



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

ANA CORINA MACHADO SPADA

**TENSÕES E CONTRADIÇÕES DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS
DIRETRIZES PARA A POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO
CAMPO**

Brasília – DF
Abril de 2016

ANA CORINA MACHADO SPADA

**TENSÕES E CONTRADIÇÕES DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS
DIRETRIZES PARA A POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO
CAMPO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília/UnB como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação, sob a orientação da Professora Doutora Mônica Castagna Molina.

Linha de Pesquisa: Educação Ambiental e Educação do Campo

Brasília – DF
Abril de 2016

SSP732
t

Spada, Ana Corina Machado

Tensões e contradições do processo de construção das diretrizes para a política pública de educação infantil do campo/Ana Corina Machado Spada; orientador Mônica Castagna Molina. – Brasília, 2016. 321p.

Tese (Doutorado em Educação) –
Universidade de Brasília, 2016.

1. Educação Infantil do Campo. 2. Políticas Públicas. 3. Educação do Campo. 4. Estado. 5. Educação Infantil. I. Molina, Mônica Castagna, orient. II. Título

TENSÕES E CONTRADIÇÕES DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS DIRETRIZES PARA A POLITICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação pela Comissão Julgadora composta pelos membros:

COMISSÃO JULGADORA

Prof. Dra. Mônica Castagna Molina
Universidade de Brasília (Presidente)

Prof. Dra. Kátia Augusta Curado P. C. da Silva
Universidade de Brasília (UnB)

Prof. Dra. Maria Isabel Antunes-Rocha
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Prof. Dra. Conceição Paludo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Prof. Dra. Fernanda de Lourdes Almeida Leal
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Prof. Dra. Eliete Ávila Wolff
Universidade de Brasília. Campus Planaltina (FUP)
Suplente

Aprovada em:

Local de defesa:

Para Ruberval, Suzana, Ana Paula e Manuela por me ensinar que sempre há tempo para corrigir erros e também para amar

AGRADECIMENTOS

A construção desta pesquisa desenvolveu-se pela preciosa contribuição de muitas pessoas. A tese é fruto de conquistas e crescimento no campo pessoal, profissional e acadêmico e nada disso teria sido possível sem a colaboração de pessoas que mostraram sua importância ao longo desse percurso. Registro aqui meus sinceros agradecimentos a todos e a todas e de uma forma especial, dirijo-me a:

Mônica Castagna Molina, pela confiança e pela preciosa contribuição com meu crescimento acadêmico e profissional;

Laís Mourão, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva, Gilberto Lacerda dos Santos, Fernanda Müller, José Vieira de Souza, Maria Abádia da Silva, docentes do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília, pelas leituras, discussões e aprendizagens;

Conceição Paludo, Fernanda Almeida Leal, Kátia Augusta Curado, Maria Isabel Antunes-Rocha e Eliete Ávila Wolff, pela leitura e contribuições para melhoria do texto;

Carla Terci, Rosana Gonçalves da Silva, Eduardo Junio Santos Moura, Taisa Resende Sousa, Jennifer de Carvalho Medeiros, Núbia Cardoso e tantos outros colegas de turma que tornaram essa jornada mais leve;

Colegiado de Pedagogia do Campus de Miracema da Universidade Federal do Tocantins, pelas inúmeras contribuições acadêmicas e pelo auxílio e colaboração manifestados no momento da escrita desta tese;

Vânia Maria de Araújo Passos, Antônio Miranda de Oliveira, Brigitte Úrsula Stach Haertel, Maria Raneide Pereira Cardoso, Ronaldo Machado Marques, Geraldo Santos da Costa, Suzana Brunet Camacho, Edivângela Gregório, Dircilene Craveiro, companheiros que, assim como eu, vivem no Tocantins, e que ao longo dessa trajetória me ofereceram precioso apoio das mais variadas formas;

Suzana Machado Spada e Ruberval Spada, meus pais, que reorganizaram suas vidas e mudaram completamente suas rotinas com o único propósito de me ajudar;

Manuela, filha amada, que me incentivava com carinho, palavras, desenhos e muita doçura.

Muito obrigada!

Negócio de menino com menina

Ivan Ângelo

O menino, de uns dez anos, pés no chão, vinha andando pela estrada de terra da fazenda com a gaiola na mão. Sol forte de uma hora da tarde. A menina, de uns nove anos, ia de carro com o pai, novo dono da fazenda. Gente de São Paulo. Ela viu o passarinho na gaiola e pediu ao pai:

– Olha que lindo! Compra pra mim?

O homem parou o carro e chamou:

– Ô menino.

O menino voltou, chegou perto, carinha boa. Parou do lado da janela da menina. O homem:

– Esse passarinho é pra vender?

– Não senhor.

O pai olhou para a filha com cara de deixa pra lá. A filha pediu suave como se o pai tudo pudesse:

– Fala pra ele vender.

O pai, mais para atendê-la, apenas intermediário:

– Quanto você quer pelo passarinho?

– Não tou vendendo, não, senhor.

A menina ficou decepcionada e segredou:

– Ah, pai, compra.

A menina não considerava, ou não aprendera ainda, que negócio só se faz quando existe um vendedor e um comprador. No caso, faltava o vendedor. Mas o pai era um homem de negócios, águia da Bolsa, acostumado a encorajar os mais hesitantes ou a virar a cabeça dos mais recalitrantes:

– Dou dez mil.

– Não senhor.

– Vinte mil.

– Vendo não.

O homem meteu a mão no bolso, tirou o dinheiro, mostrou três notas, irritado.

– Trinta mil.

– Não tou vendendo, não, senhor.

O homem resmungou “que menino chato” e falou pra filha:

– Ele não quer vender. Paciência.

A filha, baixinho, indiferente às impossibilidades de transação:

– Mas eu queria. Olha que bonitinho.

O homem olhou a menina, a gaiola, a roupa encardida do menino, com um rasgo na manga, o rosto vermelho de sol.

– Deixa comigo.

Levantou-se, deu a volta, foi até lá. A menina procurava intimidade com o passarinho, dedinho nas gretas da gaiola. O homem, maneiro, estudando o adversário:

– Qual é o nome deste passarinho?

