que atua nesta etapa, grupos de pesquisa e líderes e vice-líderes e suas produções.

Utilizamos como descritores “Educação Infantil do/no Campo”; “Formação de Professores do Campo”, “Educação do Campo”, “Educação infantil”, “Organização do Trabalho Pedagógico”.

Os materiais foram selecionados e analisados por meio de uma análise prévia. Realizamos, assim, a exploração do material, o tratamento dos resultados, a inferência e interpretação deles, para

compreendermos a organização dos conhecimentos de maneira sistematizada (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014).

Utilizamos fontes e base de dados diversas, como a *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO), Grupos de Pesquisa cadastrados no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), plataforma *Lattes*, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (Mieib) e o Fórum Baiano de Educação Infantil (FBEI) e Dissertações e Teses na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Neste estudo, priorizamos apresentar os resultados das três primeiras bases de dados.

No âmbito regional, buscamos, por meio da análise de *sites* das universidades públicas da Bahia, identificar e analisar a oferta de formação inicial e continuada de professores para a Educação Infantil do Campo, compreendendo o papel importante dessas instituições na oferta de formação inicial e continuada. Reunimos informações sobre oferta de cursos de graduação em Pedagogia e o fluxograma curricular sobre as disciplinas ofertadas, cursos de extensão, projetos de pesquisa, eventos e oferta de pós-graduação (mestrado, doutorado e especialização).

Esse conjunto de informações, reunidas e organizadas, permitiram-nos conhecer um pouco a produção acadêmica e o debate sobre a Educação Infantil do/no Campo no Brasil. É imperativo destacar, no entanto, que a história da criação de grupos para realização de pesquisas referentes à área da Educação Infantil e à Educação Infantil do Campo antecede a criação do Diretório de Grupos de Pesquisa (DGP) e, ainda hoje, ultrapassa os seus limites de cadastramento.

Também merece destaque que as plataformas, como a do currículo *Lattes*, são dinâmicas e podem ser constantemente atualizadas pelos(as) pesquisadores(as). Assim, os dados utilizados nesta pesquisa, assim como seus resultados, restringem-se ao corte temporal aqui estabelecido.

Está previsto para a próxima etapa de pesquisa, dialogar com professoras, coordenadoras e gestoras em exercício na Educação Infantil no campo, e conhecer a organização do trabalho pedagógico e a gestão escolar. Pretendemos, ainda, dialogar com crianças e conhecer seu modo de vida no campo e sua experiência nas atividades escolares. No próximo item, apresentamos alguns resultados e discussões.

Resultados e Discussões

A base de dados *Scientific Eletronic Library Online (SciELO)*⁴

Iniciamos por um mapeamento na base de dados *Scientific Eletronic Library Online (SciELO)*, no site *SciELO.org*, durante o período de março a julho de 2020. Utilizamos como recorte da pesquisa o período de 2008 a 2019, por agrupar um período de significativos avanços nas políticas educacionais para a Educação Infantil, conforme mencionamos na introdução deste texto. O objetivo foi conhecer os debates produzidos pelos pesquisadores e publicados nessa base de dados, referentes à Educação Infantil e Educação Infantil do/no Campo (VIEIRA; SILVA, 2023).

Após o referido levantamento bibliográfico e análise dos textos, apresentamos um resumo geral das buscas realizadas para a seleção dos artigos:

Educação Infantil - 1.642 artigos resultados sem filtro; 33 após os filtros e 4 artigos selecionados.

Educação do Campo (Brasil) - 3.358 artigos resultados sem filtro; 1.156 após os filtros e 21 artigos selecionados (entre eles, 3 já haviam sido selecionados no descritor “Educação Infantil”). Nesse caso, selecionamos 19 artigos inéditos para nossa pesquisa.

⁴ Texto elaborado a partir do Projeto de Pesquisa - A Educação Infantil do/no Campo – Um estudo sobre o posicionamento, debates e proposições de entidades da educação (2020-2021). Conta com a colaboração da bolsista PIBIC/CNPq Fernanda Cerqueira Candido da Silva.

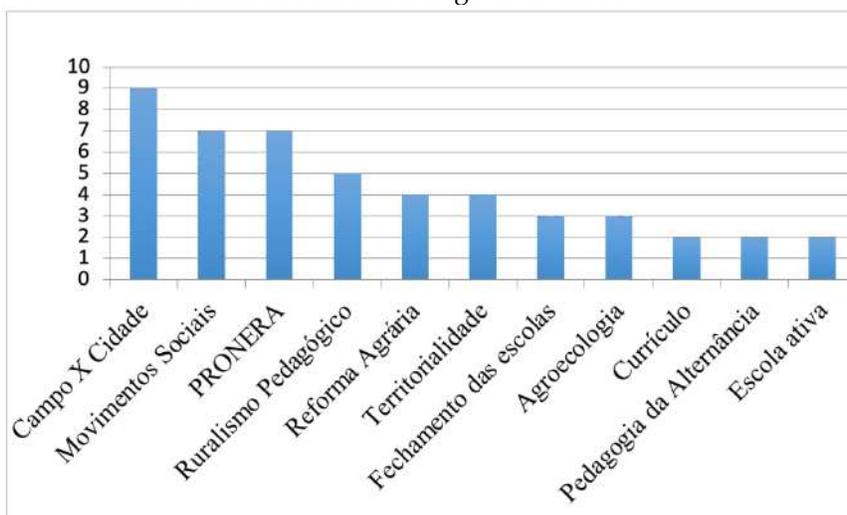
Educação do Campo - 3.366 artigos sem filtro; 121 após os filtros e nenhum artigo selecionado.

Educação Infantil AND Educação do Campo - 142 artigos sem filtro; 65 após os filtros e 3 artigos selecionados (todos os 3 artigos já haviam sido selecionados no descritor “Educação Infantil”).

Temos, portanto, um total de **22 artigos selecionados**, desconsiderando aqueles que se repetiram em mais de um descritor (VIEIRA; SILVA, 2023, p. 14).

Agrupamos os artigos analisados em 11 temas, conforme podemos ver no Gráfico 1. Há algumas temáticas recorrentes, como é o caso “Campo x Cidade”, identificada em nove artigos dos 23 analisados.

Gráfico 1 - Temas encontrados nos artigos selecionados



Fonte: elaborado por Fernanda Cerqueira Candido da Silva e Emilia Peixoto Vieira, com base no banco de dados *SciELO* (2021).

Nota: o recorte temporal para seleção dos artigos está delimitado entre os anos de 2008 e 2019.

Após a leitura na íntegra e análise dos 22 artigos, conforme Vieira e Silva (2023, p. 18), “De maneira geral, as temáticas convergem para a defesa da terra, da vida no campo, do respeito às especificidades daqueles que habitam o rural e da necessidade de

uma educação emancipadora”. Dos 22 artigos, somente 04 tratam da Educação Infantil do Campo.

Na etapa seguinte da pesquisa, buscamos conhecer os(as) pesquisadores(as). Utilizaríamos o banco de dados do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a Plataforma Lattes, buscando o Currículo *Lattes* de cada um(a); mas, infelizmente, por causa do “apagão” que ocorreu no site oficial, entre o dia 28 de julho de 2021 e 6 de agosto de 2021, precisamos utilizar outros *sites* alternativos para recolher as informações e dados disponíveis dos(as) pesquisadores(as), enquanto não ocorria o retorno do site oficial (VIEIRA; SILVA, 2023, p. 18).

Do conjunto dos(as) pesquisadores(as) – separados por sexo e formação acadêmica –, cujos artigos selecionamos para esta pesquisa:

são 25 pesquisadoras e 4 pesquisadores, e 4 pesquisadoras não foram incluídas no gráfico 2, pois não encontramos os seus currículos, resultando em um total de 29 pesquisadores/as já que alguns artigos foram feitos em dupla, trios ou quarteto. De acordo com esses dados, há um número considerável de mulheres pesquisadoras da educação do campo. Dessas pesquisadoras, 18 ou 72% possuem doutorado, 4 ou 16% possuem mestrado e 3 ou 12% possuem graduação. Quanto aos homens, todos os 4 possuem doutorado (VIEIRA; SILVA, 2023, p. 19).

Analisando as pesquisas desenvolvidas por eles(as), identificamos que as pesquisas sobre a Educação Infantil do/no Campo são majoritariamente realizadas por mulheres e doutoras. Quanto à formação, 16 ou 55,2% com licenciatura em Pedagogia, destacando uma pesquisadora que possui licenciatura em Educação do Campo; 3 ou 10,3% pesquisadores(as) são do curso de Psicologia; 2 ou 6,9 % das Ciências Sociais; 2 ou 6,9 %, da Geografia, uma licenciatura e um bacharelado; e 6 ou 20,7% outras graduações: Odontologia, Agronomia, Filosofia, Licenciatura Plena e Bacharelado em História, Direito e Estatística. (VIEIRA; SILVA, 2023, p. 19). Das experiências dos(as) pesquisadores(as):

Dos(as) 29 pesquisadores(as), 17 possuem experiências em “Educação do/no Campo”, representando 65%; 4 possuem experiências com “Educação Infantil e Infâncias”, representando 15%; 4 autores(as) possuem experiência em “Educação”, representando 15% como currículo, gênero, raça, sexualidade, entre outros; 4 possuem experiência em outras áreas como psicologia e saúde pública, representando 5% (VIEIRA; SILVA, 2023, p. 20).

De acordo com os dados, há um crescimento de 65% dos estudos voltados para a área da Educação do/no Campo e sua consolidação no campo do conhecimento. Quando se trata dos estudos sobre a Educação Infantil do/no Campo, encontramos poucos estudos (VIEIRA; SILVA, 2023, p. 20).

Quando analisamos essas bases de dados, concluímos,

Ainda são tímidas as pesquisas acadêmicas sobre as crianças moradoras do campo, o que as tornam invisíveis no campo da pesquisa e das políticas educacionais. A teorização sobre a infância e a educação de crianças, apesar de produtiva, pode estar aquém da potencialidade do país. Entretanto, é preciso reconhecer o trabalho dos(as) pioneiros(as) nas pesquisas sobre a Educação Infantil do/no Campo, bem como os grupos não institucionalizados que também contribuem para a produção científica brasileira na área da Educação Infantil. (VIEIRA, SILVA, 2023, p. 21).

As plataformas, como a do Currículo Lattes, são dinâmicas e podem ser constantemente atualizadas pelos(as) pesquisadores(as). Assim, os dados utilizados nesta pesquisa, assim como seus resultados, restringem-se ao corte temporal aqui estabelecido (VIEIRA; SILVA, 2023).

Os Grupos de Pesquisa cadastrados no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)⁵

As buscas no *site* do CNPq ocorreram de setembro de 2019 a julho de 2020 e, no total, selecionamos, a partir dos descritores, conforme mostra a Tabela 1, 22 grupos de pesquisa (VIEIRA, TELES, 2023).

Tabela 1 – Grupos de Pesquisa do CNPq por palavras-chave

Palavras-chave	Total de grupos localizados	Total de grupos selecionados
Educação Infantil	277	3
Educação do Campo	500	5
Educação Infantil do Campo	21	5
Formação de Professores do Campo	120	5
Organização do Trabalho Pedagógico	44	4
Total	962	22

Fonte: elaborada por Isabela Fernandes Teles e Emilia Peixoto Vieira, com base no banco de dados “Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil – CNPq” (2021).

Nota: o recorte temporal para seleção está delimitado entre os anos de 2008 a 2019.

Também foram identificados, entre 1996 a 2008, 09 grupos de pesquisas registrados no CNPq, o que inferimos que foram formados a partir da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394 de 1996, em que confirma a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica. No total, identificamos 31 grupos de pesquisas entre 1996 e 2019, sendo 55% ou 17 grupos de pesquisa localizados na região Nordeste;

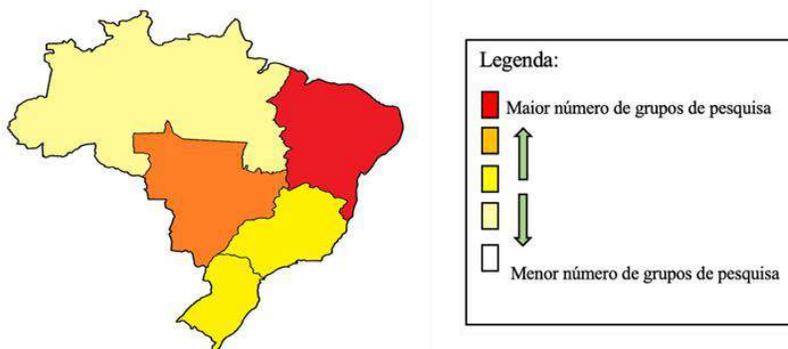
⁵ Texto elaborado a partir do Projeto de Pesquisa - A Educação Infantil do Campo – análise dos estudos e pesquisas científicas e formações no âmbito da academia (2020-2021). Conta com a colaboração da bolsista PIBIC/UESC Isabela Fernandes Teles.

região Centro-Oeste, com 16% ou 5 grupos de pesquisa; Sul e Sudeste, com 12,5% ou 4 grupos de pesquisa cada uma; e Norte, com 3% ou 1 grupo de pesquisa (VIEIRA; TELES, 2023).

Segundo as autoras, citando Barbosa *et al* (2012), as regiões Nordeste e Norte são as regiões com maior número de escolas multisseriadas no Brasil. Assim, apesar de o Norte ser a 2ª região com mais escolas multisseriadas no país, ela possui apenas 1 grupo de pesquisa com estudos relacionados à Educação Infantil do/no Campo. No entanto, as próprias autoras reconhecem que os descritores utilizados pela pesquisa, “[...] podem não ter captado a potencialidade das pesquisas desenvolvidas pelos estudiosos da região Norte, por utilizarem outras nomenclaturas para desenvolver pesquisas com e sobre as crianças moradoras do campo” (VIEIRA; TELES, 2023, s.p).

Para demonstrar a produção de conhecimento em Educação Infantil do/no Campo, apresentamos a seguir o mapa do Brasil e a identificação por cores de maior número de grupos de pesquisas e menor número.

Figura 1 - A produção de conhecimento em Educação Infantil do/no Campo no Brasil



Fonte: elaborado por Isabela Fernandes Teles e Emilia Peixoto Vieira, com base no banco de dados “Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil – CNPq” (2021).

Na figura 1, dispomos o mapa do Brasil com a distribuição dos grupos de pesquisa no país, agrupados por regiões. Como mencionamos anteriormente, o maior quantitativo de grupos está localizado na região Nordeste, parte vermelha do mapa.

Com os estudos e análises realizadas na base de dados do CNPq e Currículo *lattes*, as autoras constataam que ainda são poucos os grupos de pesquisa voltados para a Educação Infantil do/no Campo.

Ainda há pouco debate sobre a Educação Infantil e a sua relação com o campo, o que reforça a necessidade de estudos que priorizem as marcas, os espaços, as vivências de uma criança habitante do campo, considerando sua relação com a natureza, cultura, comunidade, povos e linguagens. Essa lacuna é confirmada também pelos poucos estudos sobre a formação de professores para o exercício nessa etapa da educação básica (VIEIRA; TELES, 2023, n.p.).

Esses resultados reafirmam a defesa e necessidade de pesquisas que evidenciam essas infâncias, crianças e seus modos de vida e de experiência escolar, para que possam subsidiar políticas públicas concretas de direito que essas crianças possuem.

Do Nacional ao Local – O Estado da Bahia⁶

Nesta seção, apresentamos a pesquisa realizada nos *sites* das universidades públicas da Bahia, cujo objetivo foi identificar e analisar a oferta de formação inicial e continuada de professores para a Educação Infantil do Campo e a compreender como a região da Bahia tem respondido a esse contexto (TELES; VIEIRA, 2023).

Como explicam Telles e Vieira (2023), quando se trata da formação de professores do campo que trabalham com crianças de 0 a 6 anos de idade, compreendemos como uma especificidade da

⁶ Texto elaborado a partir do Projeto de Pesquisa - A Educação Infantil do Campo – análise dos estudos e pesquisas científicas e formações no âmbito da academia (2021-2022). Conta com a colaboração da bolsista PIBIC/FAPESB Isabela Fernandes Teles.

educação do/no campo que possui princípios específicos e que necessita de atenção, uma vez que “[...] do ponto de vista pedagógico, as propostas da Educação Rural [seguem] a orientação de adaptar os conteúdos das escolas urbanas ao contexto rural” (SILVA; PASUCH; SILVA, 2021, p. 59).

Diante da crescente visibilidade da importância da formação continuada de professores para melhoria da qualidade da educação básica, especialmente para o trabalho com crianças de 0 a 6 anos de idade, buscamos responder como as universidades públicas da Bahia têm respondido a essa demanda? E para a formação de professores que trabalham com a Educação Infantil do Campo? (VIEIRA; TELES, 2023).

A coleta de dados nos *sites* das universidades, ainda que limitada do ponto de vista de uma busca das atividades e trabalho desenvolvido pelo grupo de docentes e discentes no interior das universidades públicas, permite, igualmente, por meio de seus *sites*, expor informações sobre a oferta de cursos de graduação e o fluxograma curricular, cursos de extensão, eventos e projetos de pesquisa e oferta de pós-graduação (mestrado, doutorado e especialização) (VIEIRA; TELES, 2023).

O recorte regional, Estado da Bahia, justifica-se, como mencionamos no início deste texto, por atender à pesquisa sobre a Educação Infantil do/no Campo, junto aos 26 municípios do Território de Identidade Litoral Sul da Bahia, realizada pelo grupo de pesquisa Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPeGE), financiada pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC).

A Bahia é o maior estado do Nordeste brasileiro, possui 417 municípios, e equivale a 7,09% do território nacional, com estimativa populacional de 14.621.294 pessoas, em uma área de 564.760 429 km² (IBGE, 2022). Quanto ao Território Litoral Sul da Bahia, a estimativa populacional é de 738.972 pessoas, e equivale a 0,36% do território nacional, e 5,05% do território da Bahia (IBGE, 2022). A seguir, apresentamos a Figura 2, com o mapa da Bahia, para ilustrar a dimensão territorial da região e a região do Litoral Sul, região onde se realiza a pesquisa.

Tabela 2 - Número de Matrículas por Área da localidade e Faixa etária do aluno em 31/03 - Bahia, 2020

Área da Localidade	0 a 3 anos	4 a 5 anos
Urbana	164.062	246.736
Rural sem especificação	36.880	85.889
Rural - Área de assentamento	738	3.317
Rural - Terra indígena	470	1.065
Rural - Área remanescente de quilombos	3.193	7.127
Total	205.343	344.134

Fonte: elaborado por TELES; VIEIRA (2021), a partir dos dados do Laboratório de Dados Educacionais (UFPR), que utilizou dados Pnad (arquivo Pessoas)/IBGE 2020.

Quanto às crianças de 0 a 5 anos fora da escola, os dados disponibilizados pelo Laboratório de Dados Educacionais (UFPR), a partir da Pnad (arquivo Pessoas)/IBGE de 2015, podem ser verificados na Tabela 3:

Tabela 3 – População fora da Escola por Faixa Etária e Área da Localidade – Bahia (2015)

Área da Localidade	0 a 3 anos	4 a 5 anos
Urbana	495.567	16.348
Rural	208.921	6.159
Total	704.488	22.507

Fonte: elaborado por TELES; VIEIRA (2021), a partir dos dados do Laboratório de Dados Educacionais (UFPR), que utilizou dados Pnad (arquivo Pessoas)/IBGE 2015.

Os dados disponíveis demonstram que a Bahia tem um quantitativo considerável de matrículas na educação básica, especialmente para Educação Infantil; contudo, de acordo com a Tabela 3, há uma quantidade de crianças, precisamente de 0 a 3

anos, fora da escola. Os dados disponíveis são de 2015, o que, se pensarmos para 2020, especialmente com o período da pandemia da Covid-19, pode representar um número⁷ ainda maior de crianças fora da escola.

Na tabela 4, apresentamos os dados de matrícula das crianças de 0 a 5 anos do Território Litoral Sul da Bahia, com base em dados do INEP/2022, elaborado pelo Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão Educacional/PPeGE/UESC, mas que necessitam ainda de uma análise aprofundada:

Tabela 4 - Número de Matrículas Área Localidade e Faixa etária do aluno em 31/03 – Território Litoral Sul da Bahia, 2022

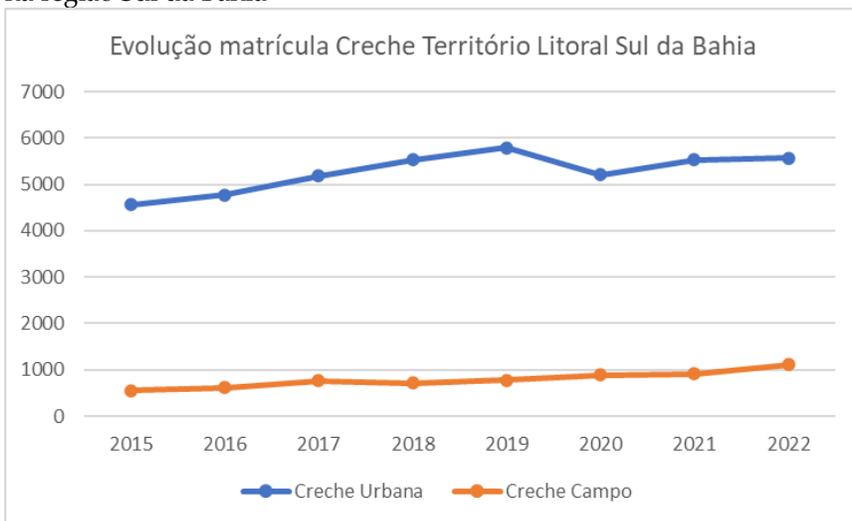
Área da Localidade	0 a 3 anos	4 a 5 anos
Urbana	5.570	9.761
Rural	1.061	3110
Total	6.631	12.871

Fonte: elaborado VIEIRA (2022), a partir dos dados Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, Censo Escolar 2022, sistematizados pelo PPeGE (2023).

Apresentamos também os gráficos 2 e 3, da evolução de matrícula para Educação Infantil, creche e pré-escola, urbano e campo, de 2015 a 2022, na região Sul da Bahia, conforme dados do INEP/2022:

⁷ Importante destacar que o governo federal, nesse período, realizou cortes orçamentários à educação e promoveu sigilo dos dados educacionais, como o anunciado em 31 de março de 2022, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), de tirar do ar informações detalhadas sobre alunos e professores do Censo escolar, alegando que o órgão se adequa à Lei Geral de Proteção de Dados.

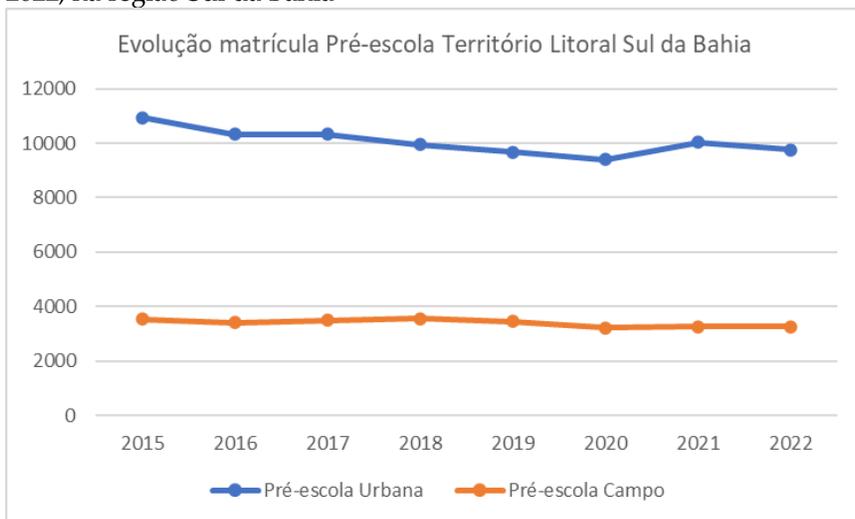
Gráfico 2 - Evolução de matrícula Creche, urbano e campo, de 2015 a 2022, na região Sul da Bahia



Fonte: Elaborado VIEIRA (2022), a partir dos dados Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, Censo Escolar 2022, sistematizados pelo PPeGE (2023).

O Gráfico 2, demonstra um leve crescimento da Creche, na área urbana, ao longo período, registrando uma queda no ano de 2020, o que pode ser justificado pelo impacto da Covid-19, mas que o ano seguinte, 2021, registra crescimento. A creche na área do campo manteve-se praticamente inalterada no seu número de matrícula.

Gráfico 3 - Evolução de matrícula Pré-escola, urbano e campo, de 2015 a 2022, na região Sul da Bahia



Fonte: Elaborado VIEIRA (2022), a partir dos dados Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, Censo Escolar 2022, sistematizados pelo PPeGE(2023).

Quanto ao Gráfico 3, a respeito da Pré-escola, a região registrou uma queda no número de matrículas na área urbana, especialmente em 2020, na mesma condição que pode ter sido impactada pela Covid-19, mas que nos dois anos seguintes, teve um leve crescimento no número de matrículas. A Pré-escola na área do campo permanece pouco alterada ao longo do período.

Quanto ao número de docentes na educação básica na Bahia, o banco de dados do Laboratório de Dados Educacionais (UFPR) dispõe de 153.583⁸ docentes. Nas creches, pré-escolas e educação

⁸ De acordo com as informações disponíveis na página do Laboratório, “[...] pode ser contado(a) mais de uma vez, se atuar em mais de uma unidade de agregação: regiões, unidades da federação, municípios, área de localidade, dependência administrativa e etapa/modalidade. Portanto, o total representa o número de professores em unidades de agregação diferentes”. Disponível em: <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/indicadores/docentes>. Acesso em: 20 mai. 2022.

infantil o número de docentes, urbano e rural, é de 36.062; considerando o campo/rural e salas multisseriadas ou multietapas, são 17.368 docentes (Laboratório de Dados Educacionais, a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP 2020). Na Tabela 5, expomos a escolaridade Docente, considerando Creches, Pré-Escola, Educação Infantil, salas multisseriadas/multietapas.

Tabela 5 - Escolaridade Docente, Creches, Pré-Escola, Educação Infantil, salas multisseriadas/multietapas - Bahia (2020)

Etapas do Ensino	Ensino Fundamental incompleto	Ensino Fundamental completo	Ensino Médio	Ensino Médio modalidade Normal	Superior bacharelado ou Tecnológico	Superior Licenciatura ou Complementação Pedagógica
Creche	56	103	1.674	3.265	202	5.078
Pré-Escola	63	130	2.254	4.057	268	7.103
Educação Infantil Unificada	1	3	155	290	10	409
Turmas Multisseriadas/ Multietapas	6	30	1.070	2.410	95	3.277
Total	126	266	5.153	10.022	575	15.867

Fonte: elaborado pelas autoras, a partir dos dados do Laboratório de Dados Educacionais (UFPR), 2020.