– Ainda não botei nome nele, não. Peguei ele agora.

O homem, quase impaciente:

– Não perguntei se ele é batizado não, menino. É pintassilgo, é sabiá, é o quê?

– Aaaah. É bico-de-lacre.

A menina, pela primeira vez, falou com o menino:

– Ele vai crescer?

O menino parou os olhos pretos nos olhos azuis.

– Cresce nada. Ele é assim mesmo, pequenininho.

O homem:

– E canta?

– Canta nada. Só faz chiar assim.

– Passarinho besta, hein?

– É. Não presta pra nada, é só bonito.

– Você pegou ele dentro da fazenda?

– É. Aí no mato.

– Essa fazenda é minha. Tudo que tem nela é meu.

O menino segurou com mais força a alça da gaiola, ajudou com a outra mão nas grades. O homem achou que estava na hora e falou já botando a mão na gaiola, dinheiro na outra mão.

– Dou quarenta mil, pronto. Toma aqui.

– Não senhor, muito obrigado.

O homem, meio mandão:

– Vende isso logo, menino. Não tá vendo que é pra menina?

– Não, não tou vendendo, não.

– Cinquenta mil! Toma! – e puxou a gaiola.

Com cinquenta mil se comprava um saco de feijão, ou dois pares de sapatos, ou uma bicicleta velha. O menino resistiu, segurando a gaiola, voz trêmula.

– Quero, não, senhor. Tou vendendo não.

– Não vende por quê, hein? Por quê?

O menino, acuado, tentando explicar:

– É que eu demorei a manhã todinha pra pegar ele e tou com fome e com sede, e queria ter ele mais um pouquinho. Mostrar pra mamãe.

O homem voltou para o carro, nervoso. Bateu a porta, culpando a filha pelo aborrecimento.

– Viu no que dá mexer com essa gente? É tudo ignorante, filha. Vam'bora.

O menino chegou pertinho da menina e falou baixo, para só ela ouvir:

– Amanhã eu dou ele para você.

Ela sorriu e compreendeu (ÂNGELO, 1997).

SPADA, Ana Corina Machado. Tensões e contradições do processo de construção das diretrizes para a política pública de educação infantil do campo. 2016. 321f. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

RESUMO

Este estudo vincula-se à linha de pesquisa Educação Ambiental e Educação do Campo. O tema discutido insere-se na área de estudos da Educação do Campo, tendo como objeto a formulação de diretrizes para uma política de Educação Infantil do Campo, coordenada pela Secretaria de Educação Básica (SEB) em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), do Ministério da Educação. A infância do campo sofreu historicamente um processo de silenciamento e invisibilização, principalmente no que se refere à oferta de atendimento educacional, uma vez que a Educação Infantil materializou-se como um fenômeno essencialmente urbano. Apesar do reconhecimento legal da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, pela Constituição Federal de 1988 e Lei N. 9394/96, a estruturação de creches e pré-escolas não se efetivou nos territórios rurais, fator que reitera a dívida histórica da sociedade para com os povos do campo. Diante do exposto, formulei os seguintes questionamentos: qual o elemento norteador das políticas e ações estatais direcionadas aos camponeses? Que elementos embasam as discussões oficiais em torno da expansão da política de Educação Infantil para as populações do campo? A estruturação de uma proposta de atendimento educacional para crianças do campo sob a regência do Estado representaria de fato uma conquista dos movimentos sociais e dos atores envolvidos nesse processo? As reflexões e leituras possibilitaram a formulação da tese: com a mudança das configurações econômicas e sociais a criança passa a contribuir com o sistema capitalista realizando o trabalho escolar e, enquanto o modo de produção estava centralizado na área urbana, com sua produção fundada na indústria, as crianças do campo permaneceram alijadas do processo educativo. A partir do momento em que o capitalismo assume bases neoliberais e globalizantes, imprimindo ao campo o modelo do agronegócio, as crianças camponesas passam a entrar na lógica produtiva do capital, na condição de mão de obra a ser preparada. A pesquisa tem como objetivo geral compreender os elementos que permeiam a expansão da política de Educação Infantil para as populações do campo, buscando identificar a perspectiva assumida pelo Estado ao voltar-se para o atendimento educacional de crianças camponesas no território em que vivem, dada a atual conjuntura econômica e social, de intenso avanço do modo de produção capitalista sobre o campo, por meio da consolidação do agronegócio. O levantamento bibliográfico sinalizou que o modo pelo qual o Brasil se insere no mercado globalizado, caracterizado pela dependência econômica, materializa-se em uma reforma de estado e um reordenamento da educação em novas bases. Atendendo às orientações de organismos internacionais e em virtude da ação do capital privado sobre a educação, a escola da classe trabalhadora torna-se um espaço para a gestão da pobreza e da formação da mão de obra para suprir as demandas de mercado. O discurso da universalização da Educação Básica confere novas dimensões à Educação Infantil, que passa a ser percebida como espaço de promoção do desenvolvimento infantil e de promoção da adaptação do estudante ao Ensino Fundamental. A construção das diretrizes para a política de Educação Infantil do Campo alinha-se a esses princípios, afastando-se dos princípios estruturantes do Movimento da Educação do Campo, que vão além da equidade do atendimento educacional, englobando questões de ordem política, problematizando a estrutura social, a exploração do trabalho humano e a propriedade privada.

Palavras-chave: Estado. Políticas Públicas. Educação do Campo. Educação Infantil do Campo

SPADA, Ana Corina Machado. Tensions and contradictions of the process of the guidelines construction for a public policy to children's rural education. 2016. 321f. Doctor Degree Thesis (Education Post Graduation Program). Brasilia University. Brasília, 2016.