Em relação à formação de professores, conforme Tabela 5, há um número considerável de professores atuantes no rural somente com formação no ensino médio, quando observamos, inclusive, Turmas e/ou salas multisseriadas/multietapas, o que demanda formação inicial em nível superior, em cumprimento à LDB/1996. Comparando os dados de 2020, fornecidos pelo laboratório, em relação à formação de professores, com a pesquisa de Silva (2012, p. 68), sobre o período de 2005, de um total de 327.176 funções docentes nas escolas do campo, 66,7% não tinham formação superior; em 2010, das 339.245 funções docentes nas escolas do campo, 56,2% não tinham formação superior. Para a autora, houve uma melhora percentual entre 2005 e 2010, em relação à formação desses professores; mas, mais da metade dos docentes atuantes no campo ainda não tinham formação superior.

Esses dados revelam que, ainda em 2020, enfrentamos demandas quanto à formação inicial e continuada de professores, o que requer um esforço das universidades para o atendimento a essa necessidade. Quando se trata dos docentes que trabalham nas escolas do campo, precisamente com as crianças de 0 a 5 anos de idade, notamos que ainda há desafios para serem enfrentados.

As Universidades Públicas da Bahia

Na Bahia, há 9 universidades públicas, sendo 4 estaduais e 5 federais. Dessas universidades, 2 encontram-se no Sul da Bahia, UESC e UFSB, conforme mostra o Quadro 1:

Quadro 1 - Universidades Públicas do Estado da Bahia

	FEDERAIS	REGIÃO		ESTADUAIS	REGIÃO
1	Universidade Federal da Bahia (UFBA)	Multicampi - sede Salvador	1	Universidade do Estado da Bahia (UNEB)	Multicampi - sede Salvador
2	Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)	Sul Bahia (multicampi – sede Itabuna)	2	Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)	Centro - Norte
3	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)	Recôncavo (multicampi – sede Cruz das Almas)	3	Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)	Sul
4	Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB)	Oeste Bahia	4	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)	Sudoeste Multicampi – sede Vitória da Conquista
5	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)	Multicampi – sede Redenção Ceará			

Fonte: elaborado por Isabela Fernandes Teles, 2021.

Vale ressaltar que duas dessas universidades, a UNILAB e UFSB, foram criadas nos governos do ex-presidente Lula da Silva e da ex-presidente Dilma Rousseff, respectivamente. A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) foi criada em 13 de março de 2009, a partir do Projeto de Lei nº 3.891, de 2008. O objetivo de sua criação foi formar recursos humanos para desenvolver a integração entre o Brasil e os demais países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), especialmente os africanos. Sua sede está na cidade de Redenção, no Estado do Ceará, e possui um campus em Malês, localizado em São Francisco do Conde, na Bahia. A USFB foi criada pela Lei nº 12.818, de 5 de junho de 2013, e sua sede está localizada no Sul da Bahia, e dois campi no Extremo Sul da Bahia.

Analizamos o histórico de criação dessas universidades, identificando localização (campi e/ou multicampi), oferta de formação inicial e continuada para professores do campo. Reunimos um conjunto de informações, identificando os cursos de graduação em Pedagogia (presencial ou à distância) e analisando as disciplinas dos cursos ofertados, cursos de pós-graduação *stricto sensu* (área Educação) e/ou *lato sensu* (presencial ou à distância), cursos de extensão e grupos e projetos de pesquisa voltados para formação de professores do campo e formação de professores que atuam na Educação Infantil.

Identificamos que as universidades, em sua maioria, aderiram a programas federais que auxiliam a formação inicial, como Residência Pedagógica e Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), contudo não identificamos se as escolas contempladas pelos programas incluem a zona rural.

Quanto aos cursos de graduação, das 9 universidades, 7 oferecem cursos de Pedagogia. Em análise dos currículos dos cursos das universidades não foram identificadas disciplinas voltadas para o campo, com exceção da UFRB, cuja organização curricular das licenciaturas do Campi Amargosa é voltada para Educação do Campo. No Quadro 2, apresentamos informações sobre o curso de Pedagogia (presencial ou à distância), as

disciplinas ofertadas, observando aproximações com a formação para os(as) professores(as) do campo.

Quadro 2 - Oferta de formação inicial para os(as) professores(as) das Universidades Públicas da Bahia

IES	GRADUAÇÃO	DISCIPLINA*	EAD**
UNEB	Pedagogia	Educação do Campo (60h)	Pedagogia
UEFS	Pedagogia	Não	Pedagogia UaB - Semipresencial
UESC	Pedagogia	Educação do Campo (60h)	Pedagogia
UESB	Pedagogia	Educação do Campo Educação Popular e Movimentos Sociais (Optativa)	Pedagogia
UFBA	Pedagogia	Não	Pedagogia
UFSB	Não Oferta	Não	Não
UFOB	Não Oferta	Não	Não
UNILAB	Pedagogia - Ênfase na epistemologia da África	Não	Não
UFRB	Pedagogia com ênfase em Educação do Campo + 3 cursos de licenciatura com ênfase em Educação do campo	Todo currículo é voltado para o campo	Não

Fonte: Elaborada por Isabela Fernandes Teles, com base no *site* das universidades públicas da Bahia (2021).

Nota*: procuramos disciplinas ligadas à Educação do Campo.

Nota**: Não tivemos acesso ao fluxograma dos cursos.

De acordo com o Quadro 2, encontramos poucos cursos com oferta de disciplinas relacionadas com o campo, para formação de professores(as) para atuação na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Na busca por analisar informações acerca da oferta de formação continuada para professores(as), identificando cursos de pós-graduação *stricto sensu* (área Educação) e/ou *lato sensu* (presencial ou à distância), cursos de extensão e grupos e projetos de pesquisa voltados para formação de professores do campo, encontramos como podemos ver no Quadro 3:

Quadro 3 - Oferta de formação continuada para os(as) professores(as) do campo das Universidades Públicas da Bahia

UNIVERSIDADES	PÓS GRADUAÇÃO*	EXTENSÃO	PESQUISA
UNEB	3. Mestrado Profissional Educação. 1. Mestrado e Doutorado Educação. 1. Especialização EaD em educação do campo.	8. Projetos de extensão.	PRONERA (a página indica em construção)
UEFS	1. Mestrado Educação.	Não identificado.	Não identificado.
UESC	1. Mestrado Profissional Educação.	1. Projeto - Formação Continuada de Educadores do Campo	1. Grupo de Pesquisa 1. projeto pesquisa.
UESB	1. Mestrado Educação.	1. Projeto - Formacampo	2. Grupos de Pesquisa
UFBA	1. Mestrado e Doutorado Educação. 1. Mestrado Profissional Educação.	Não identificado.	Não identificado.
UFSB	Não Possui.	Não identificado.	Não
UFOB	Não Possui.	Não	Não
UNILAB	Não Possui.	Não	Não

UFRB**	1. Mestrado Profissional em Educação do Campo.	Variedade de cursos e projetos para o campo	Variedade de pesquisa e projetos para o campo
---------------	--	---	---

Fonte: elaborada por Isabela Fernandes Teles, com base no *site* das universidades públicas da Bahia, 2021. Detalhes em Teles e Vieira, 2023.

Nota: *Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* em educação das universidades.

Nota: **Único curso de pós-graduação *stricto sensu* em educação voltado para formação de professores(as) do campo.

Em termos de pós-graduação *stricto sensu* na área de educação, identificamos um crescimento de número de programas, inclusive englobando o interior do Estado da Bahia; no entanto, ainda são insuficientes para o atendimento à formação continuada de professores e, especialmente, para os professores do campo, considerando o quantitativo de docentes ainda sem formação em nível superior.

Quanto à extensão e pesquisa, identificamos alguns projetos e alguns grupos de pesquisa que abordam as questões da Educação do Campo, o que demonstra insuficiente discussão no interior das universidades a respeito da temática. Em relação à formação inicial e continuada para os(as) professores(as) da Educação Infantil do Campo, o debate é praticamente inexistente.

Como salienta Silva e Pasuch (2010), “precisamos discutir e construir coletivamente, a partir das experiências acumuladas, a educação infantil do campo que queremos para as nossas crianças ribeirinhas, quilombolas, assentadas e acampadas da reforma agrária” (SILVA; PASUCH, 2010, p. 3).

As universidades públicas têm papel importante para fomentar o debate e estudos sobre formação de professores(as) do campo, especificamente para professores(as) da Educação Infantil do Campo, dando visibilidade a essa questão.

Conforme expõem Barbosa *et al.* (2012, p. 294), nos últimos anos, foram abertos vários cursos de licenciaturas do campo e Pedagogia da Terra, além de vários editais com fomentos para pesquisas nesse âmbito. O que vemos, em contrapartida, é que, no Estado da Bahia, apenas uma universidade pública, a UFRB, fornece a formação inicial e continuada específicas para o campo, ou seja: “Toda a mobilização recente em torno dessa temática, consequentemente, repercute e incide também nas Universidades, na criação e consolidação de grupos e linhas de pesquisa relativos à educação do campo” (BARBOSA, *et al.*, 2012, p. 294).

As buscas nos *sites* das universidades demonstraram que no Estado da Bahia, das nove universidades públicas, pouco foi encontrado com relação à formação de professores(as) do campo.

As formações continuadas ofertadas englobam o campo, mas sem realçar essa especificidade. A formação de professores(as) voltada para especificidades do campo – não assentada nas discussões do urbano – e que atenda às necessidades dos povos camponeses precisa ser ofertada pelas universidades, de modo a evidenciar essa modalidade e as vivências e experiências das infâncias e crianças.

Para os movimentos sociais, os programas de formação do professor do campo precisam incluir em seus processos formativos questões como a estrutura fundiária brasileira ao longo da história, a concentração da terra e a luta pela reforma agrária, as tensões entre o agronegócio e a agricultura familiar, os territórios quilombolas e dos povos indígenas, ou seja, a terra como lugar da produção da vida, da cultura, das identidades e do conhecimento (SILVA, 2012, p. 60).

Considerando a Bahia como o maior estado e que concentra o maior número de escolas no campo, há também que se estimular pesquisas científicas e assegurar grupos de pesquisas que evidenciem a visibilidade do campo, dos moradores do rural, para que a Educação do/no Campo ganhe espaço nas políticas públicas.

Considerações finais

Neste estudo, trouxemos reflexões sobre o direito à educação que as crianças do campo possuem, realçando, como destaca Bobbio (2004, p. 25), que a visibilidade da positividade do direito, realizada por meio de lutas e reivindicações, esbarra em um Estado que não consegue cumprir o que está na lei, fato que viabiliza o surgimento da violação ao direito à educação.

Ainda são tímidas as pesquisas acadêmicas sobre as crianças moradoras do campo, considerando as especificidades dessa população, o que as torna invisíveis no campo da pesquisa e das políticas educacionais.

Muito mais que números, as pesquisas científicas precisam evidenciar as especificidades das crianças ribeirinhas, quilombolas, indígenas e assentadas da reforma agrária e, além disso, precisam enfatizar o direito que

essas crianças têm à Educação Infantil do/no Campo, considerando seus contextos e lugares que moram (VIEIRA; TELES, 2023, s.p).

As produções realçam os desafios para se valorizar as especificidades do campo e a luta pelo acesso e oferta a uma educação de qualidade. A teorização sobre a infância e a educação de crianças, apesar de produtiva, pode estar aquém da potencialidade do país. Não há muitos trabalhos que expressem as vozes das crianças do campo sobre suas vivências e experiências escolares. Os(as) pesquisadores(as) possuem experiência e produções acadêmicas voltadas para a Educação do Campo, porém poucos trabalham a questão da Educação Infantil do/no Campo.

Referências

ALVES, Gilberto Luiz. Nacional e regional na historiografia educacional brasileira: uma análise sob a ótica dos Estados mato-grossenses. In: ALVES, G. L. **Mato Grosso do Sul: o universal e o singular**. Campo Grande: Uniderp, 2003, p. 31-53.

AMES, Patricia. Niños y niñas andinos en el Perú: crecer en un mundo de relaciones y responsabilidades. **Bulletin de l'Institut français d'études andines**, Lima, Peru, v. 42, n. 3, p. 389-409, 2013. Disponível em: <http://journals.openedition.org/bifea/4166>. Acesso em: 10 jan. 2022.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH, Jaqueline; LEAL, Fernanda de Lourdes Almeida; SILVA, Isabel de Oliveira e; FREITAS, Maria Natalina Mendes; ALBUQUERQUE, Simone Santos de (org.). **Oferta e demanda da Educação Infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

BOBBIO, Noberto. **A era dos direitos**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de

dezembro de 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/civil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14113.htm. Acesso em: 23 mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de abril de 2013. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12796-4-abril-2013-775628-publicacaooriginal-139375-pl.html>. Acesso em: 23 mar. 2022.

BRASIL. **Pesquisa Nacional**: caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em área rural. Brasília: MEC/UFRGS, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579:educacao-infantil&Itemid=1152. Acesso em: 5 dez. 2021.

BRASIL. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria da Educação Básica, 2009a.

BRASIL. **Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica, Ministério da Educação. DF, Brasília, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Diário Oficial da União, Brasília, 12 de novembro de 2009c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 23 mar. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008**. Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de

políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. 2008. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN22008.pdf?query=escolas%20do%20campo

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n o 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n os 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Acesso em: 23 mar. 2022.

BRASIL. Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Nacional de Reestruturação e Aparentagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil (ProInfância). Ministério da Educação – MEC, DF, Brasília, 2007b.

BRASIL. Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2006a. v. 1.

BRASIL. Parâmetros Básicos de infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2006b.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, 7 de fevereiro de 2006c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm. Acesso em: 23 mar. 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 mar. 2022.

BRASIL. Parecer nº 4, de 16 de fevereiro de 2000. Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 6 de julho de

2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/f/2000/pceb004_00.pdf. Acesso em: 23 mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2021a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 dez. 2021.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. **Revista Trabalho Necessário**, v. 2, n. 2, 14 dez. 2004.

CURY. Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1987.

FARIAS, Elioenai Santos de Santana; VIEIRA, Emilia Peixoto. A atuação dos Conselheiros de Educação para o fortalecimento da Gestão Democrática. **Revista Exitus**, Santarém, v. 10, 2020, p. 01-24.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004. p. 53-90. (Coleção por uma Educação do Campo, 5). Disponível: <https://docplayer.com.br/8586841-O-campo-da-educacao-do-campo-bernardo-mancano-fernandes-1-monica-castagna-molina-2.html>. Acesso em: 15 abr. 2022.

GONÇALVES, Raphaela Dany Freitas Silveira. **O estado da arte da infância e da educação infantil no campo**: debates históricos, construções atuais. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2013.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1989.

INSTITUTO BRASILEIRO DE ESTATÍSTICA E GEOGRAFIA. IBGE. **Prévia da população - Censo Demográfico-2022**: Brasília: IBGE, 2022.

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. A pesquisa documental e o estudo histórico de políticas educacionais. **Cadernos de Cultura**, n. 7, p. 17-30, maio, 2004.

ROSA, Daniela Souza da; CAETANO, Maria Raquel. Da educação rural à educação do campo: uma trajetória... Seus desafios e suas perspectivas. **Revista Colóquio**, v. 6, n. 1-2, p. 21-34, 2008.

Disponível em: <https://docplayer.com.br/8586819-Da-educacao-rural-a-educacao-do-campo-uma-trajetoria-seus-desafios-e-suas-perspectivas.html>. Acesso em: 20 abr. 2022.

ROSEMBERG, Fúlvia; ARTES, Amelia. O rural e o urbano na oferta de educação para crianças de até 6 anos. *In*: BARBOSA, M. C. S. *et al.* (org.). **Oferta e demanda de Educação Infantil no Campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012, p. 13-69.

SILVA, Sadi José Rodrigues da. **A formação dos professores do campo: um estudo na serra catarinense**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

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

SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH, Jaqueline. Orientações curriculares para a educação infantil do campo. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte, 2010.

TELES, Isabela Fernandes; VIEIRA, Emilia Peixoto Vieira. Educação Infantil do/no Campo e a Formação de Professores para as crianças de 0 a 6 anos: análise nas Universidades Públicas do Estado da Bahia. Artigo submetido a uma Revista em 17 de julho de 2023.

UEFS - **Universidade Estadual de Feira de Santana**. Uefs.br, Feira de Santana, [200-]. Disponível em: <https://www.uefs.br/portal.php>. Acesso em: 24 mar. 2021.

UESB - **Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia**. Uesb.br, Vitória da Conquista, c2023. Disponível em: <http://www.uesb.br>. Acesso em: 11 fev. 2021.

UESC - **Universidade Estadual de Santa Cruz**. Uesc.br, Ilhéus, [200-]. Disponível em: <http://www.uesc.br>. Acesso em: 18 mar. 2021.

UFBA - **Universidade Federal da Bahia**. Ufba.br, Salvador, [200-]. Disponível em: <https://www.ufba.br>. Acesso em: 28 jan. 2021.

UFOB - **Universidade Federal do Oeste da Bahia**. Ufob.edu.br, Barreiras, [200-]. Disponível em: <https://ufob.edu.br>. Acesso em: 13 fev. 2021.

UFRB - **Universidade Federal do Recôncavo Baiano**. Ufrb.edu.br, Cruz das Almas, [200-]. Disponível em: <https://ufrb.edu.br/portal/>. Acesso em: 24 fev. 2021.

UFSB - **Universidade Federal do Sul da Bahia**. Ufsb.edu.br, Itabuna, [200-]. Disponível em: <https://ufsb.edu.br>. Acesso em: 23 jan. 2021.

UNEB - **Universidade do Estado da Bahia**. Portal.uneb, Salvador, [200-]. Disponível em: <https://portal.uneb.br/campus-salvador/>. Acesso em: 14 mar. 2021.

UNILAB - **Universidade da Integração da Lusofonia Afro-brasileira**. Unilab.edu.br. São Francisco do Conde, de 2021/2023. Disponível em: <https://unilab.edu.br/campus-dos-males/>. Acesso em: 19 mar. 2021.

VIEIRA, Emilia Peixoto; CASTRO, Neisa. Pereira dos Santos de; ALVES, Cândida Maria Santos Daltro. A Educação Infantil nos municípios do Território Litoral Sul da Bahia. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 38, 2017, São Luís. **Anais** [...]. São Luís, 2017.

VIEIRA, Emilia Peixoto; SILVA, Andreia Ferreira da. Educação Infantil nos Municípios do Território Litoral Sul da Bahia: Organização e Desafios. *In*: Política e gestão da educação básica, pós-obrigatória e da educação superior. - Série **Anais** do VI Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação e IX Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação, Organização: João Ferreira de Oliveira [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018. p. 144-147.

VIEIRA, Emilia Peixoto; SILVA, Fernanda Cerqueira Candido da. A Educação Infantil do/no Campo: um mapeamento dos estudos da temática. **Perspectiva** - Revista do Centro de Ciências da Educação V.41, n. 2, p. 01 – 22, abril/jun., 2023.

VIEIRA, Emilia Peixoto; TELES, Isabela Fernandes. O direito à Educação Infantil do/no Campo: um estudo sobre grupos de pesquisas no CNPQ. Artigo submetido em 19 de abril de 2022, à Revista **Pro-Posições**, da UNICAMP, aprovado para publicação em 2023.

VOSGERAU, Dilmeire; ROMANOWSKI, Joana. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 41, 165-189, 2014.

ACOLHIMENTO DA PRIMEIRA INFÂNCIA NO MEIO RURAL DA FRANÇA

Silvia Valentim

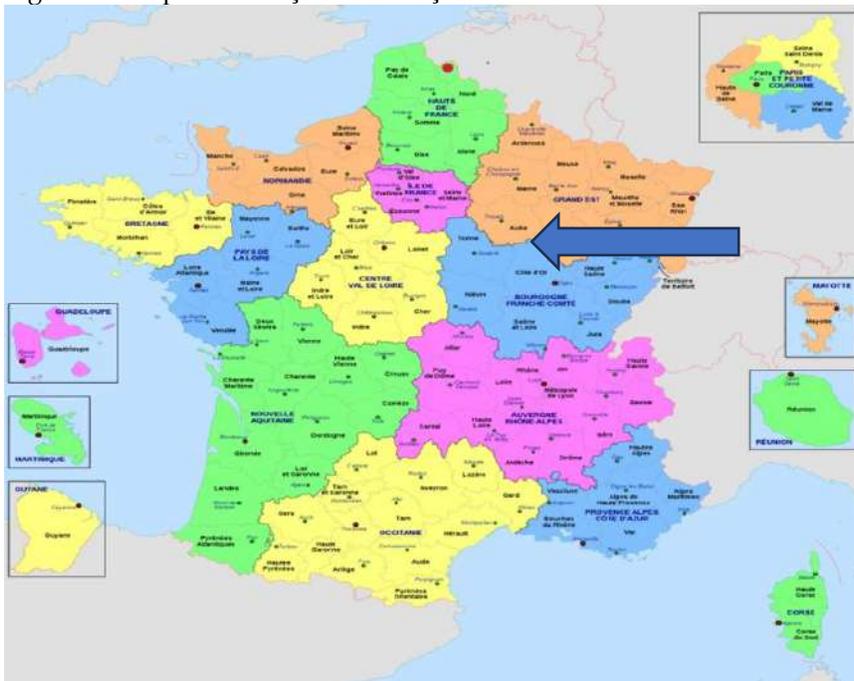
Palavras iniciais

Neste texto, pretendemos mostrar o acolhimento da infância no meio rural, na França, e apresentar alguns dados sobre a relação entre a organização desse acolhimento e o referido contexto. Entretanto, antes de entrar no debate em si, consideramos importante apresentar o Centro Regional de Formação dos Profissionais da Primeira Infância (CRFPE), situado em Lille, no qual ocupo o cargo de diretora de estudos.

O CRFPE propõe diversas formações para os futuros profissionais da Educação Infantil e tem como atividade principal a formação de professores para esse nível de ensino (VALENTIM, 2019). Trata-se de uma licenciatura. Para realizar essa formação, o Centro funciona em parceria com a Universidade de Lille, localizada ao norte da França, próxima à fronteira com a Bélgica. O Centro é reconhecido em todo o país e recebe subsídios de âmbito nacional para promover essas formações. Vale destacar que esse tipo de formação não é oferecido pelas universidades na França, mas somente em institutos de trabalho social (VALENTIM, 2019).

Não abordamos aqui, de forma aprofundada, outras formações oferecidas pelo Centro, mas podemos dizer que elas são direcionadas para o trabalho com a pequena infância, na França, para as quais também há o recebimento de subvenções. Para que possamos identificar a região da qual falamos precisamente, a seguir, apresentamos, na Figura 1, um mapa da França e a localização de Lille.

Figura 1 - Mapa da França e localização de Lille



Fonte: <https://www.regions-departements-france.fr/carte-de-france.html> (2022).

Nota: Na seta, círculo vermelho, encontra-se Lille.

Lille é uma cidade universitária, com uma densidade populacional importante e um grande cruzamento ao norte da França, com ligação para a Europa. Possui um eixo de pesquisa e desenvolvimento nacional e é justamente essa parte do curso que tem uma ligação com a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), tanto em relação à pesquisa como em relação à mobilidade dos alunos. Desenvolvemos várias parcerias e, apesar de não elencar todas aqui, precisamos enfatizar que a nossa missão tem como foco, principalmente, o âmbito de formação e pesquisa.

Nesse texto, abordamos o acolhimento da primeira infância no meio rural, na França, apresentando alguns dados referentes à situação das crianças nesse contexto e os desafios que a educação e o atendimento da criança pequena que vive em zona rural nos trazem.

Características sociológicas das crianças que vivem em território rural da França

A França tem em média 4 milhões de crianças e adolescentes que vivem em território rural. Para a definição do que é rural, partimos da consideração do Instituto Nacional de Estatística e Estudos Econômicos - INSEE¹ (2010), ainda que seja uma definição que permanece em aberto. O espaço rural seria um espaço que é predominantemente rural e que agrupa totalidades das pequenas unidades urbanas e distritos rurais que não pertencem aos espaços predominantes urbanos ou a grandes cidades multipolarizadas. Essa definição se coloca muito em debate, pois podem existir zonas rurais próximas a pólos urbanos.

Falando de territórios rurais, precisamos considerar a distinção entre territórios *banlieue*², que são próximos de zonas urbanas, e territórios rurais, que são isolados de zonas urbanas, porque essa localização define a situação de vida dos habitantes e das crianças também.

De maneira geral, observa-se que as crianças que vivem no meio rural moram com famílias menos pobres do que aquelas que moram com famílias no meio urbano. Temos na zona rural 13% dessas crianças em situação de pobreza e, em contrapartida, 23% das crianças vivem em situação de pobreza em meio urbano. A quantidade de famílias monoparentais em território rural é menor e os pais destas estão frequentemente empregados.

Observamos também que as crianças que vivem no meio rural vivem em condições habitacionais mais favoráveis, pois 9 em cada 10 têm seu próprio quarto e vivem em uma casa com espaço exterior, como jardim e quintal. Por outro lado, elas moram mais longe de serviços como, por exemplo, serviços médicos.

¹ INSEE (Institut National de la Statistique et des Études Économiques) é o órgão oficial francês responsável pela coleta, análise e publicação de dados e informações sobre a economia e a sociedade da França.

² Nota das organizadoras: a tradução de *banlieue* para o português é subúrbio.

Temos que lembrar sempre que o meio rural não é um meio homogêneo e que a condição de vida das crianças varia de acordo com as características do território: 500 mil crianças vivem em territórios rurais isolados; 800 mil vivem em pequenas áreas, com baixa densidade demográfica e; 2.9 milhões vivem em territórios rurais de grandes áreas, próximas a territórios urbanos. Apoiamos nesses números e na situação das crianças do meio rural isolado, porque, nesses territórios rurais isolados, encontramos situações de pobreza dessas crianças próximas à que encontramos em meios urbanos.

Por exemplo, existem mais crianças em famílias monoparentais e, então, as crianças que moram em zonas rurais isoladas vivem em uma situação de pobreza maior do que as que vivem em zonas rurais próximas às zonas urbanas. Na Figura 2, vemos claramente a comparação entre as crianças que moram em meio rural isolados e as que moram próximas de serviços das zonas urbanas.