ABSTRACT

This research is part of the investigations realized on the research line Environmental Education and Rural Education. The subject matter discussed belongs to the studies area of Rural Education, and has as specific object the guidelines formulation for a public policy to children's rural education, coordinated by the Department of Basic Education in collaboration with the Department of Continuing Education, Literacy, Diversity and Inclusion, related to Brazilian Ministry of Education. Rural childhood historically suffered a process of negligence, especially considering questions related to the educational services offer, because Children's Education had been materialized essentially as an urban phenomenon, in association with capitalist system. Although Children's Education had been recognized as the Basic Educational System's first degree by the Brazilian Federal Constitution (1988) and Law Number 9394/96, childhood care centers weren't built at rural areas in this country, increasing the historical social debt with peasants. Therefore, I organized these questions: what is the guiding element of policies and state actions directed to peasants? Which elements grounds official debates around the expansion of Children's Education policies to peasants? The organization of an proposal service directed to peasant children, coordinated by Brazilian State in fact represents an achievement of social movements and other subjects involved on this process? A thesis was formulated by reading and studying: considering the economical and social changes, children came to contribute with capitalist system through scholar work and, while the production method was centered on urban areas, by the industrial activities, peasants children remained excluded by the educational process. When capitalist system takes on globalizing neoliberal bases, imposing to rural areas the agribusiness model, peasant children were included on productive logical of capital, as labor force to be prepared. This research has as central objective to understand the elements that composes the guidelines formulation for a policy directed to Rural Children's Education, intending to identify the position assumed by Brazilian State when starts to think about offer educational services to peasant children, considering the current economic and social characteristics, based on the capitalist system advance into rural areas, by the agribusiness consolidation. The bibliographical search pointed that the Brazilian way of integration into globalized financial market is economical dependence, materialized by a State reform and an educational reorganization on new bases. In compliance of international organisms and considering the private capital action in to the education, the school organized to workers classes became a space where occurs poverty management and labor that will supply economical market demands. The social discourse base on universalization of Brazilian Basic Education gives to Children's Education a new position, because it has already started to be intended as a space of children developmental promotion, contributing with student's adaptation at elementary school. The organization of guidelines to a policy of Rural Children's Education is aligned to these issues, moving away from the base of Rural Education Movement principles, that considers not only equity on educational offer, but also considers policies questions, thinks about social structure, human work exploration and private property. The information collected pointed that Brazilian educational policy makes schools places of workers and labor control and the formulation of guidelines to a public policy for Rural Children Education get closer to capitalists principles, getting distanced by the principles organized by Rural Education Movement.

Key-words: State. Public Policy. Rural Education. Children's Rural Education.

LISTA DE TABELAS

Quadro 1 – Panorama histórico da definição da infância no Brasil	77
Quadro 2 – Análise das Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo	299
Quadro 3 – Cronograma das Reuniões Técnicas Regionais	235
Quadro 4 – Mesa de abertura da 1ª RT – Região Norte	307
Quadro 5 – Palestra “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil”	308
Quadro 6 – Contribuições dos grupos sobre o texto das OCNEIC – 1ª RT	309
Quadro 7 – Encaminhamentos da 2ª RT – Porto Alegre – RS	310
Quadro 8 – Encaminhamentos da 3ª RT – Região Sudeste	311
Quadro 9 – Encaminhamentos da 4ª RT – Região Centro-Oeste	312
Quadro 10 – Encaminhamentos da 5ª RT – Região Nordeste	313
Quadro 11 – Programação I Seminário Nacional de Educação Infantil do Campo	258
Quadro 12 – Contextualização I Seminário Nacional de EIC	314
Quadro 13 – Programação do II Seminário Nacional de EIC	263
Quadro 14 – Programação do III Seminário Nacional de EIC	272
Quadro 15 – “Educação Infantil do Campo: proposta para expansão da política”	316

LISTA DE ABREVIATURAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa
BIRD	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
COEDI	Coordenação de Educação Básica
CONSED	Conselho Nacional dos Secretários de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DOEC	Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo
FFCLRP	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
GT	Grupo de Trabalho
GTI	Grupo de Trabalho Interministerial
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MIEIB	Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NEAD	Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OCEIC	Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organização das Nações Unidas
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROINFÂNCIA	Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil
PROINFANTIL	Programa de Formação de Professores para a Educação Infantil em nível médio

LISTA DE ABREVIATURAS

PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PROUNI	Programa Universidade para Todos
RT	Reunião Técnica
SEB	Secretaria da Educação Básica
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNEMAT	Universidade Estadual de Mato Grosso

SUMÁRIO

Introdução	13
Capítulo 1	23
Adentrando o labirinto – percurso metodológico da pesquisa	
1.1 A tradição marxista e suas contribuições para o debate da Infância, do Campo e da Educação Infantil do Campo	34
Capítulo 2	52
O fenômeno da infância no cenário capitalista: primeira etapa da travessia	
2.1 Crianças, Infância e produção social da heteronomia	53
2.2 A construção da Sociologia da infância enquanto campo de estudos	58
2.2.1 Relações entre gerações (ou intergeracionais)	62
2.2.2 Crianças e dispositivos institucionais criados para elas	67
2.2.3 O mundo da infância: interações e culturas das crianças	69
2.2.4 Crianças enquanto um grupo social	71
2.3 Infância e estrutura social ou... a importância de se estar de acordo	73
2.4 Campo, infância e Educação Infantil: por quem dobram os sinos?	87
Capítulo 3	99
Estado, Políticas Públicas e Educação: as múltiplas faces do Minotauro	
3.1 Estado moderno e sociedade civil uma visita aos clássicos da Teoria Política	101
3.1.1 A gênese do Estado para os teóricos contratualistas: o Estado liberal	101
3.1.2 Estado e sociedade civil em Hegel	107
3.1.3 Sociedade civil e Estado na matriz marxista	109
3.1.4 O Estado ampliado em Gramsci	114
3.2. Políticas Macroestruturais, organismos internacionais e o reordenamento econômico: impactos na educação	121
3.2.1 Reformas educacionais brasileiras na década de 1990: a intervenção do BM e a focalização de prioridades	128
3.2.2 As ações dos “reformadores empresariais” e as mudanças na educação a partir de 2000	142
3.2.3 Ajustes estruturais, políticas e programas para a Educação Infantil	152
3.2.3.1 Política de Educação Infantil no Brasil: relatório de avaliação	156

3.2.3.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: a última galeria do labirinto	171
3.2.3.3 Face a face com o Minotauro: organismos internacionais, infância e Educação Infantil do Campo	178
3.2.3.4 Educação Infantil do Campo: princípios norteadores	195
Capítulo 4	218
Política para a Educação Infantil do Campo: o percurso do labirinto em vias de finalização	
4.1 Etapas que compuseram os debates	223
4.1.1 Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo	225
4.1.1.1 Análise das Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo	228
4.1.2 Reuniões Técnicas para discutir as “Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo”	235
4.1.2.1 Primeira Reunião Técnica – Região Norte	236
4.1.2.2 Segunda Reunião Técnica Educação Infantil do Campo – Região Sul	247
4.1.2.3 Terceira Reunião Técnica Educação Infantil do Campo – Região Sudeste	250
4.1.2.4 Quarta Reunião Técnica Educação Infantil do Campo – Região Centro-oeste	251
4.1.2.5 Quinta Reunião Técnica Educação Infantil do Campo – Região Nordeste	254
4.1.3 I Seminário Nacional de Educação Infantil do Campo	257
4.1.4 II Seminário Nacional de Educação Infantil do Campo	263
4.1.5 III Seminário Nacional de Educação Infantil do Campo	267
4.1.6 “Educação Infantil do Campo: proposta para a expansão da política” – documento final das ações do GTI	274
Considerações Finais	279
Referências	284
Apêndices	299

Introdução

Discutir o processo que caracterizou os debates e produções em torno da política pública para a oferta da Educação Infantil do Campo constitui o foco de interesse desta pesquisa, que se insere na linha Educação Ambiental e Educação do Campo do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Brasília.

A vinculação com questões relativas à infância e seus processos educacionais estrutura-se desde a graduação em Pedagogia. Em minha trajetória acadêmica e profissional, atuando como professora de crianças e, posteriormente, como docente no curso de Pedagogia, percebi que a oferta de atendimento educacional para a faixa etária de zero a cinco anos e onze meses de idade configurava-se como um fenômeno essencialmente urbano, uma vez que as crianças residentes em áreas rurais brasileiras ficavam excluídas das propostas e ações no âmbito da Educação Infantil.

Em uma aproximação inicial do assunto foi possível verificar o atendimento das crianças por meio de ações derivadas da organização de movimentos sociais, sendo que a proposta mais conhecida e consolidada é a Ciranda Infantil¹ do MST. Refletindo a esse respeito ponderei que por mais interessante que fosse a proposição de atendimento educacional a crianças pequenas coordenada pelo MST ainda havia algo a ser discutido – o alijamento das crianças residentes em áreas rurais do sistema regular de ensino e, por conseguinte, a limitação do acesso aos saberes sistematizados e das experiências compartilhadas no contexto da pré-escola.

Ademais, outro questionamento ganhou corpo: a oferta de Educação Infantil coordenada pelos movimentos sociais atua em um campo descoberto pelo Estado Brasileiro, mas, e quanto aos locais onde os movimentos sociais não estão presentes de forma ativa? E esta é a realidade de grande parte do território rural brasileiro. A partir dessas constatações, identifiquei a

¹ A Ciranda Infantil é um espaço onde se desenvolvem a ação pedagógica e educativa direcionadas às crianças integrantes do MST. Segundo Rossetto e Silva (2012) o nome Ciranda fora atribuído pelo fato de remeter à cultura popular e integrar as brincadeiras e cantigas de roda vivenciadas pelas crianças coletivamente.

necessidade de se discutir o problema, visando contribuir para a ruptura do longo processo de silenciamento que envolvia a questão.

A literatura acadêmica que tem a Educação Infantil como objeto de estudo demarca a criança como cidadã e sujeito de direitos, ressaltando a necessidade de oferta de atendimento educacional público e de qualidade. A Educação Infantil – enquanto etapa integrante da Educação Básica e área de pesquisa – cresceu em representatividade tanto nas investigações científicas quanto como um espaço de lutas coletivas². Mas, a despeito dos avanços políticos, legais e sociais, as crianças do campo permaneceram à margem do atendimento educacional mantido pelo Estado e essa questão esteve presente em minhas reflexões durante um longo período.

Ao ingressar no Campus de Miracema, da Universidade Federal do Tocantins, como docente do curso de Pedagogia, pude ter uma nova experiência: a atuação em uma região com um amplo contingente de população rural. Diante da nova situação, além de pensar a respeito da precariedade da oferta de Educação Infantil em áreas rurais, pude sentir de perto o processo de exclusão, uma vez que a convivência cotidiana com os estudantes, as experiências vividas em assentamentos rurais, colocava diante de meus olhos algo que não mais poderia ser ignorado.

Houve então a tomada de consciência de que a Educação Infantil havia mesmo se consolidado para as populações urbanas e, em certa medida, apresentava-se vinculada aos interesses e necessidades do mundo do trabalho³. Identifiquei por meio de leituras, de buscas em documentos oficiais e na legislação educacional um longo processo de invisibilidade e silenciamento em relação aos direitos das crianças do campo à educação até que, por fim, o silêncio tornou-se o discurso oficial.

Ao tentar compreender o processo de exclusão vivido pelas crianças do campo, por muitas vezes, me senti como se estivesse em um labirinto.

² Destaco a representatividade do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) e os Fóruns Estaduais e Regionais que cumprem um importante papel de discutir a oferta de Educação Infantil e também de pressionar o poder público com vistas à efetivação dos direitos legais.

³ É bastante comum as instituições de Educação Infantil, no momento da matrícula, solicitarem às mães um atestado de que exercem atividade profissional e este torna-se um critério de seleção, em casos de insuficiência de vagas para o atendimento de toda a demanda.

Imaginava-me inserida em uma construção com inúmeras salas, com muitos caminhos possíveis, porém, intrincados e que não me permitiam a visão do todo. Aparentemente, os labirintos não têm saída – a menos que se descubra o seu segredo – e, orientada por essa figura de linguagem inspirada no mito grego do Minotauro, dediquei-me à análise das proposições legais que fundamentam a oferta de Educação Infantil em territórios rurais brasileiros.