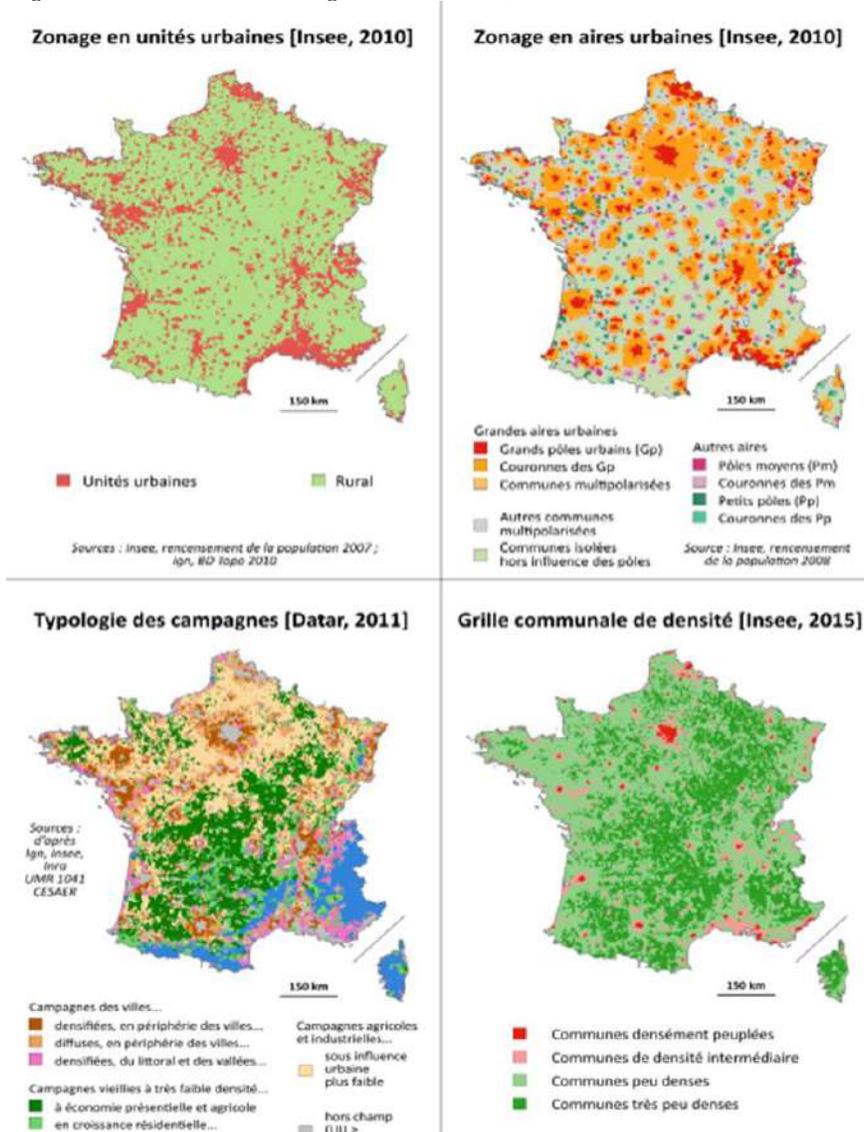
Figura 2 - Perfil das crianças segundo tipo de família e taxa de pobreza

Perfil das crianças segundo tipo de família e taxa de pobreza								Em %
	Territórios rurais	Territórios rurais de grandes áreas	Territórios rurais de médias e pequenas áreas	Territórios rurais isolados	Territórios urbanos	Grandes áreas urbanas, fora dos territórios rurais	Médias e pequenas áreas, múltiplas comunidades, fora do território rural	Total
Tipo de família com a qual a criança mora								
Com ambos os pais: família tradicional	74	75	74	69	67	67	64	69
Com ambos os pais: família reconstituída	4	4	4	4	4	4	4	4
Com um de seus pais: família reconstituída (um dos pais + um padrasto)	8	8	8	9	7	7	8	7
Com um dos pais: família monoparental	14	13	14	18	22	22	24	20
Total	100	100	100	100	100	100	100	100
Taxa de pobreza								
Em uma família tradicional	8	7	9	13	18	18	18	15
Em uma família reconstituída	15	14	17	20	19	19	24	18
Em uma família monoparental	36	30	44	51	39	38	47	38
Total	13	11	15	22	23	23	25	20
<p>Leitura • Nas comunidades rurais, 74% das crianças vivem com ambos os pais numa família tradicional. Entre estas crianças, 8% vivem abaixo do limiar da pobreza monetária.</p> <p>Campo • Crianças menores de 18 anos, França metropolitana.</p> <p>Fonte • Insee, Pesquisa do censo anual de 2018 e pesquisa fiscal e de renda social de 2017.</p> <p>1. Esta disparidade com o resto das zonas rurais continua a ser significativa – mantendo-se todos os fatores iguais (3 pontos e 2 pontos). 2. Para isolar o efeito específico do tipo detalhado de território na taxa de pobreza infantil, foi realizado um modelo logit simples. Inegra o tipo de território (território rural isolado, território rural de médias e pequenas áreas, território rural de grandes áreas, médias e pequenas áreas urbanas, grandes áreas urbanas), o estado de ocupação da habitação, a idade da habitação, além disso, a idade da mãe na data do nascimento do filho, a atividade e categoria socioprofissional do(s) progenitor(es) (sejam eles um casal ou chefe de família monoparental), bem como o número de filhos na família. 3. Alguns deles moram em internatos durante a semana.</p>								

Fonte: INSEE, (2018).

Os quatro mapas a seguir (Figura 3) mostram a densidade demográfica da França, evidenciando as zonas urbanas em vermelho. À direita, vemos as zonas rurais urbanizadas, em laranja. À esquerda, embaixo, vemos a área do campo, próxima às aglomerações, e a parte urbana em que vivem de uma economia rural. O último, em vermelho, corresponde às áreas com mais densidade demográfica e às zonas menos densas.

Figura 3 - Densidade demográfica da França

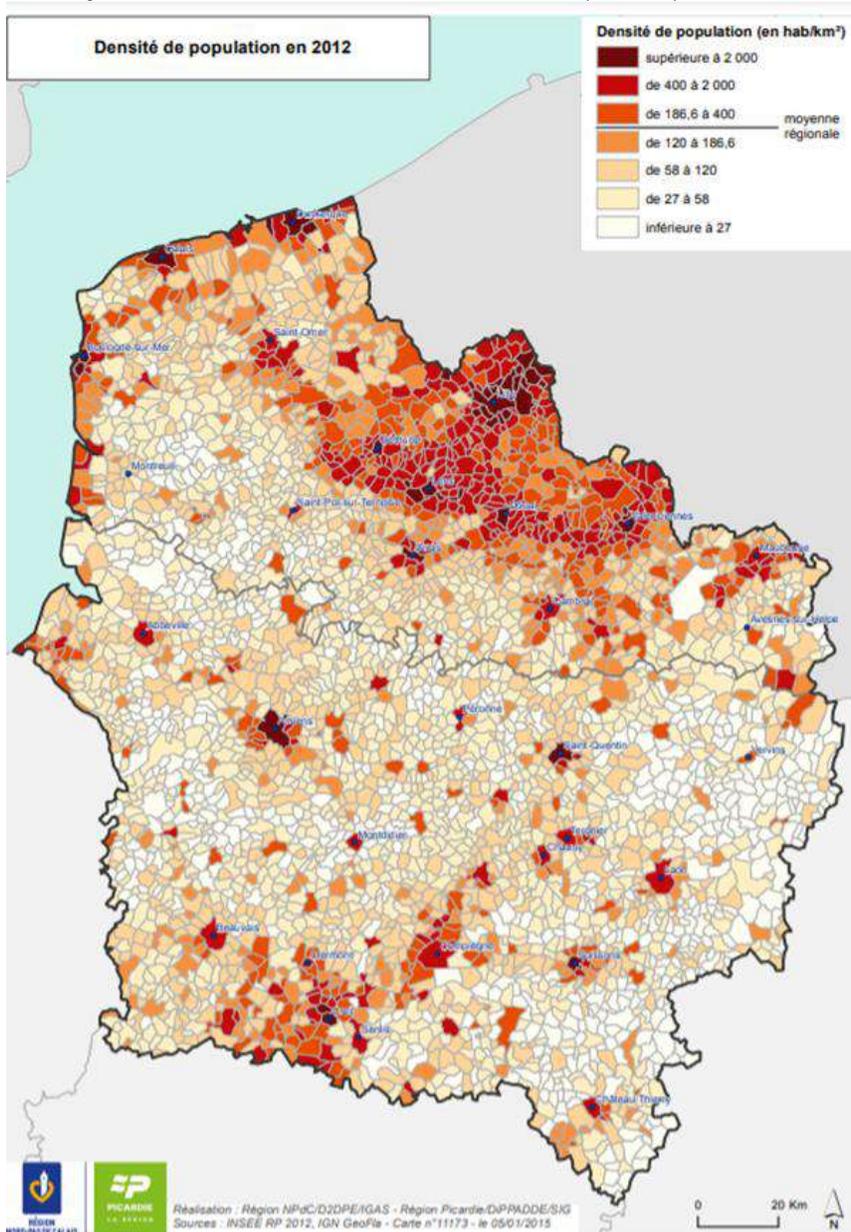


Fonte: Insee, (2010,2011, 2015).

Situação do Norte da França

O norte da França é a região onde se encontra o CRFPE e nela temos uma parte litorânea e uma fronteira com a Bélgica (Figura 4). A maior concentração de crianças de 3 anos fica próxima à metrópole de Lille (Figura 5). É importante levarmos em conta esses dados demográficos para entendermos a primeira infância no meio rural, um desafio que essa situação nos apresenta como atores nesse cenário da pequena infância. A Região Haut de France, como é identificada Lille, tem uma população estimada de 8 milhões de habitantes.

Figura 4 - Norte da França – região onde se localiza o Centro Regional de Formação dos Profissionais da Primeira Infância (CRFPE)



Fonte: Insee, GeoFLA (2012).

Elementos de comparação

Na França, o setor da primeira infância é dividido, porque é conduzido por dois ministérios. O primeiro Ministério é da Solidariedade e da Saúde, o qual organiza o atendimento de crianças de menos de 3 anos em creches ou nos domicílios das assistentes maternas; e o Ministério da Educação, que atende crianças a partir de 3 anos nas escolas. Na França, a partir de 2019⁴, a instrução se tornou obrigatória para as crianças a partir dos 3 anos. Vale mencionar que essa divisão entre dois ministérios não facilita a comunicação entre as pessoas que trabalham no setor.

A escola maternal na França propõe uma cobertura universal e tem uma capacidade de atendimento para todas as crianças a partir de 3 anos, seja em meio rural ou urbano, o que já acontecia desde antes de 2019, inclusive o atendimento se estende quando possível para crianças de 2 a 3 anos. As creches coletivas na França atendem 20% das crianças de menos de 3 anos e as creches domiciliares que se organizam na casa de assistentes maternas cobrem 33% das necessidades de atendimento.

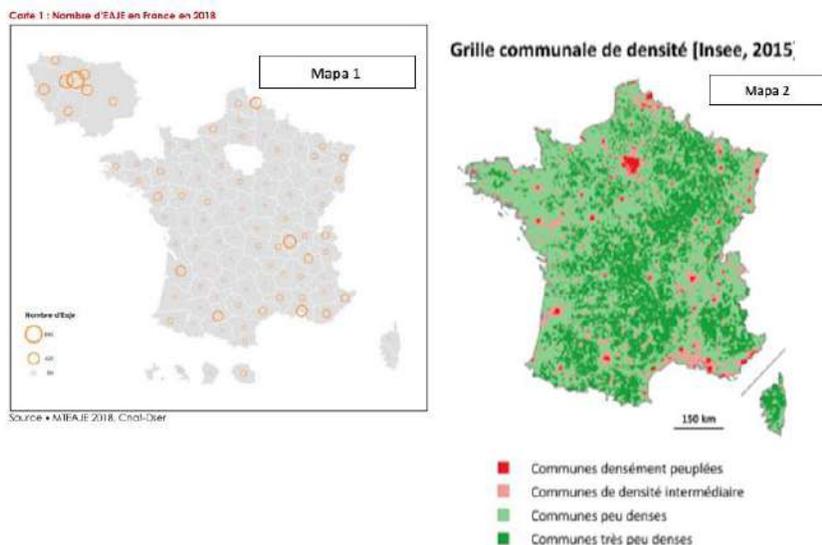
Mais de 45% das crianças de menos de 3 anos não frequentam esses atendimentos e são cuidadas pelas famílias. Os pais ou parentes próximos recebem uma ajuda do governo para repor parte do salário do membro da família que tem que parar de trabalhar para ficar com a criança em casa. Na maior parte dos casos, são as mães. Trata-se de um tipo de licença maternidade, *congé parental*, que deve ser dividido até os 3 anos da criança entre os pais e, se não houver divisão possível entre o casal, essa licença dura no máximo dois anos.

Percebemos que, mesmo com essa ajuda financeira, há uma divisão desigual no território francês. Os espaços rurais aparecem pouco equipados em relação a serviço de acolhimento para as crianças pequenas. Por outro lado, existem outras regiões que têm

⁴ Em 2019, o sistema francês instituiu a escolaridade obrigatória a partir dos 3 anos de idade.

uma capacidade de acolhimento superior à taxa nacional de 60%. Os dois mapas a seguir (Figura 6) mostram de forma clara essa desigualdade.

Figura 6 - Representações das desigualdades relacionadas ao serviço de acolhimento das crianças pequenas na França



Fonte: CNAF (2018); Insee, (2015).

O primeiro mapa mostra essa oferta de acolhimento coletivo e nele podemos ver, nos grandes círculos, onde há as concentrações mais importantes, principalmente na região de Paris. Comparando esses dois mapas, podemos notar que essas regiões que estão em círculos no mapa da esquerda são as mesmas que estão em vermelho no segundo mapa, assinalando uma densidade demográfica maior.

Vamos focar no departamento do norte. Nos territórios rurais, temos menos estrutura ofertada (DAVID, 2008), mas não podemos dizer que não tenha nenhuma estrutura. Claramente, faltam muitas vagas nas creches, nesses lugares em si, porém os pais preferem as assistentes maternas, que são pessoas que recebem as crianças em suas próprias casas. Quanto à formação dessas profissionais, elas

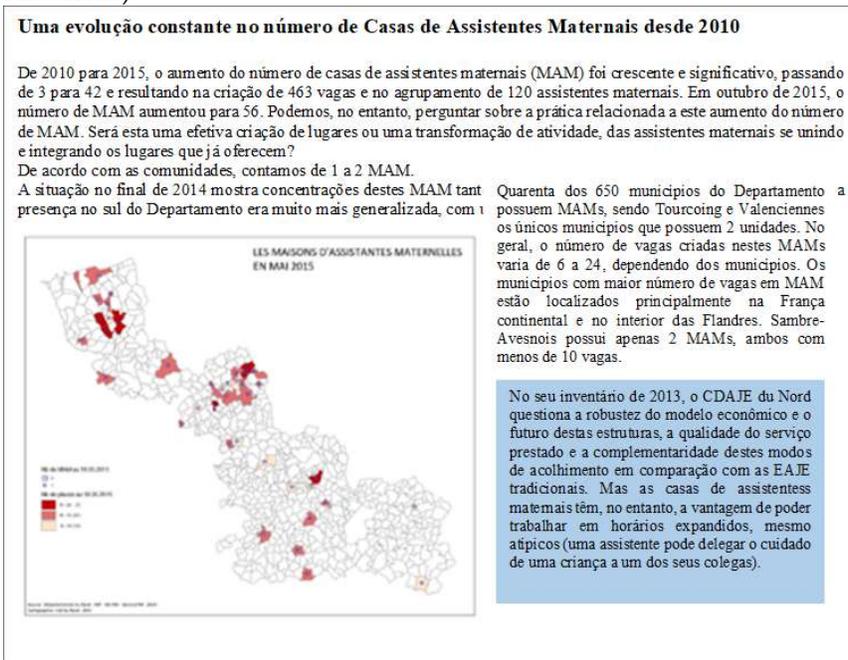
possuem uma formação mínima de 120h, que consiste, principalmente, em sensibilizá-las para o atendimento a crianças pequenas e verificar se a casa delas é suficientemente segura para recebê-las.

Desde 2007, nessas zonas rurais, existe um outro tipo de estrutura, que são as microcreches. São pequenas creches, com uma capacidade de atendimento de 10 a 12 crianças e com um nível de exigência menor que as grandes estruturas (a partir de 40 crianças) para sua abertura. Esse tipo de estrutura foi criada para facilitar o atendimento nas zonas rurais, no entanto, são nas metrópoles que observamos um grande número de microcreches ou outros tipos de estrutura.

Por exemplo, ainda no norte da França, observamos um outro tipo de estrutura, que pode acolher crianças com menos de 3 anos: são as casas de assistência maternal, *maison des assistantes maternelles* (MAM). Esse dispositivo é financiado pelo Estado e ocorre por meio da prestação de um atendimento às crianças, que permite que as assistentes maternais se unam em um outro espaço que não seja em suas casas, criando-se um tipo de microestrutura.

Cada uma dessas assistentes têm autorização para receber até 4 crianças. Elas reúnem as crianças das quais cuidam, em um ambiente maior, e trabalham em grupo, ou seja, não mais de forma isolada. Atualmente, esse tipo de estrutura é uma alternativa para os espaços rurais na França, como podemos ver na Figura 7.

Figura 7 - Representação do número de MAM (Casa de Assistentes Maternais)



Fonte: CNAF (2015).

Debate e questões

As questões que propomos para o debate, nesse sistema dividido, interroga a concepção e o acompanhamento do percurso da criança diante dessa falta de estrutura e de atendimento em creches, assim como o nível de formação das profissionais.

Essas questões são importantes porque se trata do acompanhamento cotidiano de quase 50% das crianças pequenas na França. Trata-se de uma criança que se beneficia de um atendimento no meio rural com uma outra estrutura escolar, que é muitas vezes longe de seu território de origem.

As creches se desenvolvem pouco em zonas rurais, porém as criadas são cada vez mais próximas em zonas industriais e comerciais. Nesse caso, são pensadas para atender as necessidades

das empresas e dos comércios. Como pensar assim a educação da primeira infância como um direito da criança?

Nesse sistema dividido, é importante pensar e facilitar a promoção da transição (RAYNA; PÉRALES; CHADON-COQ, 2021) entre creches e escolas, porque a forma como a criança chega à creche e à escola pode ser decisiva na sua trajetória como aluno(a) e cidadão(ã). Em um contexto rural, essa questão deveria ser central pela escassez de equipamentos destinados ao atendimento e à educação da criança pequena.

Por fim, os resultados de um projeto Erasmus⁵, com professores de diferentes países, mostrou a importância da coordenação dos serviços da Educação Infantil (secretarias e direções, universidades/formações, coordenações e professores), na construção da trajetória educativa da criança. A ideia é trabalhar junto, para agir de forma coordenada e suprir as necessidades de cada território e, principalmente, dos territórios rurais.

Referências

DAVID, Olivier. L'accès aux services d'accueil des jeunes enfants en milieu rural: un enjeu d'équité territoriale. **L'Information géographique**, nº 72, p. 46-65, 2008.

PERALES, Danièle; CHANDON-COQ, Marie-Hélène; RAYNA, Sylvie. Les passerelles, tout un art! Crèches, centres de loisirs, écoles maternelles. **Eres**, Toulouse, 2021.

VALENTIM, Silvia. La réforme des diplômes en travail social, du côté des centres de formation. **Revue Métiers de la petite enfance**, v. 25, nº 272-273, p. 1-40, Ago. 2019.

⁵ Disponível em: <https://www.erasmus-projet-triangle.eu/>. Acesso em: 20 ago. 2023.

PARTE 2

CRIANÇAS E INFÂNCIAS EM FOCO

AS CRIANÇAS PEQUENAS COMO SUJEITOS E ATORES, O NOVO OLHAR DAS CIÊNCIAS HUMANAS¹

Gérard Neyrand

Apresentação

Agradeço à Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, Ilhéus, Bahia, Brasil e aos organizadores desse seminário por me convidarem para intervir nesta mesa de discussão sobre os conhecimentos sobre crianças e infâncias. Falarei mais particularmente sobre esses conhecimentos na França, embora inclua muitos trabalhos de origem estrangeira, e falarei a forma como as crianças têm sido gradualmente vistas, notadamente depois da Segunda Guerra Mundial, como sujeitos nos trabalhos clínicos, e como atores nos trabalhos sociológicos. Para isso me referirei ao meu grande trabalho sócio-histórico sobre a evolução dos conhecimentos sobre a primeira infância e o lugar dos pais, cujo livro que relata a respeito é intitulado *L'enfant, la mère et la questions du père* (A criança, a mãe e a questão do pai), bem como meus diversos trabalhos na sociologia da infância, que relatei parcialmente em um artigo acessível na internet intitulado: *Le corps enfantin, un espace d'affrontement normatif et un enjeu de pouvoir*

¹ Este texto foi produzido originalmente para a mesa “Saberes sobre as Crianças e as Infâncias no Nordeste do Brasil e na França”, do I Seminário Internacional Brasil e França com o tema “Crianças, Infâncias e Educação Infantil do Campo: Diversidades e Conexões”, realizado entre os dias 1 e 2 de dezembro de 2021, Coordenado pelo Programa de Pós-graduação em Educação Mestrado Profissional em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Ilhéus, Bahia, Brasil, realizado em modalidade à distância e virtualmente (on-line). Texto Traduzido por Frédéric Vaillant.

scientificopolitique (O corpo infantil, um espaço de confronto normativo e uma questão de poder científico-político)².

A Afirmação da criança como sujeito

Se, como diz Pierre Bourdieu, "as relações familiares tendem a funcionar como princípio de construção e de avaliação de todas as relações sociais" (BOURDIEU, 1993), é concebível que sua organização seja dificilmente contestada pelos atores familiares, e pelas construções teóricas a elas destinadas. A teoria clínica, seja de inspiração psiquiátrica ou psicanalítica, que se baseia e se desenvolve na análise de patologias induzidas por uma certa ordem familiar, historicamente determinada, se expõe a desenvolver um discurso familiarista, cuja segunda função é legitimar o sistema familiar a partir do qual ela foi erguida. A difusão maciça da versão mediatizada pela grande mídia desse discurso contribui para a validação de uma certa organização da família onde os lugares da mãe, do pai e da criança aparecem como evidência, enquanto se trata de construções históricas e sociais.

O estudo da evolução das concepções da primeira infância supõe, portanto, a análise do lugar que tem ocupado cada um dos pais e de outras pessoas envolvidas na socialização. Trata-se de um processo complexo em que os discursos científicos são confrontados com a evolução social, para que sejam difundidos de modo incontrolável pelas mídias.

A evolução dos conhecimentos parece que se efetua frequentemente na ocasião de rupturas epistemológicas se afastando do senso comum (BACHELARD, 1967) ou com o estado

² NEYRAND Gérard. L'enfant, la mère et la question du père. Un bilan critique de l'évolution des savoirs sur la petite enfance, Paris, PUF, 2000 (3e éd. 2011) ; « L'évolution des savoirs et des conceptions sur la petite enfance (1945- 2000) », La Pensée, 354, avril-juin 2008 ; « Le corps enfantin, un espace d'affrontement normatif et un enjeu de pouvoir scientificopolitique », Enfances Familles Générations [En ligne], n°33, 2019. Mis en ligne le 30 septembre 2019, consulté le 08 janvier 2020. URL : <http://journals.openedition.org/efg/8699>.

dos conhecimentos científicos em um dado momento (ALTHÜSSER, 1965), sob o efeito de múltiplas interferências entre diferentes níveis da práxis social. Seria um erro pensar os conhecimentos científicos se desenvolvem independentemente dos sistemas sociais em que são produzidos. O que é ainda mais forte quando se trata das ciências humanas, porque as ciências humanas se caracterizam não somente por sua imersão nos fenômenos os quais estudam, mas também, pela difusão generalizada de seus principais resultados pelas mídias. Como destacou Anthony Giddens, os fenômenos familiares "não seriam o que são hoje, se não fossem completamente 'sociologizados' e 'psicologizados'" (GIDDENS, 1994, p. 47-49, tradução nossa).

Um avanço do conhecimento por meio de rupturas sucessivas

Com base no que os grandes precursores têm disposto, três rupturas, ao menos parciais, com o estado dos conhecimentos elaborados durante épocas anteriores emergem: o fim da guerra, o fim dos anos 60, os anos 80. Poderíamos adicionar a entrada no século XXI, dado o desenvolvimento das neurociências e da psiquiatria biomedical vinda dos Estados Unidos. Se a contribuição de Freud se mostrou revolucionária em termos de concepções do sujeito humano, ela assumirá toda sua dimensão social, a partir de meados do século XX.

A nova ruptura do período pós-guerra, ou o avanço da psicanálise na pediatria

De fato, a atitude e as crenças em relação à primeira infância que foram desenvolvidas entre a Primeira e a Segunda Guerra Mundial nos parecem surpreendentemente arcaicas. Enquanto a *escola francesa de pediatria* (Robert Debré, 1965; Marcel Lelong, Alison, 1951) já manifestava certo reconhecimento da importância da primeira idade descrita como um "período primordial", no olhar comum, as necessidades dos muito pequenos eram consideradas

essencialmente pelo ângulo físico, pouca importância era dada às necessidades afetivas, lúdicas ou psicomotoras. "Os cientistas acreditam que os bebês são surdos, quase cegos, insensíveis ao mundo ao seu redor. De acordo com suas análises, que só recentemente foram fundamentalmente questionadas, muito lentamente que a criança sai dessa nebulosa ininteligível, que suas percepções se formam e se afirmam, que ele entra em contato com os outros" (ROLLET, 1995, tradução nossa).

De fato, a análise de Alain Norvez sobre o início da Proteção Materno e Infantil (PMI) torna possível compreender que essa preponderância acordada às necessidades fisiológicas foi particularmente marcada pós-guerra, devido à urgência da luta contra a mortalidade infantil. A implementação da PMI em 1945 corresponde, portanto, a uma fase onde a sobrevivência do bebê parece primordial, a ênfase estava ainda mais sobre a dimensão biológica, pois os profissionais, em sua grande maioria, não tinham nenhuma formação da psicologia.

No entanto, é nesse período que o olhar sobre os bebês começa a se transformar radicalmente. De fato, se o período pós-guerra apresenta uma pertinência específica nesse processo, é que um problema particular se impôs à época: o número extraordinário de bebês privados dos seus pais em razão da guerra e acolhidos em instituições, e as graves perturbações psicológicas constatadas sobre eles. Se desenvolve, portanto, desde 1945 com o psicanalista americano René Spitz, a crítica do *hospitalismo*, graves distúrbios psicológicos apresentados pelos bebês que recebem cuidados físicos adequados, mas que permanecem totalmente impessoais e produzem carências afetivas nas crianças que podem levar a transtornos muito graves. A ideia, até então predominante na comunidade médica, sobre o bebê como um "tubo digestivo", cai em desuso em favor de uma representação da criança que dá à vida afetiva um lugar crescente.

Reconhecimento do afetivo precoce e da prevalência materna

Esse reconhecimento da importância da vida afetiva desde o nascimento carregada pelas patologias da relação precoce, apoia-se no destaque do vínculo fundamental: o vínculo mãe-filho. E a elevação dessa díade mãe-filho - que entra em congruência com os pressupostos da época - é levada a tal nível que todas as outras relações são minimizadas (o pai) ou desqualificadas (o acolhimento coletivo). Assim, o termo carência afetiva será gradualmente preferido aquele de carência de cuidados maternos, depois, mais diretamente, de carência materna (BOWLBY, 1951; AUBRY et al, 1955). Essa abordagem confere à mãe um lugar ainda mais central em relação ao bebê, que é reconhecido através de Jacques Lacan uma função simbólica ao pai, o que o consola do declínio do patriarcado e justifica o seu afastamento da criança. Ao mesmo tempo, os lugares de guarda sofrem muitas críticas por sua natureza excessivamente coletiva e despersonalizadora. Numa época em que a Guerra Fria se intensificava, eles sofriam de sua assimilação a uma prática "coletivista". A psicanálise constituiu-se como uma teoria de referência quanto ao bem-estar do bebê e contribuiu para a afirmação do familialismo ambiente. Na ordem da teoria largamente dominante à época, a coisa está entendida. O equilíbrio da criança depende da fase primária da fusão com a mãe, o pai se dedicando a "cuidar do ambiente materno" (WINNICOTT, 1958), os estrangeiros (à tríade) constituindo sempre substitutos sempre mais ou menos insatisfatórios. Essa posição teórica permanece atual para muitos, e entendemos a desordem que as mudanças sociais podem ter provocado na parentalidade, mas a maioria dos autores reconheceu a necessidade de mudar a teoria.

Movimentos sociais e reavaliações teóricas

É necessário distinguir duas dimensões diferentes nesta reavaliação teórica, que se sobrepõem ao longo do tempo, se

sedimentam, e participam desse rearranjo permitindo a coexistência de enunciados contraditórios. Além disso, essas duas reconsiderações ocorrem em dois níveis muito diferentes: o do movimento de ideias no final dos anos 60 - 70, e o da pesquisa biomédica com a introdução das Procriações Medicalmente Assistidas no final dos anos 70 - 80.

O lugar de cada um dos pais com a criança é, portanto, reconsiderado, questionada a versão autoritária da autoridade paterna e parental, bem como as restrições sociais que limitam a relação amorosa. Neste debate, vários escritos foram marcantes. Elisabeth Badinter (1980) contestou a existência de um instinto maternal e de um amor inato da mãe por seu filho. Mas a mais significativa dessas reavaliações veio dos mesmos que contribuíram a teorizar na França a prevalência materna. Dois membros da equipe de Jenny Aubry – Myriam David e Geneviève Appel – relativizaram a importância considerada até então como insubstituível da mãe na socialização da criança pequena com a publicação de seu estudo: "*Loczy ou le maternage insolite*" em 1973. Com base na observação de modo como os bebês separados de seus pais foram atendidos, sob a direção de Emmi Pickler, no Instituto Nacional de Metodologia dos Abrigos Infantis de Budapeste (mais conhecido pelo nome de sua rua, Loczy), eles concluíram – fato extraordinário para os apoiadores desta escola – o valor de tal estabelecimento, que evita as crianças "carências graves, assegure-lhes um bom desenvolvimento, uma organização de seu aparato psíquico e as possibilidades de relacionamento com os outros", sem abandonar seu pressuposto teórico segundo o qual o cuidado da criança é assunto da mãe. Na verdade, a teoria de referência não permite nomear a relação de socialização cuidadora-criança, e o uso da noção de maternagem é revelador da dificuldade até mesmo de pensar uma socialização da criança que não seja centrada e organizada em torno da mãe. Ainda assim, abre-se uma brecha, que possibilitará dar uma nova legitimidade tanto à ação dos locais de acolhimento – que têm respondido às críticas sobre sua atitude despersonalizadora, integrando a ideia de criança-sujeito (DOLTO,

1985) – quanto à dos pais que tentam implementar uma nova presença as suas crianças pequenas.

A chegada ao centro do palco da questão do pai

Uma fração de psicanalistas se esforçara para teorizar essa presença dos pais a partir dos anos 80, tanto do interior do campo lacaniano como, por exemplo, Bernard This ou Françoise Hurstel, quanto ao se opor à sua influência, como Christiane Olivier, enquanto, se os sociólogos começam a se interessar seriamente com a questão do pai, é antes de tudo por meio da análise das dissociações familiares e das suas consequências sobre a paternidade ou o papel do padrasto.

Embora a posição tradicional persista segundo a qual *"o pai é incapaz de obter prazer do papel que tem que desempenhar e incapaz de compartilhar com a mãe a grande responsabilidade que um bebê sempre representa para alguém"* (WINNICOTT, 1957) e deve se contentar de seu papel de separador da díade e de mediador do social, as contestações em relação a essa posição dominante são cada vez mais numerosas e estão convergentes. Elas questionam para cada momento da vida a legitimidade de tal oposição entre as posições parentais (Geneviève Delaisi de Parseval, 1981; Bernard This, 1980; Christiane Olivier, 1994). A generalização da contracepção moderna contribuiu, sem dúvida, para corroer essa representação, obrigando a "pensar" a criança antes de fazê-la (BATAILLE, 1989). O efeito da libertação é, então, duplo no que diz respeito tanto ao controle por si mesmo do corpo das mulheres quanto à revalorização de uma paternidade muito mais voluntária do que sofrida.

Neste debate, os trabalhos da psicologia do desenvolvimento são usados para apoiar a ideia da reconfiguração das relações do bebê com ambos os pais (LAMB *et al*, 1982; LE CAMUS *et al*, 1997; LE CAMUS, 1999). Contribuem para legitimar a competência paterna nos cuidados e na educação da criança, bem como a importância de outros atores no entorno da criança, como outras crianças da mesma idade (ESPINOZA, LA CAMUS, 1991). Isso não

se deve sem consequência sobre a legitimidade social das novas atitudes parentais, bem como da teoria clínica, que deve ser reconfigurada.

Reposicionamento do paradigma clínico

Michel Tort (1989) mostra brilhantemente os importantes desafios de tal reconfiguração, uma vez que a desqualificação anterior da posição paterna, ou seja, a deslegitimação de sua ação concreta em relação ao bebê, correspondeu a um empreendimento de "*dessimbolização do maternal*" ao atribuir a mãe manter o lugar da matéria fusional da qual emerge o bebê, e, por sua vez, a deslegitimação de sua capacidade de se inscrever no simbólico. Em outras palavras, deste ponto de vista, não era realmente legítimo que os pais cuidassem de seus bebês, nem realmente legítimos para as mães trabalharem ou investirem na política. Coisa que as evoluções sociais contestaram largamente. Esses enunciados críticos, severos, mas necessários, respondem ao risco de que a organização da reprodução humana, desconhecida como o local implícito da reprodução social, seja convidada a fundar o histórico como natural, cristalizando uma representação de uma certa ordem familiar, portanto historicamente datada. O que está longe de ser sem importância prática, pois para serem verdadeiramente fundamentadas na realidade social, as novas atitudes que representam as mudanças dos costumes, precisam ser legitimadas em termos de conhecimentos, e de suas aplicações em nível social e jurídico.

Mas essas reavaliações contraditórias e em grande parte inacabadas da teoria dominante tiveram que lidar com transformações igualmente fundamentais, àquelas provocadas pelo progresso biomédico que tornou possível intervir sobre o próprio processo de reprodução.

Retorno do biomédico e transformações éticas

A ruptura provocada pelos progressos da biologia médica aplicada à reprodução sobre as concepções de parentalidade será, antes de tudo, de natureza ética. As ciências humanas não podem fornecer respostas às questões colocadas pelas Procriações Medicamente Assistidas, desde o seu início, em 1978, com o nascimento na Inglaterra do primeiro "bebê de proveta" Louise Brown. Muito rapidamente os médicos, diante da relutância dos psicanalistas em responder suas interrogações, em oferecer-lhes "*uma garantia de assegurar-lhes que não estavam fabricando psicóticos em cadeia*" (DELAISI, 1985), recorreram aos filósofos e representantes de instâncias de regulação moral do social que são as religiões.

O aparecimento dos comitês de ética simboliza essa reorganização tanto quanto expressa a desorientação do ambiente, pois essas novas técnicas de ajuda agora trazem *incertezas* onde teorias tradicionais foram elaboradas ao olhar da imutabilidade dos dados do parentesco. O melhor exemplo disso é dado pelo questionamento do que sempre possibilitou estabelecer as representações do parental: a certeza da maternidade biológica. Com a transferência de embrião, surge a questão de saber quem é a mãe biológica: a doadora de óvulos ou a portadora do embrião.

Poderia a criança nascer de duas mães, já que ambas são indispensáveis à sua sobrevivência antes dela nascer? A questão é chocante, e a tendência será reprimi-la rapidamente instituindo na França o anonimato e o sigilo em relação aos doadores de gametas... A confusão é grande, pois dependendo do país ou dos momentos da história de um país, esta ou aquela prática será ou não autorizada ou proibida. Os doadores de óvulos serão segundo o caso anônimos ou poderão fazer parte do entorno da mãe, e as mães "portadoras" autorizadas ou não a existir. Para o homem, a doação do espermatozoide representa o mesmo problema, mas é menos chocante para a mente, porque a paternidade sempre foi considerada biologicamente incerta e definida socialmente. Acrescentamos que essas técnicas podem interessar as pessoas isoladas ou do mesmo

sexo, e podemos conceber que a representação *normal* da parentalidade seja abalada.

A difração do conhecimento na mídia e seus riscos

Além das imperfeições dos discursos, os efeitos da moda e dos consensos ideológicos nos quais o próprio conhecimento participa frequentemente, há, apesar de tudo, uma profusão de debates na mídia que incentiva a reflexão e o aprofundamento dos conhecimentos que podem beneficiar também tanto os leigos quanto os cientistas. Na verdade, a maneira de proceder oscila entre duas formas de fazer bastante diferenciadas. Por um lado, um conhecimento-espetáculo, álibi jornalístico ou apoio à distração. Por outro lado, um conhecimento construído, que coloca o leitor em posição de analista ou de testemunha. No entanto, parecem assumir uma mesma função, que está dividida em dois registros: o *do enquadramento referencial dos comportamentos dos consumidores* e o de *legitimação das atitudes preconizadas ou induzidas*. No campo da primeira infância é, assim, produzido *um espaço pessoal de posicionamento educativo socialmente legítimo*, com a consequência paradoxal de que o efeito da imposição da normatividade aumenta com a diminuição da cientificidade do discurso. Nesse contexto, qual é o lugar dado à criança?

Que Lugar para a Criança?

O conjunto das respostas às questões colocadas pela relação entre a parentalidade e a primeira infância coloca em evidência a renovação de uma moral social da infância que colocará a criança como um indivíduo pleno, *um sujeito*. O que está em jogo daqui para frente são os *direitos da criança*, seja através de dispositivos associativos de apoio à parentalidade: lugar de acolhimento crianças-pais, centros de mediação familiar, locais para o exercício do direito de visita, ludotecas... ou através de respostas mais institucionalizadas, como os comitês de ética, face às novas

interrogações colocadas por técnicas de procriação medicalmente assistida (ou mesmo de clonagem).

A criança na assistência médica à procriação

Assim, passamos meio século de elevação da teoria de um elo fundamental que parecia imutável para sua própria contextura biológica, o vínculo mãe-filho, ao questionamento da imutabilidade desse elo em seu caráter até então inalienável: seu substrato biológico. Não só há de agora em diante alguns casos de "concorrência" entre o óvulo e o útero para estabelecer a maternidade biológica, mas a eventualidade de uma concepção totalmente *in vitro* não ser mais utópica, apenas as regras humanas podem impedi-las... O processo que a contracepção moderna possibilitou generalizar progressivamente para a maioria da população, a dissociação entre sexualidade e a procriação, foi, assim, ampliada por uma nova dissociação, aquela da procriação e da filiação (THÉRY, 1996). Em ambos os casos, os avanços da medicina exacerbaram mutações em curso no domínio dos costumes para salientar seu caráter fundamental sistematizando as interrogações.

O declínio da fecundidade, que começou em meados dos anos 60 antes da introdução de métodos contraceptivos modernos, refletiu uma nova atitude social em relação ao desejo de uma criança e seu lugar na autorealização, que os métodos contraceptivos facilitariam em seguida (ROUSSEL, 1989). Da mesma forma, a dissociação entre a procriação e a filiação já estava presente antes da assistência médica à procriação, com a adoção e, sobretudo, ao aumento das dissociações familiares e suas consequências: as recomposições familiares. Mas aqui as coisas se tornam mais complexas e se sistematizam, agora é necessário distinguir tanto para a mãe como para o pai a dimensão sociojurídica (filiação), a dimensão educativa (criação) e a dimensão biológica (procriação, que se tornou incerta... para a mãe!), e o direito deve verdadeiramente se reconectar com a transcendência de uma

posição filosófica, indicando o status de cada um dos indivíduos envolvidos e as regras de funcionamento do novo sistema de parentesco. Seja qual for o lado que tomarmos, há a necessidade de *reconstruir os laços familiares* (BASTARD *et al*, 1996).

O status da criança pequena no imaginário social

O que emerge do status da criança pequena presa entre a importância que os discursos lhe dão e a multiplicação de situações de parentalidade é, sem dúvida, a complexidade de sua imagem. Ela apresenta várias facetas referentes a diferentes processos sociais. Aquela da *criança-sujeito* se situa à conjunção dos processos de individualização e da valorização da primeira infância apoiada pelos conhecimentos psicológicos. A criança é de agora em diante percebida como um ser humano pleno desde o nascimento, como um *indivíduo*, vendo seus direitos formalizados em 1989 na Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança.

Este *bebê superinvestido* é tanto um elemento maior da autorealização parental quanto um suporte às preocupações sobre a sua vulnerabilidade. Isso favorece o excesso de expectativas parentais e o desejo projetivo do sucesso escolar e social da criança. A imagem da *criança vulnerável* vem então, complementar negativamente essas diferentes dimensões, quer seja do risco da sobrealimentação intelectual por um excesso de aprendizagem precoce, do risco de perturbações relacionais ligadas à instabilidade das formas familiares (divórcios, recomposições...), reativando a ideia de carência afetiva, do risco de desordens genealógicas susceptíveis de serem geradas por essas situações ou as novas procriações assistidas e, enfim, do risco da sedução pedófila ou incestuosa.

Todos esses elementos mostram a atual ambivalência da imagem da criança pequena na sociedade, e essa "ambiguidade fundamental que tem presidido a personalização da ligação com a criança" (THÉRY, 1998). De fato, a promoção de uma criança-sujeito enfatiza a dimensão do desenvolvimento da criança em

detrimento do que Hannah Arendt (1991) chamou de segunda dimensão da socialização: a aprendizagem do mundo. Nessa perspectiva, a tensão entre essas duas dimensões inerentes a toda educação seria esvaziada em favor de uma visão de uma criança pré-formada, tendo nela todas as suas potencialidades, que seria suficiente de "revelar" ou de "realizar". Para a autora, "considerar a criança como uma pessoa já constituída, para qual se trataria somente de acompanhar o seu desenvolvimento e de favorecer as potencialidades próprias, consiste muito precisamente a recusar essa tensão, e a desvalorizar a tarefa de aprendizagem do mundo em favor da emancipação vital". Isso não sem consequência sobre o posicionamento educativo dos pais, e pode esclarecer as dificuldades que numerosos deles encontram no exercício de sua função parental.

Nesse sentido, uma outra faceta vem completar essa visão da criança como sujeito, a criança como ator, primeiro ilustrada pela psicologia do desenvolvimento cujos os trabalhos recentes sobre as aprendizagens corrigem a visão de um bebê dotado desde o início com todo um potencial, e que seria suficiente de favorecer seu desenvolvimento, insistindo sobre sua qualidade de *criança eficiente*, capaz de aprendizagens precoces insuspeitáveis, a ponto de às vezes até ser sobreinvestido nessa dimensão por pais ansiosos de desenvolver da melhor forma suas capacidades precoces. A abordagem da sociologia da infância vai então reforçar essa dimensão ao se desenvolver para insistir sobre a criança como ator de sua situação e de seu futuro (SIROTA, 1998, 2006).

A Criança como Ator, um novo Paradigma

Vamos escutar o modo como Genviève Bergonnier-Dupuis apresenta a evolução dessas concepções da infância em sua introdução ao livro que organizou, *L'Enfant, acteur et/ou sujet au sein de la famille* (2005). Para ela, as representações contemporâneas da infância libertaram-se de uma concepção redutora que pensava a criança como um ser inacabado à luz do padrão adulto, que

conduzia, sobretudo, a observar através das etapas de seu desenvolvimento e que, como resultado, acentuava suas carências e inaptidões. A especificidade da criança e do adolescente é que eles estão em processo de realização, e sua descrição oferecia o retrato de um ser em potencial e inacabado. Os conhecimentos sobre a criança foram consideravelmente ampliados e são os trabalhos sobre a primeira infância e sua divulgação que notadamente permitiram a transformação da nossa maneira de conceber a criança.

A nova criança chegou

Este último, mesmo muito jovem, é hoje entendido como um ser humano de pleno direito com suas capacidades próprias, cognitivas, sociais e afetivas. Após a ideia de uma criança sujeito de pleno direito, respeitável e digna de interesse nela depositado, passamos a perspectivas que dão à criança-ator (agindo sobre si mesmo, sobre os outros e no contexto em seu entorno) um papel no seu próprio desenvolvimento, ou seja, em seu próprio destino, propondo quadros de análises que atenuam parcialmente o peso do determinismo psicológico ou social.

A criança como ator de sua própria vida

Dentro das ciências humanas, a criança é comumente reivindicada hoje como um ator, até mesmo um sujeito capaz de se apropriar do mundo. Numa perspectiva sociológica, Régine Sirota situa a criança, "igual paradoxal" do adulto, não mais somente em uma socialização vertical e horizontal, mas "no centro de um quebra-cabeça de formas de referência" no qual constrói sua experiência social. Considerada como ator e sujeito, ela é também, apesar de tudo, objeto das políticas sociais e submetida às condições sociais...

Nos trabalhos atuais, busca levar em conta uma pluralidade de dimensões da realidade social como variáveis que podem agir sobre a educação e a socialização dos jovens. O recurso crescente

do modelo ecossistêmico (BRONFENBRENNER, 1979) fornece uma prova disso. A criança é colocada no centro (microsistema), mas o modelo é tão abrangente que ele pode ser deixado de lado enquanto ator. No entanto, se considerarmos que a criança é um parceiro ativo em sua própria educação, isso significa que a ela é atribuída uma vida interior e que é dado crédito ao seu ponto de vista sobre o mundo. Sua percepção da realidade pode então ser considerada como tanto estimável e confiável quanto a dos adultos. Avançamos, assim, para a análise dos processos que lhe permitem construir sua experiência do mundo e de integrar o que lhe é transmitido. Na verdade, levar em consideração o ponto de vista da criança sobre sua família é relativamente recente. Ela agora é abordada a partir de múltiplos pontos de vista e de múltiplas dimensões, estando longe de se limitar apenas à sua educação.

Além disso, a educação não está somente centrada na transmissão moral, mas deve ajudar à revelação de um sujeito em devir ("ser ele mesmo"); Assim, a mobilização das famílias diz respeito tanto à busca da felicidade e do bem-estar da criança, à aquisição de sua autonomia, mas também ao seu sucesso escolar e social ("ser ele mesmo"); e, portanto, a mobilização das famílias concerne ao mesmo tempo na busca da felicidade e o bem-estar da criança, a aquisição de sua autonomia mas também, seu sucesso escolar e social ("de ser alguém"), e portanto, aprendizagem de conhecimentos, o respeito às convenções sociais e a gestão da concorrência. Neste caso, trata-se de uma questão de socialização (apropriação dos conhecimentos, interiorização das expectativas sociais, gestão de recursos propostos pelo ambiente), mas também, de personalização (autonomização, liberdade de decidir de suas próprias ideias e orientações, criação de um sistema de valor pessoal) (MALEWSKA-PEYRE E TAP, 1991).

Mas, o desenvolvimento dessas pesquisas teve que levar em conta um reposicionamento bastante fundamental das abordagens clínicas da criança com o surgimento do paradigma biomédico e a contestação da abordagem psicodinâmica, apoiada sobre a psicanálise. Isso agrava a tensão entre duas abordagens clínicas

muito diferentes, o que deixará os tomadores de decisão desconfortáveis quanto a melhor maneira de intervir na gestão da política de saúde infantil, ainda mais em termos de saúde mental.

Um novo paradigma de apreensão da psique da criança: comportamentalismo, neurociência e farmacologia

Mesmo quando Robert Castel denunciava em 1973 "o psicanalismo", ou seja, a tentativa hegemônica da psicanálise no que diz respeito não somente aos cuidados, mas de referencial da ação social em geral, um outro paradigma interpretativo se desenvolvia e rapidamente viria a concorrer com ela. De fato, desde a descoberta da clorpromazina, o primeiro antidepressivo, em 1952, a abordagem biomédica das patologias mentais desenvolveu-se ao ritmo da difusão dos medicamentos para a mente, impulsionados pela formidável expansão da indústria farmacêutica e de sua nova concepção psiquiátrica importada dos Estados Unidos (ERHENBERG, 1998; MISSA, 2006). Sabemos que isso transformou radicalmente tanto a abordagem das doenças mentais, associadas à noção de transtornos, quanto a concepção do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, o famoso DSM, cuja versão de 1998 rompeu com a psicanálise para uma abordagem dos sintomas querendo-se empírica e não a-teórica.

Em paralelo, se desenvolvia na psicologia a abordagem comportamentalista, quer dizer, uma teoria resultante dos trabalhos de psicólogos experimentalistas, sobre o modelo do *behaviorismo* inglês (SKINNER, 1953), limitando a análise à abordagem das atitudes e das práticas dos indivíduos, e visando a buscar os meios de agir sobre esses comportamentos. Da mesma forma, as neurociências estavam realmente crescendo. De modo que uma nova abordagem terapêutica referindo-se a essas três disciplinas (farmacologia, cognitivo-comportamentalismo, neurociências) se desenvolveu, propondo uma outra maneira de conceber a consideração de comportamentos infantis e seus transtornos. Sem consenso, longe disso, pois "mesmo se avanços

notáveis foram realizados na explicação do modo de ação neuroquímico dos psicotrópicos, a patologia das doenças mentais permanece hoje balbuciando" (MISSA, 2006, p. 37).

Conclusão: interpretações da infância que não chegam em um consenso

Como podemos ver, não há realmente um consenso sobre a abordagem da infância, e ainda mais, talvez, para a primeira infância. Se a criança foi reconhecida de início como um sujeito, depois como um ator, não somente modos diferentes de interpretar como tais são possíveis, mas o desenvolvimento das ciências neurobiológicas aportam um posicionamento interpretativo concorrente, que não sabemos se será articulado às novas formas de conceber a infância evocadas, ou se tentará propor um modelo bastante contraditório a elas. Lá, como em outros lugares, entramos no que Robert Castel chamou *a sociedade das incertezas* (2009).

Referências

- ALTHÜSSER, L. **Pour Marx**. Paris, Maspéro, (1965) 1973.
- ARENDDT, H. **La crise de la culture**. Paris, Gallimard, 1991.
- AUBRY et COLLAB. La carence de soins maternels. Les effets de la séparation et de la privation de soins maternels sur le développement des jeunes enfants, C.I.E., Paris, PUF, 1955; réédité en 1983 sous le titre **Enfance abandonnée**, Paris, Scarabée-Métailié.
- BACHELARD, G., **La formation de l'esprit scientifique**. Paris, Librairie philosophique J. Vrin, 1972.
- BADINTER E. **L'amour en plus**. Paris, Flammarion, 1980.
- BASTARD, B; CARDIA-VONECHE, L.; EME, B.; NEYRAND G. **Reconstruire les liens familiaux. Nouvelles pratiques sociales**. Paris, Syros-Fondation de France, 1996.

- BATAILLE, P. Les anciennes féministes et les nouveaux pères : le nouveau désir d'enfant dans le couple. **Dialogue** « Cherche père désespérément. Nouvelles conceptions, nouveaux pères ? », n°104, 2° tr. 1989.
- BERGONNIER-DUPUY, G. « **Introduction** », dans Geneviève Bergonnier-Dupuy éd., *L'Enfant, acteur et/ou sujet au sein de la famille*. Érès, 2005, pp. 7-12.
- BETTELHEIM, B. *Les enfants du rêve*. Une expérience communautaire dans un kiboutz d'Israël, R. Laffont, 1969.
- BOURDIEU, P. « A propos de La famille comme catégorie réalisée », **Actes de la recherche en sciences sociales**, n°100, décembre 1993.
- BOWLBY J. **Soins maternels et santé mentale**, OMS, Genève, 1951.
- BRONFENBRENNER, U. **The ecology of human development: Experiments by nature and design**. Harvard university press, 1979.
- CASTEL, R. **Le psychanalisme**. L'ordre psychanalytique et le pouvoir, Paris, Maspéro, 1973.
- CASTEL, R. **La montée des incertitudes**, Paris, Seuil, 2009.
- COMMAILLE J. **Misères de la famille question d'Etat**. Paris, Presse de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 1996.
- DAVID, M.; APPEL, G. **Lòczy ou le maternage insolite**, Paris, CEMEA-Scarabée, 1973 (Érès, 2008).
- DEBRE, R. La France et ses enfants. **La Revue de Paris**, 1965.
- DELAISI DE PARSEVAL, G. La part du père, Seuil, 1981; (dir.) **Dialogue** « Bioéthique et désir d'enfant », n°87, 1985.
- DOLTO, F. **La cause des enfants**. Paris, Laffont, 1985 (Livre de poche, 1987).
- EHRENBERG, A. **La fatigue d'être soi**. Figures de la dépression. Paris, Odile Jacob, 1998.
- ESPINOZA, O. Le Camus J., "Les relations interpersonnelles précoces", in Hanna Malewska-peyre et Pierre Tap (dirs.), **La socialisation de l'enfance à l'adolescence**, Paris, PUF, 1991.
- FOUCAULT, M. **Préface à Naissance de la clinique**. Une archéologie du regard médical, Paris, PUF, 1963.