Mas, se por um lado há práticas de silenciamento e escassez de atendimento educacional, por outro, há que se considerar o fato de que a educação constitui um processo de natureza política, logo, o enigma não poderia ser resolvido somente reivindicando a presença do Estado pela criação e manutenção de instituições educacionais no meio rural.

Vivemos em uma sociedade cujos modelos econômico e político pautam-se no modo capitalista de produção, o que pressupõe a constante tensão em torno da polarização capital-trabalho e isso demanda a percepção de que o processo formativo ofertado por instituições oficiais às gerações mais jovens articula-se a esses princípios.

Dessa maneira, as discussões relativas ao atendimento educacional para crianças entre zero e cinco anos de idade compõem-se em meio à tensão existente entre modelos de desenvolvimento pensados para a cidade e para o campo. Identifiquei a existência paulatina de silenciamento e negação de direitos, mas também pude perceber que o segredo do labirinto perpassava questões como os condicionantes históricos implicados nesse processo de silenciamento e, posteriormente, nos debates em torno do tema.

Diante do quadro, me dediquei a problematizar a educação oferecida no território rural. Foi então que no ano de 2010, ao participar do encontro regional dos Fóruns Estaduais de Educação Infantil, realizado em Palmas, Tocantins, congregando Fóruns da região norte do país, tomei conhecimento da estruturação de discussões, organizadas pela Coordenadoria de Educação Infantil (COEDI), do Ministério da Educação (MEC), tendo como foco a oferta de Educação Infantil em territórios rurais⁴. De pronto, me dirigi aos

⁴ O ano de 2010 marca minha aproximação, na condição de pesquisadora, das discussões coordenadas pela COEDI, contudo, os trabalhos relativos à oferta de Educação Infantil aos povos do campo foram iniciados pela Resolução N°. 01, de 03 de abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e pela Resolução

responsáveis e busquei me inserir nos debates e acompanhar o trabalho coordenado pela SEB, mesmo ciente de que este processo já ocorria no âmbito da Educação do Campo.

Um novo elemento apresentava-se a partir de então: havia um movimento, partindo da Coordenação de Educação Infantil, da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, para que a questão da Educação Infantil do Campo fosse discutida e para que se buscasse caminhos para a ausência e/ou insuficiência de atendimento educacional para crianças de zero a cinco anos e onze meses de idade residentes em áreas rurais do país.

Em uma primeira aproximação com o objeto tive a impressão de ser esse um avanço, novamente conquistado pela pressão dos Movimentos Sociais do Campo, Movimentos Interfóruns de Educação Infantil e pesquisadores da Educação do Campo e da Educação Infantil. Mas, seria esse o fio de Ariadne que conduziria à saída do labirinto?

A perspectiva de análise adotada levou à percepção de que as demandas vão além da busca pela equidade do atendimento educacional. Na verdade, os debates em torno da Educação do Campo englobam questões de natureza mais ampla, especialmente as de âmbito político, problematizando a estrutura social, a apropriação dos meios de produção, as formas de resistência – no caso dos camponeses – e também a luta pela transformação da sociedade, rompendo com as práticas hegemônicas do modo capitalista de produção.

Assim sendo, **Educação do Campo** compreende um conceito político, de luta pelo acesso ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade em instituições públicas de ensino. Mas, refere-se também a um modo de construção da Educação e da Escola que de fato sejam voltados à classe trabalhadora.

Considerando tais elementos, me dedico a compreender os meandros da discussão da Educação Infantil do Campo, coordenada por uma ação conjunta entre COEDI/SEB/MEC e SECADI/MEC. Esta pesquisa representa um meio de reafirmar meu compromisso com a defesa da educação como um

direito que deve ser materializado em consonância com os interesses e necessidades da classe trabalhadora e extensivo às crianças, sujeitos que integram a totalidade social.

No cenário educacional brasileiro, no que tange especificamente a Educação Infantil, existe uma dissonância entre a garantia do direito ao atendimento educacional – a efetivar-se em instituições laicas, gratuitas, criadas e mantidas pelo Estado – e sua concretização⁵.

O descumprimento da legislação agrava-se em áreas rurais, marcadas pelo processo de nucleação e fechamento de escolas (32 mil somente nos últimos 10 anos, de acordo com dados do INEP), com práticas de remoção dos estudantes para instituições situadas em áreas urbanas, mediante uso de transporte escolar. Essas atitudes representam uma violência contra os camponeses porque a escola do campo não figura apenas um espaço geográfico (estar situada na área rural), ao contrário, integra uma forma de preservação da identidade do camponês, de seus valores e de seu modo de organização social e de sobrevivência.

Considerando o cenário descrito, uma característica mais específica ganhou destaque: mesmo com a garantia legal da educação como um direito da população do campo, a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, esteve ausente da agenda de discussões do Estado brasileiro e não se desenvolveu nesse espaço. Mas, um conjunto de fatores favoreceu o debate acerca do atendimento educacional das crianças do campo, dentre os quais destaque: a organização e lutas empreendidas pelos Movimentos Sociais do Campo (com ênfase nas Jornadas de Luta dos Sem Terrinha, do MST), iniciadas com o movimento **Por uma Educação do Campo**; a militância dos grupos de mulheres, dentre os quais destaca-se o movimento empreendido pela **Marcha das Margaridas**; dos **Fóruns de Educação Infantil**; a realização de pesquisas e os debates acadêmicos desenvolvidos por pesquisadores da infância; o próprio movimento de contradição que permeia a sociedade

⁵ Há um corpo jurídico que assegura os direitos das crianças à Educação Infantil, cujas instituições devem ser criadas e mantidas pelo Estado. Essa concepção fora demarcada pela Constituição Federal de 1988, a “Constituição Cidadã” e reafirmada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Número 8069, de 13 de julho de 1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Número 9394, de 1996). A respeito da discrepância entre garantia do direito e sua concretização ver FÜLLGRAF (2001).

capitalista favorece os processos de luta e delinea-se a busca para garantir espaço para as diversidades.

A partir de 2009, a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Resolução CNE/CEB Número 05, inseriu de forma específica as infâncias do campo nos debates educacionais empreendidos no âmbito da Educação Infantil e, assim, o documento oficial que visa orientar o trabalho pedagógico desse segmento educacional coloca em foco essa oferta.