- GIDDENS, A. Les conséquences de la modernité. Paris, **L'Harmattan**, 1994 (Cambridge, 1990).
- HURSTEL, F. "Les changements dans la relation père-nourrisson en France : qui sont les pères qui "paternent" ? **Neuropsychiatrie de l'enfance**, vol. 33, 2-3, 1985.
- LAMB, M.E. ; HWANG, Carl ; FRODI A. ; FRODI, M. "Security of mother and father-infant attachment and its relation to sociability with strangers in traditional and non traditional swedish families", **Infant behavior and development**, vol. 5, n°4, 1982.
- LE CAMUS, J., Labrell F., Zaouche-Gaudron C. **Le rôle du père dans le développement du jeune enfant**, Paris, Nathan, 1997.
- LE CAMUS, J. **Le père éducateur du jeune enfant**. Paris, PUF, 1999.
- LELONG, M. ; ALISON, F. "Maternité et petite enfance". **Informations sociales**, n°24, 1951.
- LIPOVETSKY, G., **L'ère du vide** : essai sur l'individualisme contemporain. Paris, Gallimard, 1983.
- MALEWSKA-PEYRE, H. Tap P. (dirs.), **La socialisation de l'enfance à l'adolescence**. Paris, PUF, 1991.
- MISSA, J-N. **Naissance de la psychiatrie biologique**. Paris, Puf, 2006.
- NAOURI, A. **Une place pour le père**. Paris, Seuil, 1985.
- NEYRAND, G. Sur les pas de la Maison verte. Des lieux d'accueil pour les enfants et leurs parents, Paris, Syros/Fondation de France, 1995.
- NEYRAND, G. **L'enfant, la mère et la question du père**. Un bilan critique de l'évolution des savoirs sur la petite enfance, Paris, PUF, 2000.
- NEYRAND, G. « La parentalité comme dispositif. Mise en perspective des rapports familiaux et de la filiation », **La filiation recomposée** : origines biologiques, parenté et parentalité - Recherches familiales, n° 4, 2007.
- NEYRAND, G. « L'évolution des savoirs et des conceptions sur la petite enfance (1945- 2000) ». **La Pensée**, 354, 2008.
- NEYRAND, G. « Le corps enfantin, un espace d'affrontement normatif et un enjeu de pouvoir scientificopolitique », **Enfances Familles Générations** [En ligne], n°33, 2019. Mis en ligne le 30 septembre 2019, consulté le 08 janvier 2020. UR: <http://journals.openedition.org/efg/8699>

- NORVEZ, A. **De la naissance à l'école**. Santé, modes de garde et préscolarité dans la France contemporaine. Paris, INED/PUF, 1990.
- OLIVIER, C. **Les fils d'Oreste ou la question du père**. Paris, Flammarion, 1994.
- ROLLET, C. «Le statut familial et social du tout-petit : aspects historiques», in **Le bébé et les apprentissages**, M. Glaumaud-carré et M. Manuélian-Ravet (dirs.). Paris, Syros/Idéf, 1995.
- ROUSSEL, L. **La famille incertaine**. Paris, Odile Jacob, 1989, éd. de poche.
- SAINT-MARC, C. "La compétence relationnelle du père. Son influence sur le développement socio-personnel du jeune enfant", **Revue Française des Affaires Sociales**, Actes du colloque DPM-DAS, 1988.
- SIROTA, R. " L'émergence d'une sociologie de l'enfance : évolution de l'objet, évolution du regard ", **Éducation et Sociétés**, n°2, 1998 ; (dir.), *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, Presses Université de Rennes, 2006.
- SKINNER, B. F. **Science and Human Behavior**, 1953 (Science et comportement humain, Editions Mardaga, 2015).
- THERY, I. "Différence des sexes et différence des générations. L'institution familiale en déshérence", **Esprit** « Malaise dans la filiation », n° 227, décembre 1996.
- THERY, I. **Couple, filiation et parenté aujourd'hui**. Paris, Odile Jacob/La Documentation française, 1998.
- THIS, B. **Le père, acte de naissance**. Paris, Seuil, 1980.
- TORT, M. "Artifices du père", **Dialogue** « cherche père désespérément », n°104, 2e trimestre 1989.
- TORT, M. **Fin du dogme paternel**. Paris, Aubier, 2005.
- WINNICOTT, D.W. **L'enfant et sa famille. Les premières relations**. Paris, Payot, 1971 (Londres, 1957).

PESQUISAS COM CRIANÇAS: O BRINCAR COMO ATIVIDADE PRINCIPAL DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Liana Gonçalves Pontes Sodré
Carmem Virgínia Moraes da Silva
Márcia Tereza Fonseca Almeida

No Brasil, a luta por uma Educação Infantil de qualidade teve como marco a LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996), quando reconheceu essa etapa e passou a ser distinguida como parte integrante da rede educacional do país, porém a Educação Infantil ainda está longe de cumprir seu papel no processo de desenvolvimento das diferentes crianças e suas respectivas infâncias. Ou seja, a Educação Infantil como um espaço que assuma características que atendam às peculiaridades das crianças e de suas realidades socioeconômicas e culturais nos seus primeiros anos de vida, especialmente porque vivemos em um país de dimensões continentais. Um país rico em diversidade ambiental e cultural.

No curso da nossa história, a educação foi se estruturando com proposições influenciadas por dogmas religiosos, em busca de uma disciplina rígida, que “domesticasse” as crianças e suas infâncias. E, até o momento, continuamos a viver as marcas dessa educação que afastou as crianças dos adultos.

Diferentes ciências estudavam as crianças e suas infâncias a partir do olhar do adulto. Pesquisadores, baseados em suas estratégias observacionais, deduziam ou interpretavam suas ações e reações. Temos como exemplo disso os estudos de Vigotski (1966/1984), que apresenta como elemento-chave a influência da natureza sobre o ser humano e a ação do ser humano sobre a natureza, criando, através das mudanças provocadas por ele na natureza, novas condições para sua existência. Tal elemento indica a criança como produto e produtor no meio em que vive sua

infância, não se limita a reproduzir o que já existe, mas cria de forma crítica suas vivências como forma de existir.

Em 1999, ao assumir as disciplinas Psicologia do Desenvolvimento e Educação Infantil¹ no Departamento de Educação do Campus X da UNEB, o primeiro projeto de pesquisa elaborado tinha por propósito construir um instrumento de interlocução com as crianças de 3 a 5 anos com duas questões: *O que gostam na escola? O que gostariam que a escola tivesse?* Com a primeira pergunta esperávamos compreender como as crianças analisavam a escola que frequentavam. Com a segunda, pretendíamos analisar como seria a escola idealizada por elas. Para o estudo, a pesquisadora sentava com cada criança e dava uma primeira folha de papel. Nela, pedia que desenhassem as coisas que mais gostavam na escola e, ao final do desenho, que explicassem tudo que haviam desenhado. Em outro dia entregava outra folha de papel e pedia que desenhassem coisas que a escola não tinha e que desejavam que a escola tivesse. Ao final de cada desenho pedia que explicassem tudo que haviam desenhado.

Como resultado do estudo, foi possível constatar que contar com a contribuição das crianças a partir dos 3 anos era um desafio a ser enfrentado, pois elas apresentavam indícios de uma visão crítica da escola. As duas perguntas contribuíram para isso. Na primeira questão, foi possível identificar o que consideravam relevante e necessário a elas, e na segunda foi possível antever a escola sonhada ou idealizada pelos meninos e pelas meninas que participaram do estudo. A replicação do estudo em outras realidades socioeconômicas permitiu identificar o que havia de comum nas respostas das crianças sobre a análise do que faziam na escola. Os estudos foram realizados junto a crianças do Movimento Sem Terra (MST), de uma cidade grande (Rio de Janeiro) e de uma cidade do interior da Bahia (SODRÉ, 2005a; SODRÉ; GUTTIN; REIS, 2007; SODRÉ; SANTOS, 2004).

¹ São disciplinas ministradas para o curso de Graduação em Pedagogia.

Em todos os diferentes contextos das pesquisas ficou evidente que as crianças queriam um espaço para suas brincadeiras e para ter contato com a natureza. Ou seja, além do brincar, constatamos que há uma grande curiosidade por parte das crianças pelos elementos da natureza (animais e plantas). Em terceiro lugar, em menor frequência, indicaram materiais e atividades escolares, pessoas e aspectos das edificações.

Como nos mostra Vigotski (1966/1984), a criança busca entender o sentido e o significado de tudo que está ao seu redor. E para tanto, cria e testa hipóteses, reproduz atividades adultas (o faz de conta), pergunta, questiona ou barganha. Para o autor, o brincar é o laboratório da infância. Na brincadeira estão presentes as características das situações vivenciadas pelas crianças. Um copo d'água pode se transformar em uma sopa, um mingau ou um veneno, a depender da brincadeira que está em jogo no momento. Acrescenta ainda que o brincar cria uma Zona de Desenvolvimento Proximal que leva a criança a ações ou críticas que extrapolam a realidade, permitindo que elas analisem e revivam experiências. Em espaços terapêuticos, a técnica de *role play* cumpre esse papel na vida de pessoas que sofrem com questões de inserção social, por exemplo.

Ao analisarmos o modo como as crianças se comunicam entre si e com o mundo dos adultos através da fantasia e da imaginação, passamos a compreender o significado que o brincar tem no seu processo de desenvolvimento, considerando que desde cedo as crianças utilizam a brincadeira de faz de conta para reinterpretar os fatos vivenciados no seu cotidiano, representando cenas que fazem parte da sua rotina diária em casa ou na escola.

Compreender o brincar como uma das principais linguagens da infância nos faz perceber que tal atividade é indispensável para o desenvolvimento humano, tendo em vista que são ações carregadas de significados que extrapolam muitas vezes a nossa compreensão autocêntrica, que tende a querer explicar as situações e acontecimentos do cotidiano do nosso jeito. Na brincadeira, a criança se sente livre para expressar seus sentimentos e analisar os

fatos do cotidiano sob sua ótica infantil. E é por isso que o brincar transforma, pois mesmo contendo regras implícitas, como nas brincadeiras de faz de conta, por exemplo, ao representar determinado papel, a transgressão da ordem em que as coisas naturalmente acontecem torna-se possível para as crianças.

De acordo com Iza e Mello (2009, p. 282), “a teoria Histórico-Cultural considera a brincadeira como atividade principal da criança, pois alavanca o seu desenvolvimento, exercendo fundamental importância nos processos de aprendizagem”.

Dessa forma, o olhar do(a) professor(a) para as brincadeiras no espaço das creches e pré-escolas deveria ser mais atento, para buscar uma apropriação sobre a compreensão e interpretação que as crianças fazem dos ambientes onde vivem através dos elementos que são trazidos para suas brincadeiras no modo de falar e comportar-se diante de fatos do cotidiano. Assim, conceber o brincar como a atividade principal na Educação Infantil é entender que ele propicia condições para conexões entre fatos e ações, assim como mudanças no processo de desenvolvimento das crianças, que preparam o caminho para o surgimento de ações críticas e peculiares a cada criança (LEONTIEV, 2006).

Voltando aos estudos sobre a escola na perspectiva das crianças, o que mais chamou a atenção nas pesquisas foi a clareza com que elas defendiam a necessidade de brincar e de estarem em contato com elementos da natureza. Se considerarmos o brincar como uma estratégia pedagógica de apropriação da cultura humana, podemos concordar com elas sobre o papel do brincar especialmente nessa primeira etapa da educação, que recebe crianças nos seus primeiros anos de vida. Crianças que, com suas curiosidades exploratórias, constroem de forma crítica, ou seja, a partir de suas experiências, as diferentes realidades que vivenciam, seja através das “brincadeiras de faz de conta”, dos seus desenhos ou de outras atividades criativas.

A análise dessas proposições deixou evidente que as crianças gostam e desejam que a Educação Infantil proporcione espaços abertos, com elementos da natureza (plantas, areia, terra, grama,

animais), com árvores e vegetações que elas identifiquem e que contribuam para o processo identitário com a região em que vivenciam suas infâncias. Em uma escola que tinha uma pequena tartaruga, ela estava presente no desenho de quase todas as crianças. Mesmo que possamos questionar a presença de animais em cativeiro, é preciso planejar passeios no campo ou atividades fora da escola para que o contexto ambiental de vivência das crianças possa estar presente nas atividades da escola. Especialmente porque no Brasil as escolas são padronizadas e dificilmente têm características das regiões em que foram construídas.

As crianças também indicaram em terceiro lugar as atividades pedagógicas, a hora da história e as atividades de arte. Mas elas indicam que as atividades pedagógicas não devem ocupar tanto o tempo da escola, haja vista que nem sempre são planejadas ou discutidas com as crianças de forma compatível com seus interesses.

O brincar passou a ser um dos focos de algumas pesquisas desenvolvidas pelo nosso grupo de pesquisa GEPIETEC,² de modo que o tema brincar entrou de forma direta e indireta em muitas pesquisas. Estudos como as dissertações de Almeida (2010), Cassimiro (2012), Laurindo (2014), Jauris (2015), Oliveira (2016); bem como as teses de Ponte (2014), Zacarias Santos (2014), Almeida (2015) e Silva (2016) passaram a contar com a contribuição das crianças nos seus estudos. Os referidos estudos, com seus respectivos dados bibliográficos, estão dispostos no Quadro 1.

² GEPIETEC – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias, Educação e Tecnologias. Esse é o nome atual do grupo que, até 2020, identificava-se como subgrupo do Grupo de Desenvolvimento Social, intitulado de Grupo de Desenvolvimento Infantil (GDI).

Quadro 1 – Dissertações e Teses que contaram com as crianças em suas pesquisas

Ano	Tipo	Autoras	Título
2010	Dissertação	Márcia T. F. Almeida	O brincar em casa e na escola: um estudo sob a perspectiva de crianças de uma pré-escola pública.
2012	Dissertação	Maria Aparecida D'Ávila Cassimiro	Os espaços da Educação Infantil no campo na lente das crianças
2014	Dissertação	Jacilda Laurindo	A criança e o adulto na perspectiva de crianças
2015	Dissertação	Ronilda R. da S. Oliveira	O que dizem e expressam as crianças de uma instituição de Educação Infantil sobre as práticas pedagógicas de suas professoras
2015	Dissertação	Roberta B. Jauris	Autonomia em episódios interativos entre professoras e crianças da Educação Infantil
2014	Tese	Adriana Eugênio de S. Ponte	O brincar na escola da criança que cursa o primeiro ano do ensino fundamental
2014	Tese	Jocenildes Zacarias Santos	Aprendizagem da lectoescrita das crianças no primeiro ano do ensino fundamental no Moodle
2015	Tese	Márcia Tereza F. Almeida	Na hora de chover a gente não vai brincar, né? Crianças, professoras e o brincar

			na Educação Infantil: sentidos e significados
2016	Tese	Carmem Virgínia M. da Silva	O brincar das crianças do campo e a Educação Infantil

Fonte: Elaborado pelas autoras.

No Quadro 1 podemos ver que foram produzidas cinco dissertações e quatro teses que contaram com as crianças como informantes de seus estudos. O brincar esteve presente diretamente em três teses e uma dissertação, porém no estudo sobre os espaços da escola de Educação Infantil do campo o tema entrou a partir das indicações das crianças (CASSIMIRO, 2012), assim como também foi indicado pelas crianças nos estudos de Sodré (2005b).

Discutimos, com base nos estudos realizados, que ao brincar a criança assimila a cultura a sua volta, interpretando-a e atribuindo novos significados, interagindo com ela e adaptando-se (ou modificando) às condições que lhes são oferecidas. Conhecer suas brincadeiras, portanto, é um passo determinante para conhecer o contexto cultural de cada uma com suas especificidades e peculiaridades. Os espaços escolares – bem como os projetos políticos pedagógicos – podem ser estruturados de modo a propiciar condições para contribuir com o processo identitário das crianças que os frequentam. Para desenvolver um processo educacional compatível com as necessidades e com as realidades culturais das crianças, torna-se necessário reconhecer o brincar como: gênese de seu processo cultural e uma das estratégias pedagógicas de apropriação da cultura humana.

Nas pesquisas temos constatado que o interesse por espaços abertos também pode estar associado à possibilidade das brincadeiras com outras crianças, sem a ingerência direta dos adultos. Assim, estes dois interesses se complementam e apontam para uma crítica severa aos contextos adultocêntricos, estruturados pelos adultos para as crianças, que os constroem e organizam,

desconsiderando seus interesses e necessidades. Heranças de uma história que silencia as crianças e os jovens.

No Brasil, podemos demarcar que foi a partir das duas últimas décadas do século passado que houve um aumento na produção de estudos que contavam com as crianças como informantes de suas realidades nas pesquisas. As estratégias metodológicas passaram a constituir um desafio a ser assumido por alguns centros de pesquisa e pós-graduação. No PPGEDUC,³ pesquisadoras⁴ do GEPIETEC se propuseram a construir estratégias de pesquisa que favorecessem o processo de interlocução com as crianças. Estratégias metodológicas que garantissem a contribuição efetiva das crianças para as questões que estavam em estudo. As estratégias metodológicas passaram a constituir um desafio a ser assumido por cada uma que se interessava pela análise ou pelas proposições das crianças.

Como a Educação Infantil recebe as crianças nos seus primeiros anos de vida, uma das preocupações das pesquisadoras era desenvolver procedimentos que possibilitassem a interlocução com as diferentes crianças. Ou seja, como colocar as crianças como informantes das questões que estavam em estudo.

Desse modo, pesquisas voltadas para a primeira etapa da Educação Básica (a Educação Infantil) passaram a contribuir e colocar em debate análises das características, proposições ou rotinas na perspectiva dos usuários. Como fruto desse processo, temos hoje disponível no *site* do Ministério da Educação muitos documentos e textos voltados para essa primeira etapa da educação, e entre eles destacamos aqui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010). Nas diretrizes, há uma proposição explícita para que as práticas pedagógicas “promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da

³ Os estudos citados foram desenvolvidos no Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade do Departamento de Educação, Campus I da Universidade do Estado da Bahia.

⁴ Todas eram pesquisadoras.

ampliação de experiências [...]” (BRASIL, 2010, p. 25). Ao definir que as propostas pedagógicas para a Educação Infantil incluam momentos para o brincar, o referido documento ressalta a compreensão dessa atividade como uma estratégia que a criança utiliza para se comunicar com o mundo circundante, ao construir novas experiências enquanto interage com pessoas e objetos de forma significativa.

Nas Diretrizes está explícito que:

Para efetivação de seus objetivos, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para organização de materiais, espaços e tempos que assegurem: – A educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo [...].

Na citação destacamos a palavra **coletivo**, que implica em um planejamento **com** as crianças, seus interesses e seu contexto de desenvolvimento, diferentemente dos planejamentos realizados **para** as crianças. O documento indica o papel importante dos espaços físicos e das atividades para o desenvolvimento das crianças, e, como ressaltam Santana e Cassimiro (2015, p. 157), esses cuidados “podem contribuir para aplicação de estratégias metodológicas que favoreçam a construção de ambientes educativos, capazes de promover uma aprendizagem culturalmente significativas para as crianças”. Acrescentam ainda que no processo educacional as crianças pequenas interagem e organizam os espaços, ao mesmo tempo que os transformam em ambientes propícios às descobertas e à criatividade.

E para efetivamente ter a participação das crianças como uma das nossas proposições e como membros do corpo docente e discente de um Programa de Pós-graduação em Educação da UNEB, o PPGEDUC, procuramos construir e fortalecer no grupo pesquisas que contassem com as contribuições das crianças que estavam na Educação Infantil como interlocutoras das investigações realizadas.

Os sentidos e os significados do brincar para crianças de 3 a 5 anos foi o tema da tese de Márcia T. Fonseca Almeida (2010). As análises das respostas das crianças indicaram que, para elas, o brincar na Educação Infantil só poderia acontecer fora da sala, por serem espaços que não sofriam a interferência dos adultos. Conseqüentemente, outra questão apontada pelo estudo foi a discussão do papel das crianças como protagonistas nos diferentes espaços da escola.

O estudo foi realizado em um Centro Municipal de Educação Infantil na cidade de Salvador, Bahia, e contou com a colaboração de 12 crianças dos grupos 03, 04 e 05, sendo seis meninos e seis meninas. A pesquisa de campo foi desenvolvida em momentos diferentes: inicialmente, a pesquisadora acompanhou a rotina das turmas das crianças dos grupos 03, 04 e 05, desde o momento em que as crianças chegavam na escola até o horário da saída; depois, realizou as interlocuções mediadas por desenhos com as crianças; e na seqüência, observou as turmas quando as mesmas estavam na brinquedoteca. Os distintos momentos de produção de dados tinham a intenção de aprofundar as questões norteadoras da pesquisa, assim como ampliar o debate dos aspectos registrados no caderno de campo durante a imersão no campo empírico.

Como procedimento de coleta e produção de dados, a pesquisadora solicitou que as crianças fizessem desenhos com giz de cera em uma folha de papel ofício. No início, orientava que cada criança desenhasse a escola a fim de verificar se em tais desenhos aparecia alguma referência ao brincar no espaço da instituição. E após a confecção desse desenho, em um outro momento (em outro dia), era solicitado que desenhassem as brincadeiras que costumavam fazer na escola, informassem onde brincavam e do que gostariam de brincar naquele espaço e se a professora brincava com eles(as). No transcorrer do desenho, era solicitado que as crianças fizessem alguns esclarecimentos, tais como: por que gostavam daquelas brincadeiras; com quem costumavam brincar; se gostavam de outras brincadeiras além das que foram desenhadas e o que aprendiam com aquelas brincadeiras. As falas

espontâneas e as respostas das crianças foram gravadas para posterior gravação e análise. Vale ressaltar que durante as interlocuções algumas perguntas foram modificadas e outras acrescentadas de acordo com o envolvimento e a participação de algumas crianças, respeitando o modo de ser de cada menina ou menino participante do estudo.

As respostas das crianças foram analisadas seguindo as seguintes etapas: pré-análise, para exploração do material; tratamento dos resultados, para fazer as inferências e interpretar os dados à luz do referencial teórico. Outro ponto importante foram os registros das ações das crianças com seus pares e com os adultos proporcionados pelas observações realizadas na rotina da escola, no momento em que acompanhava as crianças em suas turmas, na brinquedoteca e durante o recreio.

Durante o processo de interlocução com os meninos e meninas foi constatado que a maioria das crianças preferia brincar na área externa a brincar dentro das salas. Tal fato pode ser justificado devido às restrições impostas pelas professoras sobre a utilização de brinquedos durante a realização das atividades desenvolvidas na rotina das turmas, bem como por ser um espaço em que as crianças estavam menos subjugadas às intervenções dos adultos. Mesmo as crianças de 3 anos, que tinham autorização das professoras para retirarem brinquedos da sala e utilizá-los em suas brincadeiras na área externa, gostavam mais de brincar fora da sala.

Outro aspecto a ser ressaltado em relação ao espaço foi o fato de nenhuma criança ter falado que brincava na brinquedoteca, no entanto, a ida de cada turma ao referido espaço estava prevista uma vez por semana na rotina da escola. As observações possibilitaram à pesquisadora refletir sobre os motivos pelos quais as crianças não citaram a brinquedoteca como um local em que elas brincavam na escola. Um dos aspectos parece ter relação com o espaço parecer atrativo do ponto de vista da quantidade e da diversidade de brinquedos disponíveis, mas também estar submetido à ordem do adulto, que nem sempre as deixavam livres na escolha ou na organização dos brinquedos. Desse modo, a análise desse dado indica

que pode estar coerente com as conclusões propostas nos estudos de Sodré (2005a, 2005b) já relatados aqui anteriormente: a preferência pelos espaços abertos nas brincadeiras pode estar indicando a ausência da ingerência dos adultos nas atividades das crianças.

As respostas das crianças foram analisadas com base na proposta de análise de conteúdo de Bardin (2011), entendida como uma técnica que possibilita analisar o que é explicitado por cada pessoa, com vistas à identificação de indicadores que permitam fazer inferências a partir das respostas emitidas pelos sujeitos.

No entanto, a pesquisadora fez algumas adequações, considerando as especificidades dos sujeitos, uma vez que as crianças nessa faixa etária podem estar além do processo de rotulação, descrito por Vigotski (1966/1984) como a primeira função da fala nas crianças, em que as mesmas, ao se apropriar de um objeto, conseguem isolá-lo e atribuir um sentido de acordo com a sua percepção naquele momento. Vigotski (1966/1984, p. 43) assinala: “[...] a criança enriquece suas primeiras palavras com gestos muito expressivos, que compensam sua dificuldade em comunicar-se de forma inteligível, clara e objetiva através da linguagem.”

Outro aspecto que contribuiu para a opção de analisar o conteúdo das respostas das crianças e não o seu discurso é a capacidade de memorização de fatos vivenciados, ainda em construção. Considerando que:

A memória, em fases bem iniciais da infância, é uma das funções psicológicas centrais, em torno da qual se constroem todas as outras funções. Nossas análises sugerem que o ato de pensar na criança muito pequena é, em muitos aspectos, determinado pela sua memória e certamente não é igual à mesma ação em crianças maiores. Para crianças muito pequenas, pensar significa lembrar; em nenhuma outra fase, depois dessa muito inicial da infância, podemos ver essa conexão íntima entre essas duas funções psicológicas (VIGOTSKI, 1966/1984, p. 66).

Portanto, a utilização de desenhos como recursos mediadores para a fala e as diferentes formas de expressão em pesquisa com

crianças pequenas podem favorecer a apropriação pelas mesmas do traçado para exprimir o conteúdo que é evocado através da sua memória.

Dentre outros aspectos, os resultados desse estudo mostraram que crianças podem ter concepções diferentes sobre um mesmo tema e que elas são formadas de acordo com as experiências que vão sendo vivenciadas ao longo de sua trajetória pessoal, atribuindo um sentido que está diretamente relacionado à subjetividade de cada um. São elaboradas a partir das relações que os sujeitos, crianças e adultos, estabelecem com seus pares e contribuem para a atribuição de significados que são traduzidos em palavras, gestos, atitudes e até no silenciamento.

Na pesquisa de Doutorado de Adriana Eugenio de Souza Ponte (2014) pudemos verificar que na escola o brincar não é impedido, porém as crianças dispõem de pouco tempo e espaço para brincar. Nas suas conclusões, a autora identificou que as brincadeiras escolhidas pelas crianças estavam relacionadas com o contexto social que vivem. Além disso, deixou evidente que tempo e espaço são dois fatores que influenciaram na escolha e no desenvolvimento das brincadeiras. Assim, sob influência de suas experiências cotidianas, no parque da escola brincavam de polícia e ladrão, de mãe e filha e de dança, e na quadra da escola brincavam de bola. O estudo também mostrou que as crianças também brincavam na sala de forma discreta ou dissimulada, haja vista que as professoras dirigiam as atividades pedagógicas na sala e passavam boa parte dessas atividades tentando controlar a atenção das crianças. Por conseguinte, as crianças brincavam com o lápis, que se transformava em um avião, com a mochila, que eles arrastavam como se fosse um carro etc.

As crianças demonstravam seus interesses quando se dividiam em pequenos grupos para a escolha das brincadeiras. Embora esses grupos nem sempre fossem constituídos pelas mesmas crianças, as brincadeiras eram do mesmo tipo. Podemos exemplificar isso com as brincadeiras de faz de conta, como as de polícia e ladrão e mãe e filha: os personagens eram os mesmos, mas

os diálogos e o desenvolvimento das brincadeiras eram marcados pelas singularidades de cada criança.

Na pesquisa de Doutorado intitulada “O brincar das crianças do campo e a Educação Infantil”, a autora Carmem Virgínia Moraes da Silva (2016), ao contar com as contribuições das crianças do campo, estabeleceu como objetivo conhecer especificidades do campo, como contexto de desenvolvimento das crianças inseridas na Educação Infantil do meio rural de um município baiano, a partir do brincar.

A realização da referida pesquisa não foi somente um estudo sobre crianças, mas principalmente uma pesquisa feita com crianças, especificamente uma turma com oito crianças, sendo cinco meninos e três meninas da Educação Infantil de uma escola no meio rural, de forma que teve o propósito de converter a voz e as expressões das crianças em contribuições efetivas para a atuação de profissionais que desenvolvem atividades com elas, além de intentar que os resultados produzidos pudessem ser revertidos para as crianças, legitimando o seu direito à educação.

Como procedimentos de investigação, foram empregados: observação direta com o foco no brincar das crianças (com registros no diário de campo e fotográfico); roda de conversa, onde as crianças tinham acesso às imagens tiradas delas próprias e eram estimuladas a discorrer a partir das cenas fotografadas. Assim, tais procedimentos produziram três conjuntos distintos de material para análise, quais sejam: registros escritos das observações, fotos e transcrições das falas das crianças na roda de conversa.

O registro fotográfico não foi empregado somente como um procedimento auxiliar na etapa posterior à pesquisa de campo, na escrita do trabalho. As fotografias tiradas das crianças brincando foram tratadas, conforme Gobbi (2011), como produto material, evidenciando as relações sociais e aspectos daquele grupo de crianças. Além disso, com as fotografias reveladas e de posse das crianças nas rodas de conversa, elas foram materiais ativos da pesquisa e colaboraram na produção do conhecimento sobre o brincar dessas crianças.

Com relação ao uso de fotografias nas rodas de conversa, concordamos com Justo e Vasconcelos (2009, p. 771), quando consideram que

[...] o encontro da fotografia com a narrativa incita o contato com questões, o dialogar, o colocar-se frente a si mesmo e reconstruir-se, através da fotografia que, tal como a imagem nos sonhos abre caminho para a expressão do sujeito, de sua subjetividade e de seu modo de ver e compreender suas vivências

Assim, a fotografia, no processo de interlocução com as crianças, teve o papel de facilitar a produção de significados e sentidos, na medida em que parte do que estava representado na imagem dialogava com a vivência da criança.

Os diálogos com as crianças sobre as brincadeiras fotografadas passaram por um processo de análise que culminou em núcleos de significações que foram denominados de: 1) Vivência do brincar; 2) Vivência com animais; 3) Relações sociais; 4) Especificidades e atividades do campo; e 5) Interesses.

De forma geral, as crianças que participaram da pesquisa apresentaram um conjunto de significações que revela uma vivência de integração com a natureza e com elementos específicos do seu contexto doméstico, a exemplo da lenha, dos animais e dos meios de transporte com os quais têm proximidade. Esses elementos compõem o brincar dessas crianças; um brincar que também denuncia aquilo que a escola não oferece: qualquer contato com a natureza que faz parte do meio onde as crianças vivem, como os animais, as árvores, frutos, sementes etc.

Dessa forma, os resultados produzidos por Silva (2016) legitimaram a assunção da criança como sujeito que fala com propriedade sobre as próprias vivências e produz materiais passíveis de se transformarem em contribuições para o projeto de educação pensado para essas crianças.

Realizar estudos com a colaboração ativa das crianças demonstrou que é fundamental para o processo de investigação um posicionamento ético por parte do pesquisador para não influir na

participação, nas informações fornecidas pelas crianças, bem como no processo de análise e interpretação dessas informações.

Contar com a participação das crianças como protagonistas das pesquisas e do processo educacional tem possibilitado críticas pertinentes e atendimento às necessidades e aos interesses emanados da realidade das crianças. Essas afirmações ficaram evidentes a partir da análise do sentido que as crianças atribuem ao brincar. Nos estudos de Ponte (2014), as crianças afirmaram que o brincar é *divertido, bom e importante*. A análise das três palavras permitiu que discorrêssemos da seguinte forma sobre cada uma: *importante*, pode estar relacionado ao processo pedagógico milenar de apropriação da cultura humana, favorecido pelo brincar, que a escola insiste em desconhecer. Quando afirmam que é *bom*, podem estar estabelecendo uma relação com suas necessidades, pois permite que façam descobertas, haja vista que o brincar é uma ação repleta de significados, que envolve um conjunto complexo de códigos e símbolos, na vida de cada criança, ou de seu grupo de pertença. As crianças divergem dos teóricos apenas quando dão ênfase ao brincar como algo *divertido*. Porém, diante do pouco tempo disponível para brincar e das restrições impostas que as obrigam a permanecerem sentadas e dedicadas a atividades determinadas por outros, por planejamentos que desconsideram a participação e a contribuição delas, temos de reconhecer a necessidade de uso desse adjetivo. Mesmo que algumas brincadeiras impliquem em desgastes ou brigas, o brincar ainda assim é mais “divertido” que o tempo em que são impelidas a permanecerem atentas e caladas em suas salas.

Uma das afirmações mais fortes sobre o sentido do brincar na voz de uma criança foi a resposta de um menino de 5 anos, da zona rural de Amargosa. Quando a pesquisadora Cordeiro (2012) perguntou por que as crianças brincam, ele respondeu: “criança que não brinca morre!” Foi, portanto, uma resposta clara, curta, objetiva e metafórica.

Por fim, basta observar as crianças brincando no pátio para reconhecer que a escola deve dar mais atenção ao processo de

socialização ou à formação de vínculos. Quando as crianças planejam, discutem e estabelecem regras para suas brincadeiras, elas deixam evidente o quanto a escola se distancia do processo de apropriação da cultura humana e passa a ter como foco apenas alguns conteúdos. Ao observar as crianças, vemos que elas aproveitam cada momento e cada objeto disponível para brincar e usam essa atividade com maestria como recurso de apropriação, reflexão e análise crítica da realidade.

Contudo, para que pudéssemos realizar pesquisas com a contribuição das crianças nos redobramos nos cuidados éticos e na atenção às questões abordadas. Uma síntese de nossas experiências metodológicas pode ser encontrada no livro publicado pelo grupo, organizado por Sodré⁵ (2017), em um capítulo que teve por título “A ética do pesquisador nos estudos com crianças: entraves e escolhas” (PONTE; SODRÉ, 2017, p. 25-40). O texto tem por propósito detalhar elementos metodológicos que permeiam a postura ética do pesquisador no processo de interlocução com as crianças, especialmente para evitar alterar ou interferir nas informações oferecidas pelas crianças, ou na análise e interpretação dessas informações.

São cuidados que foram sendo definidos a partir das mesmas questões já determinadas pela ética na pesquisa, ou seja: respeito, a garantia da dignidade e dos direitos dos seres humanos presentes na resolução 196/96, que apresenta as diretrizes e normas regulamentadoras das pesquisas com seres humanos. Em todos os estudos procuramos explicar como e o que pretendíamos fazer com elas durante o tempo em que estaríamos na escola; detalhávamos como seriam as nossas intervenções, discutíamos com elas os propósitos do estudo para que entendessem e decidissem se iriam querer ou não participar; explicávamos que poderiam desistir de

⁵ Outro livro, também composto em sua maioria pelos integrantes do grupo, intitulado *Crianças, Infâncias e Educação Infantil*, organizado por Sodré (2015), contou com alguns capítulos de pesquisadores convidados que abordavam temas semelhantes.

participar a qualquer momento; e esclarecíamos as dúvidas e as questões suscitadas.

Testávamos os procedimentos e os instrumentos a serem aplicados junto a algumas crianças da escola com os objetivos de: analisar o local, a arrumação e o grau de privacidade; rever os procedimentos, adequando-os aos propósitos definidos pela pesquisa; e, caso necessário, reavaliar os instrumentos. Portanto, as contribuições de todas as crianças eram relevantes, seja como participantes do grupo de testagem, seja como participantes do procedimento da pesquisa. Ao final, agradecíamos a contribuição de todas para o estudo e nos colocávamos à disposição para esclarecimentos ou dúvidas.

Um dos cuidados era o treino para o que denominamos de interlocução com as crianças. Cada resposta que a criança dava era aprofundada com a maiêutica socrática, uma técnica milenar, porém, indispensável para evitar respostas lacônicas (sim ou não) ou pouco elucidativas. Assim, por exemplo, para perguntar se os adultos brincam, optávamos pela seguinte questão: *Você vê adulto brincar?* Caso a resposta seja sim ou não, perguntávamos: *Por que você disse não?* A criança poderia responder: *Porque eu não vejo meu pai e minha mãe brincando.* E a partir das palavras da criança elaborávamos a próxima pergunta e, desse modo, íamos aprofundando as análises de cada criança.

Evitávamos também influir na construção das respostas, para não colocar palavras novas no processo de interlocução. Alvarez e Lepondo (2012), nos debates sobre mecanismos de autoconhecimento dos sujeitos, discutem o processo de partejamento de ideias socráticas e ressaltam que “O diálogo no limiar é o confronto entre duas consciências, entre dois modos de ver e de pensar o mundo. Essa situação de excepcional tensão empurra o protagonismo da narrativa a elucidar os fatos e a conhecer-se”. Por conseguinte, o processo de produção dos dados com as crianças se efetivava com uma interlocução, ou seja, as pesquisadoras partiam de uma questão e conduziam o processo de seu aprofundamento, repetindo as mesmas palavras das crianças

nas perguntas subsequentes, com o recurso da maiêutica socrática. Esse cuidado era adotado especialmente nas pesquisas em que as pesquisadoras interagiam com uma criança de cada vez.

Em todas as pesquisas realizadas, cada procedimento e seus respectivos instrumentos adotados eram descritos de forma detalhada, não só para favorecer a análise e a crítica por parte de todos os responsáveis (orientando, orientador, banca, profissionais da escola e responsáveis pelas crianças) antes da entrada em campo de cada pesquisadora, mas para evitar questões que causassem embaraços ou impropriedades, bem como, após a conclusão, para colaborar com sugestões ou críticas que pudessem auxiliar pesquisas subsequentes. São atenções que corroboram Barbosa (2012) ao refletir sobre posicionamentos éticos e políticos que ultrapassam as definições e as regras dos códigos-padrão e perpassam pela discussão pública da pesquisa nas ciências humanas que tem por obrigação observar práticas, formular perguntas e propiciar caminhos para estabelecer uma visão plural e contextualizada da ética.

Referências

ALMEIDA, Marcia Tereza Fonseca. **O brincar em casa e na escola: um estudo sob a perspectiva de crianças de uma pré-escola pública.** 2010. (Dissertação) (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação graduação em Educação e Contemporaneidade, Salvador, 2010.

ALMEIDA, Marcia Tereza Fonseca. **Na hora de chover a gente não vai brincar né?** Crianças, Professoras e o brincar na Educação Infantil: sentidos e significados. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação graduação em Educação e Contemporaneidade, Salvador, 2015.

ALVAREZ, Aurora Gedra Ruiz; LOPONDO, Lílian. Diálogo no limiar e diatribe: mecanismo de construção da autoconsciência do sujeito. **Bakhtiniana: Rev. Estud. Discurso.** São Paulo, v. 7, n. 2, p.15-18, dez. 2012.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A ética na pesquisa etnográfica com crianças: primeiras problematizações. **Praxis Educativa**. Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 235-245, jan./jun. 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: CEB/CNE, 2010.

CASSIMIRO, Maria Aparecida D'Ávila. **Os espaços de Educação Infantil do campo na lente das crianças**. 2012. 143 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Salvador, 2012.

CORDEIRO, Karine de Oliveira Santos. **Representações sociais da infância em escolas do campo no município de Amargosa – BA**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Departamento de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Salvador, 2012.

GOBBI, Marcia Aparecida. Num click: meninos e meninas nas fotografias. *In*: MARTINS FILHO, A. J.; PRADO, P. D. (org.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p. 129-157.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto; MELLO, Maria Aparecida. Significado e sentido da atividade de brincadeira para professoras de educação infantil. **Educação Santa Maria**, v. 34, n. 2, p. 279-294, 2009.

Jauris, Roberta Bolzan. **Autonomia em episódios interativos entre professora e crianças da educação infantil**. 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, Salvador, 2015.

JUSTO, Joana Sanches; VASCONCELOS, Mario Sergio. Pensando a fotografia na pesquisa qualitativa em Psicologia. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro: UERJ, ano 9, n. 3, II semestre de 2009.

LAURINDO, Maria Jacilda da Silva Farias. **Gente Pequena e Gente Grande – O que dizem as crianças de um CMEI em Eunápolis – BA sobre ser criança e ser adulto**. 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade do

Estado da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, Salvador, 2014.

LEONTIEV, Alexis. Os Princípios Psicológicos da Brincadeira Pré-escolar. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich, LURIA, Alexis Romanovich e LEONTIEV, Alexis. N. tradução Maria da Penha Villalobos. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006, p.119-142.

OLIVEIRA, R. R. da S. **O que dizem e expressam as crianças de uma instituição de Educação Infantil sobre as práticas pedagógicas de suas professoras**. 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, Salvador, 2016.

PONTE, Adriana Eugênio de Souza. **O brincar na escola da criança que cursa o 1º ano do ensino fundamental**. 2014. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, Salvador, 2014.

PONTE, Adriana Eugênio de Souza; SODRÉ, Liana Gonçalves Pontes. A ética do pesquisador nos estudos com crianças. In: SODRÉ, L. G. P. (org.) **Crianças, Pesquisa e Educação**. Curitiba: CRV, 2017, p. 25-40.

SANTANA, Djanira Ribeiro; CASSIMIRO, Maria Aparecida Cassimiro D'Ávila. Espaços/ambientes da Educação Infantil. In: SODRÉ, L. G. P. (org.) **Crianças, Infâncias e Educação infantil**. Paraná: CRV, 2015, p. 151-168.

SILVA, Carmem Virginia Moraes da. **O brincar das crianças do campo e a Educação Infantil**. 2016. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, Salvador, 2016.

SODRÉ, Liana Gonçalves Pontes. Crianças de um Assentamento do MST: propostas para um projeto de Educação Infantil. **Estudos de Psicologia** (Natal), v. 10, p. 181-190, 2005a.

SODRÉ, Liana Gonçalves Pontes. As indicações das crianças sobre uma edificação adaptada para a Educação Infantil. **Estudos e Pesquisas em Psicologia** (UERJ), v. 5, p. 73-91, 2005b.

SODRÉ, Liana Gonçalves Pontes (org.). **Crianças, Infâncias e Educação infantil**. Curitiba: CRV, 2015.

SODRÉ, Liana Gonçalves Pontes (org.). **Crianças Pesquisa e educação**. Curitiba: CRV, 2017.

SODRÉ, Liana Gonçalves Pontes; SANTOS, E. Propostas das crianças para um projeto de Educação Infantil em um Assentamento do MST. *In*: VIII JORNADA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UNEB. CIÊNCIA PRODUÇÃO E DESENVOLVIMENTO. 2004. **Anais [...]**. Bahia: Empresa Gráfica da Bahia, 2004.

SODRÉ, Liana Gonçalves Pontes; GUTTIN, Jacqueline Mol Soares; REIS, Isis Tibúrcio. Análise dos elementos da natureza nos desenhos livres de crianças da Educação Infantil. *In*: VI CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2007. EDUCAÇÃO, VISÃO E CRÍTICA E PERSPECTIVAS DE MUDANÇA. 2007. **Anais [...]**. Concórdia, Paraná: Universidade do Contestado, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **A formação Social da Mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZACARIAS SANTOS, Jocenildes. **Aprendizagem da lectoescrita das crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental no Moodle**. 2014. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, Salvador, 2014.

FRONTEIRAS NOS LIMITES DA CIDADE DE SÃO PAULO - MODOS DE ACOLHIMENTOS DE BEBÊS

Ana Maria de Araujo Mello

Apresentação

Este trabalho foi parcialmente realizado em um estágio de aperfeiçoamento de pós-doutorado, que se iniciou em setembro de 2014. Esse aperfeiçoamento se inscreveu em um Projeto de pesquisa¹ mais amplo desenvolvido pela equipe do Centro Interuniversitário EXPERICE, da Universidade Sorbonne-Paris-Cité, coordenado por Izabel Galvão. Um artigo foi organizado como conclusão desse aperfeiçoamento e com apresentação sobre *“Modes d’accueil des enfants de moins de trois ans”²: Réflexions venues de dessous de l’équateur, no encontro “Petite Enfance Transitions et Socialisations”* (MELLO, 2015).

Apresentaremos neste artigo algumas características dos modos de acolhimento da Cidade de São Paulo. Interessa aqui destacar os desafios para maior expansão de vagas brasileiras de que se tem notícias em curto prazo (2015 – 2020). Não nos dispomos, nesta versão, apresentar dados da história da construção desta etapa da educação básica, para as crianças desde bebês, deste município. Isso porque, destacamos no trabalho anterior *“Algumas reflexões sobre modos de acolher crianças até 3 anos”* (MELLO, 2022) elementos do contexto teórico e político da construção dessa rede paulistana. Embora nos pareça tarefa urgente, também não foi

¹ O projeto *“Pouvoir d’agir des habitants : les centres sociaux comme levier d’émancipation sur les territoires”* é financiado pelo programa *“Partenariat institutions-citoyens pour la recherche et l’innovation”*, du Conseil Régional de l’Île de France (GALVÃO *et al*, 2016).

² MELLO, 2015 <https://hal-univ-paris13.archives-ouvertes.fr/hal-01275086/document>

nossa intenção analisar cada modo de atendimento, bem como os impactos de ampliações de vagas recentes para as crianças nos Centros de Educação Infantil (CEIs) das redes direta, indiretas e conveniada da cidade.

Finalmente, e a título de informação, vale ressaltar que São Paulo, a maior metrópole do país, ainda tem áreas rurais. O município tem 1.509 quilômetros, dos quais 90 quilômetros (6,12% do total) compõem as chamadas zonas rurais. Na direção leste da capital, distante cerca de 50 quilômetros do centro financeiro, moradores criam bois, porcos, galinhas e até cavalos junto a reservas de Mata Atlântica.

Dos seus 12 milhões de habitantes, mais de 600 mil vivem no “campo” dentro dos limites da cidade, e os pequenos cidadãos e cidadãs **não** são considerados prioridades! Nesse artigo defenderemos as ideias preconizadas por aquelas/es militantes e/ou pesquisadoras/es que justificam a urgência de organizar diferentes modos de acolhimento, isto porque em quantidade de crianças desses bairros limites rural/urbano, equivale por exemplo, a população de Sorocaba/SP. Outro fator muito importante, é a desigualdade social revelada na baixa quantidade de equipamentos sociais e de atendimento para as infâncias dessas regiões.

Modos de acolhimento

Definem-se *Modos de Acolhimento* como as diferentes maneiras de cuidar e educar crianças abaixo de três anos em espaços coletivos com financiamentos públicos e/ou privados, conveniados e/ou filantrópicos. Eles podem ser ou não regulamentados pelo Estado, ter intervenção continuada envolvendo as diferentes áreas de atuação junto à infância como: assistência, enfermagem, saúde/nutrição, educação, cultura, lazer etc. Programas de

acolhimento podem envolver mais de uma secretaria ou órgãos estatais como nos casos de Cuba, França, Portugal³ ou Itália⁴.

Em São Paulo há descrições em *sites* das secretarias municipais⁵ de algumas modalidades de serviços daquelas instituições que estão regulamentadas. Existem centenas de instituições clandestinas e/ou informais organizadas pela população sem verbas públicas. Trabalho desenvolvido pelos alunos de pós-graduação da Fundação Getúlio Vargas – Escola de Administração de Empresas de São Paulo apresenta as diferentes modalidades (formais e informais) de atendimento na cidade de São Paulo, apontando as vantagens e desvantagens de cada modalidade. Neste trabalho foram apresentados e valorizados os programas de **auxílio e benefícios** para as famílias que não conseguem vagas em modalidades de atendimento oficial ou mesmo não querem que seus filhos pequenos frequentem educação e cuidados formais (SOARES *et al*, 2011)⁶.

No caso da cidade de São Paulo, estudando as concepções das diretoras sobre educação e cuidado das crianças abaixo de três anos, Borges (2015) refere-se à ampliação das creches formais efetuada segundo um modelo de expansão de vagas por meio de

³ Em Portugal, país em que a população equivalente à cidade de São Paulo, as AMAs (mães crecheiras, creches domiciliares) acolhem em torno de 38% das crianças; o modelo de atendimento consiste em 2 a 3 bebês, sendo as regulamentações semelhantes às francesas. Existem, como na França, dois ministérios diferentes responsáveis por determinadas faixas etárias. Ministério da Solidariedade e da Segurança Social (MSSS), que é responsável pelas creches e por outras formas de acolhimento das crianças de 0 a três anos. Já o Ministério de Educação (MEC) é responsável pelas crianças acima de três anos (CECIP/UNICEF, SP 2014).

⁴ Vale destacar um projeto que visitamos, iniciado na região no início de 2000: "Città sicure delle Bambine e dei Bambini nell'area urbana", que apresenta uma tipologia com diferentes programas (MELLO e OLIVEIRA – Relatório Fapesp, 2000).

⁵ Portal Busca Escola – SME PMSP.

⁶ Os fóruns de educação junto à Campanha Nacional pelo direito à Educação lutaram para que os vereadores rejeitassem o PL 139/2013, e na segunda votação ele foi rejeitado (MELLO e PINTO, 2013). <http://www.campanhaeducacao.org.br/?pg=Documentos&id=37>

creches conveniadas. São parcerias com entidades privadas que são regulamentadas pelo Estado, mas não garantem a mesma qualidade. Além disso, as famílias devem contribuir segundo valor estabelecido pela entidade, organização não governamental ou mesmo fundações de assistência. Aponta a pesquisadora que no Município de São Paulo, em 2014, existiam 370 equipamentos da rede direta, 1388 equipamentos conveniadas, perfazendo um total de 1758 unidades⁷. São modos de acolhimento coletivo, que funcionam das sete às 18:00 horas, atendendo em torno de 350.000 crianças abaixo de três anos! Mas... Não garantem a todos os equipamentos a mesma qualidade e quantidade de brinquedos e livros, parques, nutrição adequada, formação, salário igual e carreira para todos os educadores, como também razão adulto/criança e tamanho de grupo prescritos pelas legislações nacional e/ou municipal (TCM, Auditoria, 2017).

Todas as unidades (direta, indireta e conveniada) têm organizado sua rotina para atender as crianças em tempo integral e algumas em tempo integral e/ou parcial. As creches atualmente são chamadas predominantemente de Centro de Educação Infantil (CEI). O Centro de Educação e Cultura Indígena (CECI), o Centro Municipal de Educação Infantil e o Centro de Convivência Infantil (CCI) são a minoria. Após 2002, todas as creches estão vinculadas à Secretaria de Educação e não mais à Secretária de Assistência Social. Não há diferentes programas e/ou modelos de atendimento formais (acolhimento) para as crianças abaixo de três anos.

Enfim, de todas as creches que visitamos nesses últimos anos na cidade de São Paulo, o que é possível encontrar nas redes, direta, indiretas e conveniada⁸, são formas diferentes de gerir o mesmo modelo de atenção à criança pequena, seja ele localizado em zona rural ou urbana, ocasionando muitas vezes resultados de

⁷ Ver quadro com a quantidade de matrículas e de unidades, em 2022: são 315 CEI Direto, 380 CEI Indireto, 1834 CEI Parceiro e 64 CEMEI. Houve reduções de unidades na rede direta! <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/escolaaberta/conheca-a-rede>.

⁸ Chamadas nos últimos anos de “parceiras”.

qualidades diferentes, como por exemplo, razão adulto criança em diferentes proporções, predominam grupos organizados segundo uma determinada faixa etária, existem poucas experiências de grupos *interidade*, os também chamados de multietários; equipamento com melhor conservação e manutenção, maior quantidade brinquedos e material didático, espaços internos e externos melhor estruturados, conselhos e o projeto pedagógico com maior participação da família e da comunidade e educadores mais motivados.

Conforme apontamos acima, na informalidade há creches domiciliares, clandestinas e, portanto, sem registro, orientações técnicas e avaliação de atendimento. Ocasionalmente no Estado de São Paulo há iniciativas de regulamentações dessas unidades, essas historicamente, têm oposição e resistência da maioria dos movimentos que lutam por ampliação de vagas em diferentes modos de acolhimento mas com qualidade⁹.