A Resolução reconhece a diversidade das infâncias brasileiras, nomeando os povos do campo – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta – enfatizando que as propostas pedagógicas das instituições de educação de crianças camponesas devem considerar as especificidades culturais e os modos próprios de vida no campo.

A trajetória da oferta educacional para o campo e também para as crianças é permeada por processos de luta e de mobilização social e ainda assim verifica-se um distanciamento entre a proposição legal e a concretização de direitos sociais⁶. Em meio a tensões e contradições impostas pelas relações estabelecidas em um contexto de produção capitalista, formulamos os seguintes questionamentos que integram o problema de pesquisa: qual o elemento norteador das políticas e ações estatais direcionadas aos camponeses? Que elementos embasam as discussões oficiais em torno da expansão da política de Educação Infantil para as populações do campo? A estruturação de uma proposta de atendimento educacional para crianças do Campo sob a regência do Estado representaria de fato uma conquista dos movimentos sociais e dos atores envolvidos nesse processo?

O movimento **Por uma Educação do Campo** e o **Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil** exerceram um relevante papel na luta pela inserção dos povos do campo e da infância na agenda política

⁶ Essa questão será aprofundada no decorrer das discussões, mas, considero oportuno demarcar que o movimento de luta pela garantia de direitos sociais deve-se ao processo de minimização do papel do Estado, inserido na lógica neoliberal, além dos movimentos de contradição que marcam o sistema capitalista, ainda que seu discurso seja organizado na perspectiva da igualdade social.

nacional. Essas lutas históricas envolvendo movimentos sociais, trabalhadores do campo, pesquisadores, organizações de mulheres, segmentos do governo, contribuíram para a inserção da Educação Infantil do Campo na agenda de discussões do Estado. Mas, essa análise não pode perder de vista o fato de que na sociedade capitalista foi sendo gradativamente construído um discurso de conversão das diferenças em desigualdades.

Considerando que o objeto de disputa nessa relação não é apenas o espaço geográfico do campo e a produção material da vida, mas, um projeto de sociedade, a discussão do atendimento em Educação Infantil para os povos do campo, empreendida em uma ação coordenada entre SEB/MEC e SECADI/MEC, representaria, de fato, um ganho para as lutas produzidas no âmbito do movimento Por uma Educação do Campo? Esse questionamento estrutura-se com base na percepção de que, ao longo da trajetória que compõe a proposição, houve perda do **protagonismo** dos movimentos sociais do campo, tanto nas discussões, quanto nos encaminhamentos referentes às diretrizes para composição desta política.

Partindo dos elementos expostos, me dediquei à análise do papel da infância na sociedade, tomando-a como um fenômeno social. Recorrendo ao referencial da sociologia da infância⁷, identifiquei que historicamente a criança contribui com o funcionamento da sociedade realizando pequenos trabalhos. A mudança para o modo capitalista de produção apenas transmutou o trabalho manual para trabalho intelectual, mas, a criança continua inserida no tecido social e com ele contribui ativamente.

As reflexões e leituras possibilitaram ainda a formulação da tese: com a mudança das configurações econômicas e sociais a criança passa a contribuir com o sistema capitalista realizando o trabalho escolar e, enquanto o modo de produção estava centralizado na área urbana, com sua produção fundada na indústria, as crianças do campo permaneceram alijadas do processo educativo.

⁷ Para discussão da infância apresento as diversas vertentes que compõem a abordagem sociológica da infância, organizadas na área de conhecimento denominada Sociologia da Infância, e considero que as interpretações do fenômeno pautadas na perspectiva cultural não abarcam em sua totalidade a infância e sua produção na sociedade. Dessa forma, recorro às formulações propostas por Jens Qvortrup (1985, 1981, 1999, 2010, 2011) recorrendo a fatores de ordem econômica e parâmetros da macroestrutura social para discutir a infância e seus processos educativos.

Mas, a partir do momento em que o capitalismo novamente transforma-se para manter-se operante como sistema, apresentando-se com bases neoliberais e globalizantes e imprimindo ao campo o modelo do agronegócio, as crianças camponesas passam a entrar na lógica produtiva do capital⁸, na condição de mão de obra a ser preparada.

Esta pesquisa, que tem como objeto de estudo as discussões acerca da formulação de uma política pública de Educação Infantil para povos do Campo, busca desenvolver suas análises contemplando a historicidade do fenômeno educativo e, principalmente, considerando a dinâmica constitutiva da Educação do Campo e da Educação Infantil. A educação é entendida e discutida como parte integrante da sociedade, ou seja, compõe o sistema capitalista e reflete em sua estrutura elementos que compõem as relações estabelecidas nesse sistema, dentre as quais cito a contradição, a luta de classes, as tensões entre capital e trabalho.

Partindo de uma visão dialética de homem e das relações sociais, identifico que há um constante movimento de contradição que permeia a relação entre indivíduo e sociedade e isso se faz presente, de modo muito significativo, no âmbito educacional, palco onde se desenrola a luta de classes. Diante do exposto, utilizo essas duas categorias – contradição e luta de classes – como chave de leitura do fenômeno estudado considerando, tanto na formulação do problema de pesquisa, quanto nas análises dos dados coletados, que a sociedade capitalista, em virtude de sua estratificação em classes sociais, é, por excelência, excludente, desigual, embora busque sustentar um discurso de igualdade.

Em função dos elementos expostos, optei pelo materialismo histórico dialético para compor o quadro de análise do fenômeno pesquisado, por entender a necessidade de recorrer a um referencial teórico que me permitisse compreender e discutir a sinergia entre os conflitos e interesses sociais (traduzidos em interesses de classes no modo capitalista de produção).

⁸ Ao longo de sua trajetória o modo capitalista de produção apresentou distintas fases e, para manter-se operante, há que ser reinventado de tempos em tempos. Atualmente, verificamos um modelo assentado no agronegócio, com produção em larga escala e ampla utilização de recursos naturais (água, solo, sementes etc.) e cujo produto final não é direcionado à produção de alimentos e manutenção da vida humana, mas, ao acúmulo de capital, convertendo as produções agrícolas em *commodities*. Para melhor compreensão, ver Oliveira (2012).