Após 40 anos de nosso trabalho inicial com as crianças abaixo de três anos, suas famílias e suas/seus educadores/as, sempre é bom remarcar que nas diferentes redes a terminologia e o modo de atenção escolarizado - *autocêntrico* (MELLO, 1999) ainda é o que predomina também nas creches que conhecemos na cidade de São Paulo. A título de exemplificação, na região de Marsilac, localizada no extremo sul da cidade e considerada zona rural, foi inaugurado na última década com o mesmo modelo urbano centrado no/a educador/a¹⁰. Lembrando que essa é a área com pior IDH (Índice

⁹ Iniciativas de regulamentações de creches clandestinas abortadas: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/vale/v11612199901.htm>; <https://www.jcnet.com.br/noticias/politica/2021/08/772478-creches-clandestinas--chiara-pretende-formular-lei-que-regulamente-servico.html>

¹⁰ Primeira creche na região, inaugurada em 2015, pelo prefeito Fernando Haddad. A creche conveniada Maria de Lourdes Rocha, ligada à Diretoria Regional de Educação de Capela do Socorro, que possui mais de 100 centros de educação infantil, atende mais de 20 mil crianças. A região está em segundo lugar na cidade em demanda por educação infantil. É composta por três distritos: Socorro, Grajaú e Cidade Dutra. <https://www.capital.sp.gov.br/noticia/prefeitura-inaugura-primeira-creche-publica-do>

de Desenvolvimento Humano) de São Paulo, mas ao mesmo tempo, e em nosso ponto de vista, é uma área riquíssima para se desenvolver diferentes modos de acolhimento coletivo com crianças desde bebê. Vale reforçar que, nesses limites territoriais há bairros com as maiores reservas, como no caso da zona leste, junto a Mata Atlântica do Estado de São Paulo, onde a pecuária é a principal atividade econômica. Pode-se observar quintais com galinhas e cavalos; onde deveria haver também muitos espaços para as crianças interagirem e se apropriarem com liberdade, sem muros e confinamentos, outros modos de acolhimento.

Defendemos que programas educacionais ecossocialistas podem ser desenvolvidos nesses ambientes com muitas condições de sucesso (COSTA, ROSSETTI-FERREIRA e MELLO, 2021). Confiar em projetos que partilham o lugar onde vivem as crianças, desde bebês e suas famílias, uma pedagogia autóctone, uma educação que considere a vida das matas e florestas brasileiras. Para tanto destacamos em todas as oportunidades a importância de autores como Ailton Krenak¹¹, Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Paulo Freire (MELLO, 2020). A pedagogia que exalta o caráter local, considerando múltiplos olhares brasileiros. Enfim, os muitos desafios em construir continuamente uma pedagogia socialista no interior de uma sociedade capitalista, como bem descreve a pesquisadora Silvana Tuleski (2022), nos orientando considerar as contradições permanentes deste panorama. Dessa forma, torna-se mais próximas as estratégias pedagógicas para serem desenvolvidas em espaços como: trilhas diárias em matas, terrenos baldios, diferentes cantos e sombras (chão, árvores, nascentes) no pequeno meliponário ou minhocário; nas hortas, na casa de fazer farinha etc. Ambientes de liberdades, que emancipam, que possibilitam ações e situações educativas, incentivadoras para o conhecimento sobre a relação entre o ser humano e a natureza, atuando, assim, como produtora e difusora de uma educação

¹¹Ailton Krenak <http://ailtonkrenak.blogspot.com/2020/02/nao-e-primeira-vez-que-profetizam-nosso.html>

ecossocialista, como desejam construir, entre outros, os ativistas e pesquisadores David Harvey (2012) e Michael Löwy (2021)¹².

O Plano de Expansão de Vagas na Educação Infantil na Cidade de São Paulo¹³

Em 2013 a Prefeitura Municipal de São Paulo foi condenada pelo Tribunal de Justiça de São Paulo (TJSP) a apresentar um Plano de Expansão na Educação Infantil que garantisse a cobertura da demanda de 150 mil vagas. A proposta de ampliação deveria apresentar informações detalhadas que permitissem o monitoramento do processo pelo juiz, pela Coordenadoria da Infância e da Juventude do TJSP e pela sociedade civil. A ação judicial foi fruto de um processo iniciado, entre 2008 e 2010, por organizações que compõem o Movimento Creche para Todos. Em 2013, o TJSP realizou uma Audiência Pública para analisar a questão, por solicitação do Grupo de Trabalho Interinstitucional sobre Educação Infantil (GTIEI). O Município vem apresentando continuamente informações à Coordenadoria sobre o cumprimento das metas de ampliação e outras informações complementares, ainda que não tenha disponibilizado o **plano de ação** detalhado sobre os **Indicadores de Qualidade Municipal** aplicado anualmente¹⁴.

Na ação judicial, foi constituído um Comitê de monitoramento do Plano cuja responsabilidade é acompanhar e analisar as informações encaminhadas pela gestão pública. Fazem parte desse

¹² Manifesto ecossocialismo, Michael Löwy - TV Boitempo, 2021

<https://www.youtube.com/watch?v=gbMbkB6tDjY>, como também, *Os espaços de utopia* de D.Harvey https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4906485/mod_folder/content/0/Textos%20/HARVEY%2C%20D%20-%20Espacos%20de%20Esperanca.pdf

¹³ O Fórum Municipal de Educação Infantil divulgou essas ações em todas as oportunidades em diferentes frentes de trabalho. Parte dessas informações foram sistematizadas no coletivo do FMEISP.

¹⁴ Notícias sobre ampliação: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/prefeitura-de-sao-paulo-zera-fila-de-creche-pela-primeira-vez-na-historia/>

Comitê de Educação Infantil¹⁵, diferentes grupos que lutam pelos os direitos da infância e da educação infantil, como também universidades e organizações não governamentais. A cada seis meses, o Município apresentou relatórios completos sobre as medidas tomadas, com análise dos dados e dos indicadores instituídos. Entre os principais indicadores a serem verificados estão o número de crianças matriculadas por turma e “série”, por unidade educacional; por distrito e no Município; número de novas vagas criadas e ocupadas, considerando modalidade de atendimento; situação atualizada do quadro de expansão da rede física; número de novos profissionais contratados e detalhamento das iniciativas voltadas à qualificação da oferta na rede de educação infantil; tempo na fila de espera para conseguir uma vaga e monitoramento da proposição de novas ações.

Como consequência a esse Processo, o TJSP (20170) realizou uma nova audiência pública sobre as vagas destinadas à Educação Infantil. Após as contribuições de militantes, pesquisadores, famílias, advogados e promotores, marcou-se uma audiência onde a Prefeitura apresentou sua proposta. Durante os meses seguintes a Prefeitura apresentou sua proposta para os representantes do GTIEI e construiu-se um Termo de Acordo¹⁶, com oito Cláusulas sobre as Condições de Qualidade.

Nunca é pouco alertar que nossa aposta é que haverá ampliação contínua das unidades conveniadas. Comparando os valores *per capita* desses diferentes modos de acolhimento, Nascimento e Silva (2015) remarcam sobre a longevidade das políticas de conveniamento paulistano, chamando atenção do leitor que só em 1969, há registros de uma creche direta (CEI). Analisam os autores que de lá para cá a cidade passa a ter “configurações em

¹⁵ Entre 2013 e 2015 os representantes pelo FMEISP foram: Janaina V. Maudonnet, Maria Aparecida G. Monção, Marta Lucia da Silva e após 2015, integrou a esse Comitê Ana Maria A. Mello e Bety Godoy. A representante do Fórum Paulista é a professora Sylvie Klein.

¹⁶ Foi homologado em 14/09/2017, pelo desembargador José Carlos G. de Xavier de Aquino, a criação de 85.500 novas vagas em CEIs e creches até 2020.

sua organização no serviço de atendimento à primeira infância que se mantém até os dias atuais” (2015, p. 4). Desse modo, essas unidades conveniadas já acolhem mais de 80% das crianças abaixo de quatro anos nesse município.

Vale destacar que após 2019, em caráter temporário, o governo de Bruno Covas institui a chamada Bolsa Primeira Infância. O “benefício” foi organizado para cada criança, individualmente, no valor de R\$200,00, até o limite de três crianças, entre 0 e 3 anos. A exceção, seria para as mulheres com mais de um nascimento por gestação, em situação de vulnerabilidade econômica, com cadastro no CadÚnico (PMSP), renda familiar de até meio salário mínimo e que não estavam matriculadas em unidades da Rede Municipal de Educação¹⁷. Nessa época a cidade apresentou relatórios ao Grupo de Trabalho Interinstitucional sobre Educação Infantil (GTIEL, 2018/19), com a menor demanda desde 2007; nessa oportunidade, destacaram os gestores que os números de vagas criadas foram 55 mil, registrando um total de crianças atendidas, em novembro de 2019, de 348,4 mil. A universalização da pré-escola (EMEI) já estava prevista para o período (2006 - 2016), assim, 2017 foi anunciado ainda este cumprimento legal. No mesmo período, a PMSP anunciou que pagaria R\$100,00 para as famílias que não conseguiam matricular seus filhos em uma creche da rede municipal (direta ou parceira). Sabemos que durante as últimas décadas houve muitas iniciativas para monitorar o dinheiro público da educação, argumentando a favor dos governos financiar **apenas** e prioritariamente, modos de acolhimento regulamentados e de qualidade. Enfim, os riscos de programas emergenciais/temporários se tornarem permanentes já foram descritos e bem argumentados por pesquisadores brasileiros (ROSEMBERG, 1986; 1999 e 2002 e PINTO, 2014 e 2018).

¹⁷ Bolsa primeira infância <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/prefeitura-capacita-beneficiarios-do-bolsa-primeira-infancia/>

Desafios do Plano de Expansão

Durante 2016/2017 o Fórum Municipal de Educação Infantil de São Paulo, a partir de debates realizados em assembleias, que contou com a participação de diversos educadores, Centros de Pesquisas e Formação de docentes, sindicatos, estudantes de Pedagogia, entre outros atores sociais, escreveu uma carta ao Secretário Municipal de Educação, se posicionando em relação ao Plano, apontando alguns desafios¹⁸ como:

1. O plano deve garantir **princípios e orçamento continuado** que possibilitem aos bebês e as crianças viverem plenamente suas infâncias e romper com a tendência histórica de considerar a educação da criança pequena – especialmente dos bebês – como secundária, com projetos que desrespeitam seus direitos¹⁹;

2. A expansão do acesso não pode ser desvinculada da necessidade de garantir um **ambiente de qualidade** que promova uma educação integral e humanizada às crianças pequenas, considerando como eixo central o seu bem-estar e o seu desenvolvimento;

3. O poder público, ao elaborar um plano de expansão, deve **considerar as leis** que garantem os direitos das crianças e suas famílias - especialmente a Constituição Federal de 1988 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (CNE, 2009). São resultados do acúmulo de conhecimentos e práticas constituídas sobre a educação e cuidado das crianças em espaços coletivos;

¹⁸ Na cidade de São Paulo iniciou-se em 2013 (doc.MEC) um grande debate sobre ampliação com qualidade. Após 2016, o documento utilizado pelos diferentes segmentos (diretores, professores, funcionários de apoio, famílias e comunidade) é **Indicadores de Qualidade para a Educação Infantil** do município.

¹⁹ Vale ler o artigo de Fúlvia Rosemberg – A juventude e as etapas da vida (ROSEMBERG, 2011, publicado em 2015). O artigo mostra que as sociedades ocidentais contemporâneas vêm organizando instituições homogêneas segundo o ponto de vista etário. Essa demarcação etária, segundo a autora, acontece em diferentes planos, particularmente no econômico, orientando direitos e, conseqüentemente, prioridades de planejamento para as políticas públicas.

5. As novas instituições devem garantir os **direitos preconizados das crianças**, promovendo: atenção especial no período de adaptação; proteção e afeto; atenção individual; ambientes acolhedores, aconchegantes e seguros; integração entre educação e cuidado; contato com a natureza; movimentos em espaços amplos; acesso às diferentes linguagens humanas de modo a ampliar sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão e; ambiente lúdico que promova brincadeiras continuadas;

6. É preciso garantir **interlocução e coerência entre as políticas públicas**, legislação e as práticas cotidianas junto às crianças pequenas. Deve-se, portanto considerar a especificidade de uma instituição educacional que atenda a primeira etapa da educação básica;

7. As redes públicas, mesmo considerando **diferentes modos de acolhimento** (atendimento), devem garantir formação prévia e continuada para todos os profissionais, condições de trabalho, equipamentos com manutenção constante e financiamentos, Custo aluno-qualidade inicial (CAQi) semelhantes, e

8. **Selecionar professores** com formação prévia que considerem a faixa etária abaixo de 5 anos, priorizando as concepções de criança e infância e seu cotidiano considerando as áreas que envolvem o cuidado e a educação coletiva dos pequenos. Manter o foco para a **formação continuada** priorizando as necessidades da faixa etária, como também organizando mecanismos não rotativos para o sistema de atribuição dos professores e pessoal de apoio²⁰.

²⁰ A psicóloga Marie Paule THOLLON-BEHAR discute como algumas cidades na Europa estão avaliando as políticas e os serviços para a pequena infância. Lembra que em uma Jornada foi apresentado um relatório sobre as políticas de acolhimento para a pequena infância intitulado Starting Strong. Petite enfance, grands défis (l'OCDE 2001-2006). Nele a relatora Sylvie Rayna apresenta oito elementos chaves. A formação única, com duração de três anos, direcionada para as crianças abaixo de 6 anos, é apontada como desafio importante (THOLLON-BEHAR, 2010, p. 110-111).

Algumas considerações finais

Durante 40 anos de atividades na Educação Infantil, conhecemos muitos exemplos de cuidado e educação coletiva. Em alguns municípios visitaram-se unidades de cuidado e educação coletiva “alternativa” aos programas formais de creche. Quando existiam, esses exemplos eram aqueles precarizados, de curta duração, com financiamentos descontínuos e sempre com predomínio dos modelos maternos e/ou pré-escolar. No norte da Itália, por exemplo, região com programas mais consolidados, foi unânime a ideia de que a *pedagogia de relacionamento*²¹. Ainda não estava formalizada, que havia necessidade de se investigar diversos aspectos, como por exemplo, a diversificação das propostas em função da faixa etária, a divisão das brincadeiras no contexto espaço-temporal, entre outros (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998). Vale considerar sempre as dimensões de cada país, pois quando se trata de formar milhares de educadoras/es para cuidar e educar milhões de crianças abaixo de três anos, como no caso do Brasil, capacitar o educador para desenvolver essa sensibilidade de observar, ouvir e espelhar o fazer nas propostas infantis segundo suas competências não é tarefa ligeira (MELLO, 2020). Conforme analisam as pesquisadoras francesas Bouffant e Gey (2011), não se forma esse profissional para atuar com crianças pequenas e se tornar competente em apenas em poucas dezenas horas.

Nesse sentido, é compreensível a preocupação dos franceses em avançar na formação prévia e continuada dos educadores, buscando superar a coabitação muitas vezes conflituosa e distante das necessidades infantis, dos três profissionais que atuam cuidando e educando a criança pequena, nos diferentes modos de acolhimento, seja ele coletivo e/ou individual. *Os puériculteur-trice, o éducateur-trice de jeunes enfants* (EJE; VERBA, 2014) e *os assistentes maternelles* (DENAT, 2011) tem nível de formação prévia e continuada, salário, carreira e estatutos diferentes. Lembrando que

²¹ pedagogia do relacionamento: ampliar a qualidade das interações entre as crianças, entre as crianças e seu meio ambiente.

os *puériculteur-trice* e os *assistantes maternelles* constituem a maioria, são eles os grandes responsáveis pelas crianças abaixo de três anos nos diferentes modos de acolhimento na França. Com tradição sanitaria e *higienista*, esses profissionais, menos formados, estabelecem dicotomias entre o cuidado e a educação das crianças. Os colegas franceses afirmam que é preciso deixar as crianças viver o tempo da infância, mas para isso precisaremos ousar superar a história de guarda e de cuidado, reconhecendo as infâncias que se convivem entre os diferentes modos de acolhimento. Lembrem-se:

Assim como em 1947 a profissão da puericultura e da auxiliar de puericultura permitiu a realização do grande Projeto da França pós-guerra: estruturar a ação sanitária para a infância. Hoje, em 2014, convém repensar a pequena infância e especialmente pensar em uma nova profissão em acordo com a necessidade real das crianças acolhidas. Pensemos em um projeto ambicioso como aquele do após guerra em sua época. Elevar o nível de qualificação, construir uma área da infância para garantir uma base comum de saberes e uma perspectiva de carreira. São vantagens que a pequena infância na França tem o direito de receber. É preciso hoje ousar a pequena infância ... (BOUFFANT; GEY, 2014, p.91 e 92).

No caso da cidade de São Paulo, conforme comentamos, há uma determinação econômica²² a valorizar os programas de **auxílio e benefícios** para as famílias que não conseguem vagas em modalidades de atendimento oficial ou mesmo não querem que seus filhos pequenos frequentem educação e cuidados formais. Ficar em casa, ou na casa da vizinha com uma *mãe crecheira*, é perigoso para o desenvolvimento da criança, pois estas profissionais não são formadas, cadastradas, seus domicílios são insalubres e sem controle sanitário, e não existem brinquedos nem situações educativas. Verificam-se nessas experiências uma razão adulta/criança alta,

²² Fúlvia Rosenberg, em 2016, escreveu um artigo “SP, uma cidade hostil aos bebês”, como ela previu que o fundo de manutenção (FUNDEB, MP 339/06) impulsionou criação de creches conveniadas. Antes disso, 1986 a Portaria editada pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE 3.296/1986), denominada reembolso-creche; definiu como modelo substitutivo a construção de novas vagas em creches, estimulando trabalhadores a “optar pelo benefício” (MELLO, 2010).

espaços pequenos com TVs e pouca alimentação. As crianças ficam muitas vezes confinadas em espaços sem poder brincar, jogar e, portanto, sem interagirem entre si.

Embora esta seja uma solução adotada por vários países, pelo menos no que diz respeito ao caso paulistano, a concessão de auxílio amplia as *creches domiciliares*, essa forma de “*benefício*” não garante que as crianças serão efetivamente beneficiadas com o direito ao cuidado e à educação de qualidade. Dessa forma, a cisão entre o socioeducativo e o médico-social deverá ainda permanecer entre nós neste século. Há que se definir políticas articuladas de educação, cultura, assistência e saúde para toda a infância brasileira.

Nas próximas décadas, com as diferentes abordagens pedagógicas e pesquisas destinadas ao cuidado e à educação coletiva das crianças abaixo de três anos, superamos o modelo materno-substitutivo e/ou pré-escolar? Contribuímos para os debates sobre a reorganização de princípios que consideram as diversas dimensões dos ambientes educativos para as crianças pequenas como, por exemplo, a respeito dos espaços externos e internos sem confinamentos, dos equipamentos sociais como as praças, parques, museus e bibliotecas que poderão ser incluídos como ambientes para a primeiríssima infância, onde as interações entre as diferentes faixas etárias e as relações entre os adultos poderão ser mais participativas e solidárias? Poderemos pensar e planejar modelos com maior funcionalidade e flexibilidade para satisfazer as necessidades das infâncias nos espaços das cidades e do campo das diferentes regiões da cidade e do campo?

Para assegurar a manutenção e ampliação dos diferentes modos de acolhimento com qualidade, buscando a construção contínua de uma pedagogia ecossocialista será necessário, nas próximas décadas, mantermos em movimento. Nessa nossa experiência verificou-se que aqui como na França a luta é contínua, por isso, que vale à máxima:

“Nenhum Bebê em depósito!” ou “Pas de bébé à la consigne”

Referências

- AÇÃO EDUCATIVA. Educação e desigualdades na cidade de São Paulo. Ação Educativa Em questão 8. 1ª edição. Ação Educativa, São Paulo: 2013.
- BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Suzana. **Manual de educação infantil de 0 a três anos**. 9ª edição, Editora ArtMed, Porto Alegre: 1998.
- BORGES, Rosana Capputi. **Concepções de Diretores de Centros de Educação Infantil Paulistanos sobre Creche, Educação e Cuidado de Crianças Pequenas de até três anos**. Dissertação de Mestrado– Programa de Pós-graduação Psicologia Social PUC SP, SP: 268fls. 2015.
- BOUFFANT, Chantal ; GEY, Nathalie. Il faut oser la petite enfance. Éditions Philippe Duval, Davigny-sur-Orge, pp. 86-92, 2014.
- CECIP/UNICEF - **Resumo executivo**: Educação Infantil em Debate. A Experiência de Portugal e a Realidade Brasileira. Fundação MC Souto Vidigal, São Paulo: 2014.
- COSTA, Natália Meireles Santos, ROSSETTI-FERREIRA, Clotilde; MELLO, Ana Maria de Araujo. Providing Outdoor Experiences for Infants and Toddlers: Pedagogical Possibilities and Challenges from a Brazilian Early Childhood Education Centre Case Study. *In*: GRINDHEIM, Liv Torunn; SØRENSEN, Hanne Værum & REKERS, Angela. **Outdoor Learning and Play** - Pedagogical Practices and Children 's Cultural Formation. Review International Perspectives on Early Childhood Education and Development, volume 34, pp. 43 - 59, ISBN 978-3-030-72595-2 (eBook), Switzerland, 2021 <https://doi.org/10.1007/978-3-030-72595-2>
- DENAT, Patricia. **Assistentes Maternelles** : guide pour bien accueillir les tout-petits et leur famille. Éditions ÉRÈS, coll. "1001BB", Toulouse France, 2011.
- MELLO, Ana Maria de Araújo. **História da carochinha: uma experiência para a educação de crianças abaixo de três anos em creche**. 109 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 1999.
- MELLO, Ana Maria de Araújo. **O auxílio-creche da USP e suas implicações para a educação e o cuidado infantil**. São Paulo: 2010. 194p. Tese apresentada ao Departamento de Psicologia e Educação da FFCLRP/USP para obtenção do título de Doutor em Psicologia. Área de concentração: Psicologia e Educação.

MELLO, Ana Maria de Araújo. **Seu olhar melhora o meu - formar continuamente**. In SILVA, Alexandre R. Nishiwaki e BORIOLLO, Beatriz de Cássia (org). Quando os olhos se abrem - Educação Infantil em Contexto. Pedro & João Editores, USP São Carlos, pp. 33 - 48, 2020.

MELLO, Ana Maria de Araújo; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Visita a Asilo Nido e Scuola Dell'infanzia no Centro e Norte da Itália: um Olhar Tropical**. FAPESP – São Paulo, 2000.

ROSEMBERG, Fúlvia. Creches domiciliares: argumentos ou falácias. **Cadernos de Pesquisa**, n. 56, p. 73-81, fev. 1986.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da educação infantil e processo de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n.107, p. 7-41, jul. 1999.

SOARES, Aline Zero. **Proposta de Aceleração da Oferta de Vagas em Creches na Cidade de São Paulo**. 206 fls. Fundação Getúlio Vargas - Dissertação Mestrado Profissional em Gestão e Políticas Públicas (MPGPP). São Paulo: 2011.

THOLLON-BEHAR, Marie Paule (sous la direction de) **La qualité de l'accueil : quel défi aujourd'hui ?** Éditions ÉRÈS, coll. "1001 BB", Toulouse, France, 2010.

TULESKI, Silvana C. FORMAR PARA ADAPTAR OU PARA TRANSFORMAR? Contribuições de Pistrak, Vigotski e Saviani para a Educação. Editora Lutas Anticapital. UNESP, Marília/SP: 2022.

VERBA, Daniel. **Le métier d'éducateur de jeunes enfants – un certain regard sur l'enfant**. La Découverte, Paris, 2014.

Webgrafia

AÇÃO EDUCATIVA. Movimento Creche para todos de São Paulo. Ação Civil Pública de Responsabilidade por Ato de Improbidade Administrativa. <https://acaoeducativa.org.br/tj-sp-determina-a-criacao-de-um-comite-de-monitoramento-do-plano-de-ampliacao-da-rede-de-educacao-infantil-na-cidade/> (acesso 2/6/2022).

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, *Projeção populacional, 2021*. <https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/index.html>. (acesso 2/6/2022).

INEP. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Panorama das cidades (IBGE) <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sao-paulo/panorama> (acesso 2/6/2022).

FEMEISP. Fórum Municipal de Educação Infantil São Paulo. Relatório sobre o Plano de expansão de vagas na Educação infantil, <https://femeisp.wordpress.com/2016/07/27/relatorio-sobre-o-plano-de-expansao-de-vagas-na-educacao-infantil-no-municipio-de-sao-paulo/> (acesso 2/6/2022).

FEMEISP. Fórum Municipal de Educação Infantil São Paulo. Lançamento da Campanha **Nenhum bebê em depósito!** <https://femeisp.wordpress.com/2015/11/03/lancada-a-campanha-nenhum-bebe-em-deposito/> (acesso 2/6/2022).

HARVEY, David. **Espaços de Esperança**. In. Os espaços de utopia, Parte 3, pp 181. 5ª edição, Edições Loyola, São Paulo:2012. https://disciplinas.usp.br/pluginfile.php/4906485/mod_folder/content/0/Textos%20/HARVEY%2C%20D%20-%20Espacos%20de%20Esperanca.pdf (acesso:2/6/2022).

LÖWY, Michael, **Manifesto ecossocialismo**, TV Boitempo, 2021. <https://www.youtube.com/watch?v=gbMbkB6tDjY> (acesso:1/6/2022).

MELLO, Ana Maria de Araújo e PINTO, José Marcelino. *Bolsa Creche*: São Paulo, 2013. <http://www.campanhaeducacao.org.br/?pg=Documentos&id=37> (acesso: 20/3/2014).

MELLO, Ana Maria de Araújo. Modes d'accueil des enfants de moins de trois ans - Réflexions venues de dessous de l'équateur. EXPERICE, Sorbonne 13, Villetaneuse, France: 2015, Submitted on 16/feb/2016. <https://hal-univ-paris13.archives-ouvertes.fr/hal-01275086/document> (acesso 2/6/2022).

MELLO, Ana Maria de Araújo. Algumas reflexões sobre modos de acolher crianças até 3 anos. in FLORES, Maria Luiza e SILVA, Marta Lucia. Pressuposto metodológico e político da cidadania dos bebês, REVISTA EDUC - PUC SP: maio de 2022. <https://www.pucsp.br/educ/livro?id=590> (acesso 2/6/2022).

NASCIMENTO, Ana Paula Santiago do; SILVA, Cleber Nelson de Oliveira. *As creches conveniadas de São Paulo: quais os reais motivos para essa opção política*. Revista Financiamento da Educação (FINEDUCA), Porto Alegre, v.5, n.10, 2015. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/fineduca> (acesso 2/9/2017).

PARIS - Guide de la Petite Enfance. file:///C:/Users/ANA/Downloads/Guide_Pte_Enfance_ed._2013__BAT2. (acesso: 25/3/2014)

PARIS - Grands Grands Chiffres Education , France : 2014

http://cache.media.education.gouv.fr/file/2014/30/5/DEPP_grands_chiffres_2014_355305). (aces 1/10/2014).

PARIS – Collectif *Pas de bébé à la consigne* 2015. <https://pasdebebesalaconsigne.com/> (acesso 12/05/ 2022).

PINTO, José Marcelino Rezende. O dramático panorama do financiamento do ensino. *Le Monde Diplomatique - Brasil*. SP : 1/2/2018. <https://diplomatique.org.br/o-dramatico-panorama-do-financiamento-do-ensino/>

REDES: Nossa São Paulo e Social Brasileira por Cidades Justas e Sustentáveis, dados sobre o bairro Marsilac: <https://www.redesocialdecidades.org.br/br/SP/sao-paulo/regiao/+marsilac/atendimento-nas-creches-municipais>.

Santarém (Município) ESCOLA DA FLORESTA. Projeto Político Pedagógico da Escola da Floresta. Secretaria Municipal de Educação de Santarém (PA), 2008.

<https://www.revistaeta.org/artigo.php?idartigo=4206> (acesso 2/6//2022).

São Paulo (Município) Secretaria de Educação - Escola Aberta <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/escolaaberta/conheca-a-rede> (acesso 2/6//2022).

São Paulo (Município) Gestão Urbana. <https://gestaourbana.prefeitura.sp.gov.br/zona-rural/> (2/6//2022). São Paulo (Município). Imprensa Tribunal da Justiça. “Justiça homologa acordo sobre vagas em creches na cidade de São Paulo” Acordo judicial. Ação Civil Publica No 0150735-64.2008.8.26.0002. 14/9/2017. <https://tj-sp.jusbrasil.com.br/> (2/6//2022).

Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo (Sinpeem) Orientação Normativa 1/5. SME, 2015.

https://www.sinpeem.com.br/lermais_materias.php?cd_materias=9038&friurl=-Orientacao-Normativa-no-01-DOC-de-12092015-paginas-15-a-17- (acesso 2/6//2022).

São Paulo (Município). Secretária de Educação de São Paulo. Avaliação da Educação Infantil: aprimorando os olhares. Orientação Normativa nº1/13. SP: 2014. <https://docplayer.com.br/36465716-Avaliacao-na-educacao-infantil-aprimorando-os-olhares-orientacao-normativa-no-01-13.html> (acesso 2/6/2022)

São Paulo (Município). Secretária de Educação de São Paulo. O Currículo Integrador da Infância Paulistana. SP: 2015. https://www.sinesp.org.br/images/28_-CURRICULO_INTEGRADOR_DA_INFANCIA_PAULISTANA.pdf (acesso 2/6//2022).

São Paulo (Município). Secretária de Educação de São Paulo. Os Padrões Básicos de Qualidade na Educação Infantil Paulistana. Orientação Normativa nº 01/2015. <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/35746.pdf> (acesso: 10/5/2022)

São Paulo (Município). Secretária de Educação de São Paulo. Os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana. SP: 2016. <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/Indicadores-de-Qualidade-da-Educacao-Infantil-Paulistana> (acesso: 10/5/2022)

São Paulo (Município). Secretária de Educação de São Paulo. Encontro com as Equipes Gestoras – Jan 2017. SP: 2017. <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/documentos-institucionais-pedagogicos-2017/> (acesso:2/6/2022).

São Paulo (Município). Secretária de Educação de São Paulo. Bolsa primeira infância, 2019. <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/prefeitura-capacita-beneficiarios-do-bolsa-primeira-infancia/> (acesso:2/6/2022)

São Paulo (Município). Secretária de Educação de São Paulo. Plataforma de Vaga :<https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/entenda-como-funciona-a-plataforma-vaga-na-creche/> (acesso:2/6/2022)

Secretaria Especial de Comunicação, publicado 31/07/2015 <https://www.capital.sp.gov.br/noticia/prefeitura-inaugura-primeira-creche-publicado>(acesso:2/6/2022) Secretaria Especial de Comunicação, Publicado em: 17/12/2020 | Atualizado em: 17/12/2020 <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/prefeitura-de-sao-paulo-zera-fila-de-creche-pela-primeira-vez-na-historia/> (acesso:2/6/2022).

CRIANÇAS, INFÂNCIAS E EDUCAÇÃO DO CAMPO: DIÁLOGOS POSSÍVEIS

Angela Scalabrin Coutinho
Maria Walburga dos Santos

O dialogismo, categoria proposta por Mikhail Bakhtin ([1979] 2003), considera que há muitos discursos presentes em um discurso e que o enunciado pertence a quem o enuncia, a quem o escuta e aos outros “presentes” na produção de sentidos compartilhada. Essa ideia nos parece potente para falar do encontro que gerou esse livro e de tantos outros encontros que ocorrem a partir dele.

São as crianças e as infâncias do campo, e a sua educação, que nos mobilizaram a dialogar com outras experiências, nesse caso, a de pesquisadoras e de um pesquisador francês/as e de pesquisadoras de diferentes territórios no Brasil. A compreensão das crianças como atores que são sujeitos da história e da cultura, que produzem sentidos e saberes sobre/no/com o mundo e as infâncias como *locus* geracional que acolhe esses sujeitos, nos seus mais diversos pertencimentos, nos aproxima e, ao mesmo tempo, nos distancia. Aproxima, porque estes são pressupostos comuns, como revela Gérard Neyrand em seu texto, e distancia, porque os pertencimentos das crianças, a história e a cultura, trazem marcas muito específicas para as diferentes infâncias, como revelam os demais textos do livro.

A distância não é vista por nós como elemento impedor de diálogos, mas como promotor. Importa-nos transitar pela polifonia e constituir enunciados com múltiplas vozes e presenças, nos aproximarmos dos contextos e dos sujeitos a partir da sua experiência e das suas vozes e, coletivamente, seguir pensando (sobre/com) as crianças, as infâncias, suas vidas, as políticas públicas que as afetam.

Nessa perspectiva, esse posfácio tem a intenção de registrar alguns enunciados que circularam na reunião final do seminário e que nos ajudam a traçar percursos desejáveis para a continuidade dos diálogos. Iniciamos com o compromisso de manter um espaço de diálogo permanente sobre a Educação Infantil e as Infâncias do Campo, considerando os diferentes territórios que elas habitam e nos quais encontramos interlocutoras e interlocutores interessados em compartilhar suas pesquisas, processos formativos, atuação nas políticas públicas, dentre outras ações focalizadas nesse grupo e modalidade. Esse diálogo já vinha em processo de estabelecimento via o Seminário Nacional de Educação Infantil do Campo, que foi realizado até a sua 6ª edição. A proposta é que além de seminários nacionais, possamos estabelecer outros espaços, contínuos, de discussão dessa pauta.

Um segundo ponto é a interlocução com outros atores, especialmente os coletivos socialmente organizados, como movimentos sociais, Fórum Nacional de Educação do Campo, que já vinham participando dos espaços de diálogo estabelecidos ao longo da “Pesquisa Nacional sobre Educação do Campo” (2012) e que seguiram presentes nos seminários posteriormente organizados. Aqui, nos colocamos o desafio e a responsabilidade de estabelecer diálogos de modo simétrico, sem sobreposição de uma perspectiva acadêmica em relação aos movimentos sociais, até porque, ambos produzem conhecimentos e o fazem a partir de lugares particulares, mas extremamente importantes.

Esse movimento nos parece fulcral por também nos permitir recuperar e valorizar o processo histórico, aquilo que a Educação do Campo e a Educação Infantil do Campo já produziram, assim, não se trata apenas de atualizar uma pesquisa, mas olhar para o movimento histórico que tem constituído a Educação Infantil do/no Campo.

No contexto histórico importa ainda considerar as dimensões macro-micro, entendendo as relações de poder, expropriação, exploração, que marcam o campo e que, por sua vez, também se fazem presentes na Educação do Campo. No Brasil, a pauta da

reforma agrária segue em suspenso, o avanço do agronegócio, vinculado ao neoliberalismo, enquanto pensamento político, econômico e social, avança a passos largos, exigindo cada vez mais posicionamentos de resistência e luta por parte do campesinato. Esse movimento, que revela projetos de sociedade em disputa, é também perceptível nos projetos políticos pedagógicos que são produzidos e circulam nos diferentes contextos educacionais do/no campo.

Isso porque, se não há um único campo, também não há uma única Educação do Campo, embora possamos dizer que:

Enquanto uma práxis pedagógica, a Educação do Campo é resultante da luta camponesa, mas também, dialeticamente, é um instrumento dessa luta contra a territorialização do capital no campo (agronegócio), ou seja, representa uma forma de resistência territorial e, concomitantemente, de luta pela reterritorialização/recamponização (conquista territorial) (Camacho, 2018, 2019). (CAMACHO; VIEIRA, 2021, p. 03)

Assim, os modos como a luta é empreendida nos diferentes contextos educacionais, assim como nas diferentes etapas da Educação, precisa ser olhada de perto, por dentro e no diálogo com a vivência cotidianamente.

Nessa direção, o seminário que gerou esse livro, abordou temas como as desigualdades sociais, a formação de professoras e professores, as políticas de Educação Infantil do Campo, mas também mobilizou debates sobre as culturas infantis das crianças das florestas, do campo, das águas, o brincar e a natureza, a invisibilidade de alguns grupos no contexto da Educação Infantil do Campo, como as crianças com deficiência, e nos provocou a pensar com muita veemência sobre as metodologias de pesquisa para tratar destes e de tantos outros temas que constituem essa problemática.

Ressaltamos que o tom do encontro, bem como sua concepção, organização e realização, prezou pela defesa de trocar e ampliar conhecimentos, na tentativa de uma compreensão maior do que entendemos na atualidade como educação do/no campo no cenário brasileiro e as múltiplas possibilidades em perspectiva

internacional, a fim de evidenciar o cenário e sua composição. E pensar e sugerir coletivamente processos de articulação e possíveis ações que colaborem com pesquisa, extensão, ensino e demais projetos colaborativos. Para o grupo constituído no Brasil “infâncias e crianças” é um compromisso a luta pelos direitos das crianças, o respeito às suas especificidades, o reconhecimento e combate às desigualdades. O encontro reafirma essa defesa, aproximando universidades e contextos vários, contando também com a educação básica e movimentos sociais.

E o seminário, como todo movimento atento aos coletivos – que não tem por obrigação gerar consensos – elucidou uma série de desafios, contradições e, por que não, avanços e a vontade de continuar os diálogos e provocar outros. Destacamos a seguir algumas das discussões e possíveis encaminhamentos advindos desse encontro, organizando em três pequenos tópicos: Diálogos Brasil, Diálogos França, Diálogos e Conexões Possíveis.

Diálogos Brasil

O seminário destacou que a educação infantil do campo já ocupa lugar de debate no cenário brasileiro, tecendo articulações entre os conhecimentos próprios da educação infantil e da educação do campo, atentando aos movimentos sociais (como Movimento Sem Terra – MST) e com ações de pesquisadoras/es, docentes e outras/os agentes sociais, como também do Estado brasileiro, na perspectiva de conhecer, acolher, reconhecer saberes em torno de (e com) as crianças, desde bebês, habitantes de contextos rurais.

Mesmo com o reconhecimento das especificidades da Educação Infantil do campo pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) que preconiza (artigo 8º, parágrafo 3º) que as “crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras” têm direito à identidade e que é preciso reorganizar currículos, tempos e espaços nas propostas

pedagógicas das instituições, entendemos que ainda se trata de processo com grandes desafios, considerando as infâncias na diversidade territorial, econômica e cultural do campo brasileiro. Por exemplo, Toutange e Freitas (2022) ao destacarem infâncias e crianças na região amazônica, defendem uma educação diferenciada e própria, pois a escuta das crianças nesses contextos aponta para a “importante (re)ligação com a natureza do lugar, em seu valor político e de uma temporalidade infantil, de rebeldia e de transgressão, como parte sociocultural de um mundo próprio” (TOUTANGE; FREITAS, 2022, p. 23).

Destacar os contextos é olhar para as territorialidades além das fronteiras de mapa físico: é compreender tempos das águas, das secas, da natureza, das pessoas, mas também da cultura e das lutas, seus calendários e temas, e o direito à terra e sua ocupação é central na discussão brasileira. Assim, junto aos devires de uma educação infantil do/no campo que preze pelas infâncias, crianças e suas culturas, há também a urgência de se lidar com comprometimento face às políticas públicas, incluindo a ausência delas, no atendimento à população de 0 a 5 anos e 11 meses do campo na educação infantil.

O documento de 2012 “Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais” aponta, dentre outras, que os direitos das infâncias do campo são atravessados pelas desigualdades, sendo a creche um desses direitos negligenciados pelo Estado brasileiro (BARBOSA *et al.*, 2012). Essa demanda surgiu com vigor nas discussões do seminário, fato que nos demanda novamente a repensar a agenda da educação infantil do/no campo (e em outros contextos) no que diz respeito a bebês, os grupos de zero a três anos: inclusos na grande maioria dos documentos e políticas, no entanto, há escassez de práticas que aporem no cotidiano a concretização desse direito, sendo esse público o mais desprovido em termos de estudos e políticas.

Com muitos desafios, nota-se movimento de conquistas em solo brasileiro, traduzidas nas pesquisas que ganham maior destaque na produção nacional, bem como estudos em todas as

regiões do país, muito embora com destaque para uma maior produção nas regiões sudeste e sul, foi possível identificar a temática presente nas regiões norte, nordeste e centro-oeste, fato que nos aproxima dos vários campos/ruralidades brasileiros. E, ainda que haja muitos passos a serem dados no âmbito das políticas, é evidente que nossa legislação/diretrizes avançaram ao trazer a discussão para seu interior e reconhecer o direito e especificidades das crianças e da educação do/no campo.

Nosso encontro, seminário, em termos da dialogia, marca uma retomada da conversa, das pesquisas, das proposições, reforçando compromisso após seis anos de um período totalmente desfavorável ao combate das desigualdades, em conjunção política marcada por golpe, indiferença, polarização e esvaziamento de pautas democráticas e de justiça social. Por tais razões, é também um encontro para recomeçar. Para esperar e reivindicar melhoria da condição de vida das crianças na batalha por seus direitos e de suas famílias.

Diálogos França

Perspectivar tais diálogos a partir do nosso seminário, permite-nos observar que do ponto de vista das ações e exposições do seminário, as pesquisas e políticas são variadas, mas não atendem a uma proposição específica, como denominamos no Brasil “educação infantil do/no campo”, todavia, as crianças fora dos perímetros urbanos, também são fonte de preocupações e inspirações, e ocupando discussões acadêmicas no campo da educação e das ciências humanas em geral.

As exposições de Gérard Neyrand, Sílvia Valentim, Sylvie Condette, Emilie Suzanne Coudel destacam a organização da conjuntura francesa, com o atendimento à pequena infância (dois - três anos) como não obrigatória e vinculada ao Ministério dos Assuntos Sociais e da Família e com ocorrência em variados serviços: creches, centros de recreação, creches familiares, atendimento em domicílio (GARNIER, 2014). A pré-escola,

conhecida como *école maternelle*, esta sim afeta ao Ministério Nacional da Educação, com foco nas crianças de três a seis anos, traz uma série de demandas na atualidade, que abrangem seu papel social e educativo, mas perpassam a estrutura, o acolhimento, a presença constante de migrantes, a formação docente, o trabalho de auxiliares, a relação com as famílias, o fluxo de transição para o ensino fundamental (escola primária). Embora haja a urgência de pensar, refletir e agir com pauta em educar, na França, para a diversidade, seja ela social, cultural ou étnica (VANDENBROECK, 2012), ainda notam-se elementos de uma Educação mais voltada a conteúdos e com lacunas, na prática, para a diferença e a diversidade, uma vez que

Colocada no cenário internacional, a situação francesa revela tensões entre a internacionalização e a globalização das questões de uma educação pré-escolar, e singularidades nacionais que fazem parte de tradições culturais e políticas relativas tanto ao papel respectivo do Estado e das famílias na educação da criança como às concepções da cidadania e da criança. (GARNIER, 2104, p. 79)

E ao pensar a cidadania e as crianças, os estudos franceses trouxeram a relevância dos dados quantitativos e a relação com os territórios que não se constituem em grandes centros. Por outro lado, marcadores sociais da diferença, parentalidade, idade e configurações familiares fazem parte do universo de discussões e pesquisa. A relação com o campo/meio rural aparece sob várias denominações, fato que além de diferir do debate brasileiro, permite-nos observar que a temática faz parte de vários campos, sugerindo por um lado a sua relevância e singularidade, e por outro, certa invisibilidade, dada a pulverização das pesquisas, dos assuntos e das áreas de atuação.

Diálogos e Conexões Possíveis

Quando pensamos a organização desse encontro, partimos de pesquisas individuais realizadas no Brasil e na França. As

aproximações de temáticas, a centralidade na defesa das crianças, seus direitos e na Educação Infantil, o campo teórico e a possibilidade de desenvolver pesquisas e estudos em rede e coletivos nos instigou a estabelecer conexões, considerando ainda o enunciado que abre esse posfácio, em que Bakhtin preconiza que “há muitos discursos presentes em um discurso e que o enunciado pertence a quem o enuncia, a quem o escuta e aos outros “presentes” na produção de sentidos compartilhada.”

No ato de compartilhar os discursos e as práticas, reiteramos que é preciso que tal partilha seja ato mais frequente e se dê num continuum: entre Brasil e França, porque amplia os horizontes e congrega questões de âmbito internacional, e que nesse sentido, alcance outros fóruns, como a interlocução com a América Latina. As conexões possibilitam interfaces, nos colocam face às questões que nos movem na defesa da democracia, da justiça social para todas as pessoas, em especial às crianças, desde bebês, e a repensar a Educação Infantil e seu papel na vida das crianças, suas famílias e das pessoas que com elas vivem. Provocar, realizar e permanecer em diálogo, considerando as diferenças e a impossibilidade de uma única resposta ou história única, afinal

Definitivamente não somos iguais, e é maravilhoso saber que cada um de nós que está aqui é diferente do outro, como constelações. O fato de podermos compartilhar esse espaço, de estarmos juntos viajando não significa que somos iguais; significa exatamente que somos capazes de atrair uns aos outros pelas nossas diferenças, que deveriam guiar o nosso roteiro de vida. Ter diversidade, não isso de uma humanidade com o mesmo protocolo (KRENAK, 2019, p. 16).

Continuemos! Além de “adiar o fim do mundo”, as conexões são necessárias para seguir a habitar e existir nesse mundo.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, [1979] 2003.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira., et al. **Oferta e demanda de educação infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Conselho Nacional da Educação - Câmara da Educação Básica, Brasília, DF, 2009

CAMACHO, Rodrigo Simão; VIEIRA, Jaqueline Machado. Pedagogia do Movimento e Educação do Campo: Produtos/Produtoras da Resistência Territorial Camponesa. **Confins**, n. 50, 2021, p. 1-14. Disponível em: <https://journals.openedition.org/confins/37478> Acesso em: 24/01/2023.

GARNIER, Pascale. A educação infantil e a questão da escola: o caso da França. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 151, p. 62-82, 2014.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

TOUTONGE, Eliana; FREITAS, Maria Natalina Mendes. As crianças e a natureza em contextos rurais amazônicos. **Revista Exitus**, v. 12, p. e022005-e022005, 2022.

VANDENBROECK, Michel. **Éduquer nos enfants à la diversité sociale, culturelle, ethnique, familiale**. Toulouse: Erès, 2012.

AUTORAS E AUTOR

Ana Maria de Araujo Mello

Participou de um estágio pós-doctoral junto à equipe "Le Sujet dans la Cité" no Centre Inter-universitaire EXPERICE de l'Université Sorbonne-Paris Cité/Paris 13. Psicóloga formada na UNESP em Assis, SP. Mestre em Psicologia e Doutora em Ciências pelo Programa de Pós-graduação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP em Ribeirão Preto. Atualmente aposentada, coordena o Programa M2 Container - educação de 0 a 3 anos. Trabalha em creches e pré-escola desde 1979, tendo sido diretora de creche desde 1983. Dirigiu a creche da rede Municipal em São Paulo e participou da fundação e construção do projeto da Creche Carochinha-Coseas/USP. É membro fundadora do Centro de Investigação, Desenvolvimento e Educação Infantil (CINDEDI - FFCL-USP/RP). Foi supervisora das Creches da USP - Interior e finalmente atuou como psicóloga na Escola de Aplicação (FEUSP). Desde 2012 participa do Núcleo de Pesquisa Relações de Gênero, Raça e Idade (NEGRI). Desde 1976, milita em movimentos de luta por creches, como fóruns e campanhas. E-mail: anam@alumni.usp.br

Ana Paula Soares da Silva

Possui mestrado e doutorado em Psicologia pela Universidade de São Paulo. Pós-Doutora pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, Departamento de Psicologia Social e do Trabalho (IPUSP). Livre-Docente pela Universidade de São Paulo e atua no curso de Psicologia e no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da FFCLRP-USP). Desde 2015, coordena o Laboratório de Psicologia Socioambiental e Práticas Educativas (LAPSAPE/FFCLRP-USP). E-mail: apsoares.silva@usp.br

Angela Scalabrin Coutinho

Tem pós-doutorado em Gestão da Política Pública pela USP. Doutora em Estudos da Criança pela UMinho – Portugal. Mestre em Educação Infantil e Pedagoga pela UFSC. Professora no Curso de Pedagogia e no Programa de Pós-graduação em Educação na linha Diversidade, Diferença e Desigualdade Social em Educação, da UFPR e na linha Educação e Infância da UFSC. Foi professora visitante na Université Paul Sabatier, Toulouse – França. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil (NEPIE/UFPR) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Pequena Infância (Nupein/UFSC). Vice-presidente Sul da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação ANPEd (2022-2023) e foi coordenadora do GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos (2019-2020) desta mesma associação. Membro do Fórum de Educação Infantil do Paraná (Feipar/Mieib). E-mail: angelacoutinho@ufpr.br

Carmem Virgínia Moraes da Silva

Psicóloga (UFMG), Mestre em Psicologia (UFRN), Doutora em Educação e Contemporaneidade (UNEB) e Pós-doutora em Psicologia (USP). Professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Professora do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Saúde (UFBA/IMS). Coordenadora do Núcleo de Pesquisa e Estudos em Psicologia da UESB (NUPEP). E-mail: carmem.virginia@uesb.edu.br

Daniele Marques Vieira

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Docente da Área de Educação Infantil da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pesquisadora do Grupo de Estudos de Educação Infantil e Infâncias (GEIN/UFRGS) e pesquisadora colaboradora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil (NEPIE/UFPR). Integra o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB). E-mail: danielemarquesvieira@gmail.com

Emilia Peixoto Vieira

Pós-Doutora pela Université Sorbonne-Paris Cité/Paris 13 (2023). Doutora em Educação UNICAMP. Mestre em Educação USP. Graduada em Pedagogia UFES. Professora Titular da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação (PPGE), onde também atua como vice-coordenadora do Programa. Coordenadora Projeto Extensão Fortalecimento e Articulação da Educação Infantil. Editora da Revista da ANPAE Educação Básica em Foco. Coordenadora do Grupo de Pesquisa CNPq Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPeGE). E-mail: emilcarl28@hotmail.com.

Fernanda Cerqueira Candido da Silva

Mestranda do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação – PPGE pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e bolsista da Fapesb. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Integrante do grupo de pesquisa CNPq Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPGE) da UESC. Pesquisa na área de Políticas Públicas com o foco na Educação Infantil do/no Campo. Foi bolsista CNPq (2020-2021) e CNPQ-AF (2021-2022) de Iniciação Científica pela UESC. E-mail: fernandacerqueiracs@gmail.com

Fernanda de Lourdes Almeida Leal

Psicóloga (licenciatura e formação clínica) pela Universidade Estadual da Paraíba. Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Professora da Unidade Acadêmica de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da UFCG. Diretora do Centro de Humanidades da UFCG. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Infâncias, Educação Infantil e Contextos Plurais (Grão). Membro do Fórum do Agreste Paraibano de Educação Infantil/MIEIB. E-mail: fernandalealufcg@gmail.com

Gérard Neyrand

Sociólogo, professor emérito da Universidade de Toulouse III. E-mail: cimerss@sfr.fr

Isabel Fernandes Teles

Mestranda do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação (PPGE/UESC) e bolsista da Fapesb. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Integrante do grupo de pesquisa CNPq Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPGE) da UESC. E-mail: belin.7@hotmail.com

Liana Gonçalves Pontes Sodré

Psicóloga (UFBA). Mestre em Educação (UFBA). Doutora em Educação (UNICAMP). Pós-doutora em Educação (UFF). Professora aposentada da Universidade Federal da Bahia (UFBA) em 1996, ingressou na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) em 1999, no Departamento de Educação, Campus X, em Teixeira de Freitas-BA. E-mail: lianasodre@hotmail.com

Márcia Tereza Fonseca Almeida

Pedagoga (UEFS). Mestre e Doutora em Educação e Contemporaneidade (UNEB). Professora da Universidade do Estado da Bahia, Campus I, Professora do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), Coordenadora de dois Grupos de Pesquisa registrados no CNPQ: GEPBRINC e GEPIETEC. E-mail: mtalmeida@uneb.br

Maria Walburga dos Santos

Doutora e mestre em Educação - História e Historiografia - pela Universidade de São Paulo (USP). Graduada em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Realizou pesquisa pós doutoral no "Centre de Recherche Interuniversitaire Expérience Ressources Culturelles Éducation" (EXPERICE), de l'Université Sorbonne Paris Nord (Paris XIII), França. Docente da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), campus Sorocaba e

responsável pelo Grupo de pesquisa a respeito das crianças, infâncias e Educação Infantil (CRIEI) e pelo Núcleo de Educação e Estudos da Infância, ambos da UFSCar. E-mail: walburgaufscar@gmail.com

Rita de Cássia de Freitas Coelho

Socióloga. Doutora Honoris Causa pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Coordenadora da Educação infantil do Ministério da Educação (outubro/2007 a julho/2016). Coordenadora Geral da Educação Infantil SEB/MEC (março de 2023 – atual) Membro do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB). Email: ritacoelho951@gmail.com

Silvia Valentim

Diretora de estudos do Centro Regional de Formação dos Profissionais da Primeira Infância (CRFPE), pesquisadora-associada do “Laboratoire CIREL” – Centre Interuniversitaire de Recherche en Education de Lille Laboratoire des sciences de l'éducation, Universidade de Lille, França. E-mail: silviavalentim@crfpe.fr

Ana Maria de Araujo Mello
Ana Paula Soares da Silva
Angela Scalabrin Coutinho
Carmem Virgínia Moraes da Silva
Daniele Marques Vieira
Emilia Peixoto Vieira
Fernanda Cerqueira Candido da Silva
Fernanda de Lourdes Almeida Leal
Gerard Neyrand
Isabel Fernandes Teles
Liana Gonçalves Pontes Sodr e
Márcia Tereza Fonseca Almeida
Maria Walburga dos Santos
Rita de Cássia de Freitas Coelho
Silvia Valentim



ISBN 978-65-265-0805-3