A aproximação do objeto de estudo fora constantemente mediada pela inquietação: o que o discurso dominante, baseado na noção de igualdade, de garantia de direitos e de cidadania esconde? Partindo da premissa de que o discurso dominante direciona-se à sociedade como um todo, no âmbito da educação, a questão da igualdade de direitos e de acesso universal representa uma forma de ocultar a luta de classes e, além disso, torna-se um meio para que o projeto da classe dominante seja tomado como o projeto de toda a sociedade.

Trata-se de uma construção discursiva que pretende disseminar a existência de igualdade de acesso, atenuando os processos de exclusão intrínsecos ao modo capitalista de produção e reafirmando constantemente a existência de uma sociedade igualitária. No caso específico da infância, desde a Constituição Federal de 1988, está em curso a representação de criança como sujeito de direitos e a materialidade dos fatos nos mostra um verdadeiro abismo entre a garantia legal da educação e o atendimento educacional em creches e pré-escolas.

Visando desvelar o objeto de estudo esta pesquisa foi composta por quatro capítulos. No primeiro, apresento o percurso metodológico utilizado para a entrada no “labirinto”. Pontuo o referencial teórico que norteia as discussões acerca do objeto de estudo, bem como explico o método científico empregado na coleta e sistematização da análise dos dados de pesquisa.

No segundo capítulo proponho o debate da infância recorrendo ao referencial da Sociologia da Infância. Por meio das contribuições teóricas de autores como Iturra (2007), Sarmiento (2008), Qvortrup (1985; 1999; 2010), Mayall (2002; 2010), Frønes (2005), pontuo o fato de que em várias formações sociais encontramos diferentes tipos de relações estabelecidas entre as gerações, bem como diversas atribuições de papéis sociais. Diante disso, a pesquisa aborda o papel social ocupado pela infância e apresenta considerações específicas quanto a infância do campo, tendo como cenário a sociedade capitalista.

O terceiro capítulo estabelece relação entre Estado, Políticas Públicas e Educação, considerando o modo como essa tríade pode ser traduzida no campo e compor a Educação Infantil do Campo.

O quarto capítulo apresenta a composição dos debates organizados pela SEB e SECADI/MEC em torno da questão da Educação Infantil do Campo. Nesta seção elaboro uma descrição das etapas que caracterizam os trabalhos e realizo a análise documental, visando responder ao problema de pesquisa e às questões elaboradas como fio condutor das leituras e deduções.

Capítulo 1

Adentrando o labirinto – percurso metodológico da pesquisa

As inquietações acerca da escola, sua organização e o modo que sua rotina se impõe diariamente na vida das crianças me acompanham desde os vinte e três anos de idade, quando comecei a lecionar. As primeiras experiências na Educação Infantil me fizeram observar que, a formação acadêmica em cursos de Pedagogia ou em outras licenciaturas, muitas vezes, não conseguia romper a barreira das práticas socioinstitucionais com crianças.

Nesse caminho, percorrido ainda no interior de São Paulo, tinha como companhia constante um caderno de notas, no qual registrava fatos ocorridos nas escolas públicas municipais por onde passei. Essas notas ainda hoje são frequentemente revisitadas e a cada leitura os fatos descritos ganham uma nova avaliação, uma nova possibilidade de relação com a totalidade histórica que os produziram.

Por meio de observações, leituras, registros e diálogos com colegas de trabalho e com meus professores da graduação, estruturei um projeto que se materializou em uma dissertação de mestrado em educação (SPADA, 2006) que contempla o estudo das relações de cuidado e educação realizadas nas creches, tomando como referência duas instituições públicas municipais de uma cidade do interior paulista.

Havia um grande interesse de minha parte em entender os elementos que interferiam no estabelecimento das relações socioinstitucionais da creche. O cotidiano apontava ações muito contraditórias, pois apesar do reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, a ser realizada em creches e pré-escolas, da vinculação dessas instituições à Secretaria Municipal de Educação, e também do acúmulo de conhecimento na área da Educação Infantil, o trabalho educativo realizava-se com base na prática assistencial.

A visão assistencial impunha-se com tamanha força na dinâmica dos trabalhos cotidianos que, muitas vezes, confundia-se o espaço da instituição – regulamentado como educativo e de caráter não-doméstico – com o espaço

doméstico, familiar e isso ultrapassava, inclusive, os limites geográficos da instituição. Ademais, o essencial permanecia intangível, ou seja, a educação propriamente dita (em ambientes planejados, com materiais pedagógicos adequados às necessidades infantis, as rotinas que favorecessem experiências estimulantes etc.) era subsumida do processo, em detrimento da prática assistencial.

Recorrendo às notas feitas nessas situações identifiquei que, em um dado momento, registrei o distanciamento presente entre as docentes (exclusivamente do sexo feminino em ambas as instituições) e as crianças atendidas. Observei uma ação pautada no estabelecimento da polarização “eu e o outro”, na qual o outro – as crianças pobres, da classe trabalhadora – eram consideradas muito inferiores.

Terminei a dissertação insatisfeita porque, ao menos internamente, considerei não ter resolvido de fato a questão. A pouca experiência acadêmica e profissional contribuíram para que eu produzisse um olhar fragmentado acerca do objeto de estudo e, com isso, a incompletude permanecia.

No ano de 2009 ingressei no magistério superior junto ao curso de Pedagogia, na Universidade Federal do Tocantins, Campus de Miracema (TO). As experiências profissionais e as leituras e debates realizados com a mediação dos colegas de trabalho me ampliaram os horizontes. Consegui então elaborar os elementos que se apresentaram no momento da pesquisa de mestrado e que me incomodavam muito, dentre eles: a relação “eu e o outro”, estabelecida entre as docentes de creche e as crianças pobres (não havia a percepção de que essa cisão inexistia, posto que todos os envolvidos no processo pertencem à classe trabalhadora e igualmente vivenciam situações de **exploração** e ocupam o mesmo lugar na **luta de classes**); os profissionais atuavam disseminando um modelo de escola imposto, sem questioná-lo, sem analisá-lo criticamente e com isso agiam de modo a difundir a **ideologia burguesa**; a instituição educacional assentada naqueles princípios não correspondia aos interesses e necessidades da classe trabalhadora.

Ao trazer esses elementos para a consciência, primeiramente senti alívio (ao ponto de fechar os olhos, respirar profundamente e sorrir: entendi!), mas, num segundo momento, senti necessidade de compreender mais, identificando

que essa jornada demandava consciência do funcionamento da sociedade capitalista (compreendendo que a única maneira de efetivamente “jogar” é conhecendo as regras do “jogo”) e situando a infância (e seus processos educativos) em meio à totalidade histórica que a produz.

Por sugestão de um colega de trabalho, Professor Doutor Antonio Miranda de Oliveira, passei a acompanhar as discussões da Educação do Campo, não somente porque fora levantada a questão da inexpressividade de atendimento em Educação Infantil em território rural, ou mesmo pelo volume de assentamentos que compõe a região de Miracema do Tocantins (TO), mas, principalmente, pelo caráter político das discussões empreendidas na área.

Foi por meio das experiências vividas na Educação do Campo que consegui compreender de fato o que significa estar inserido em uma sociedade capitalista, pautada na produção coletiva do trabalho e na apropriação privada da produção; compreendi que a concretização de um projeto elaborado por uma minoria demanda – muito mais do que coerção – **a formação de consensos** por meio de mecanismos ideológicos (e associei esse dado ao que havia observado nas creches paulistas); percebi que a luta de classes, imanente à sociedade capitalista, requer da classe trabalhadora conhecimento político para que possa agir de modo transformador; que a burguesia traz em sua constituição um caráter revolucionário (pois foi revolucionando os meios de produção que ascendeu ao poder) e que precisa se reinventar constantemente, revolucionando os modos de produção e as relações sociais e finalmente pude identificar o que tanto me incomodava: **não é possível discutir um fenômeno sem compreendê-lo como um processo enraizado e produzido pela totalidade histórica e, por conseguinte, gerado a partir das relações econômicas e sociais estabelecidas entre os homens.**

A partir disso outras possibilidades de discussão e compreensão da infância e da Educação Infantil se estruturavam diante de meus olhos. A infância camponesa, diferentemente da urbana, não é circunscrita à esfera da proteção e dos cuidados (mas isso não significa de modo algum sugerir que ocorra negligência, ao contrário!). As relações estabelecidas no campo, considerando espaços nos quais a atuação dos movimentos sociais ocorre, conferem à infância um caráter muito próprio: ela não é um **dever**, ela

simplesmente é o que é no aqui e agora. Mais precisamente, lhe é dado o direito de fala, de participação nos processos sociais, de receber uma educação articulada ao **trabalho socialmente necessário** e, desde cedo, as crianças percebem-se como trabalhadoras do campo.

Esse aprendizado acerca do lugar socialmente pensado para a produção material da infância se deu por meio dos diálogos e leituras relacionados aos materiais produzidos pelo MST. Visando exemplificar o modo como a infância camponesa vem sendo discutida e produzida recorro à Carta da Ciranda Infantil do MST (CAMINI, 2014) que narra a organização do atendimento pedagógico das 500 crianças que participavam do VI Congresso Nacional do MST em Brasília, DF. Muito mais do que um espaço de acolhida, cuidados e desenvolvimento de atividades pedagógicas e recreativas com as crianças, a Ciranda organizada por conta do evento nacional do MST as inseria no processo de luta e construção da Reforma Agrária.

As crianças produziram uma carta com suas reivindicações acerca da oferta de educação no e do campo e se dirigiram em marcha ao Ministério da Educação, conforme narra Camini (2014):

Todo o ato foi devidamente planejado e combinado anteriormente junto com as crianças de mais idade. Um processo democrático e respeitoso pouco visto na escola hegemônica, ou no próprio cotidiano de nossas escolas do campo. Para maior segurança, as crianças menores/bebês foram acompanhadas de suas mães. Aliás, havia um bebê, com apenas dois meses de idade, participando do ato. Aquelas acima de dois anos, foram levadas de mãos dadas ou nos braços dos educadores. Em frente ao MEC, órgão de governo responsável por cuidar da Educação Básica – da Educação Infantil ao Ensino Médio –, as crianças foram obrigadas a esperar em torno de duas horas para serem recebidas pelo atual Ministro da Educação, Henrique Paim. A princípio, ele resistiu a vir à portaria para recebê-las e ouvi-las. Teria, sem dúvida, desperdiçado a experiência de conhecê-las. Propôs receber apenas 5 delas em seu gabinete. A proposta foi imediatamente rejeitada, porque, do ponto de vista das crianças, não havia sentido na proposição. Todas vieram ao MEC com a expectativa de encontrar, de conhecer o Ministro da Educação. Caso não tivesse aparecido, com certeza retornariam chateadas. Foi bom que ele apareceu.

Além da organização e participação relativa à caminhada rumo ao MEC, as crianças protagonizaram a construção das reivindicações e deixaram suas marcas no processo.

Foi então que o Ministro Henrique Paim, desceu à portaria do prédio do MEC para ouvir suas reivindicações. Foi recebido com palavras de ordem, cantos e músicas da Reforma Agrária Popular. Ele falou algumas palavras... A ele foi entregue uma Carta, cuidadosamente construída pelas crianças sem terra, orientadas pelos educadores/as. Nela está registrado que “fechar escola do campo é crime”, que as creches, prometidas pelo governo devem ser concretizadas, já que a infância no campo carece de reconhecimento, de escolas próximas à sua realidade, de educadores devidamente preparados para a realidade do campo (CAMINI, 2014).

É justamente essa inserção das crianças na materialidade da produção da vida, a possibilidade de dialogar com elas, incentivando-as a participar, por meio do coletivo infantil, dos processos de construção da sociedade que desejam, que interessam à construção de uma escola da infância, seja ela situada no meio rural ou urbano. O fato é que a escola deve estar articulada às necessidades e demandas da classe trabalhadora.

Finalmente enxerguei que as proposições apresentadas a partir da organização do **Movimento Por uma Educação do Campo** corresponderiam às minhas necessidades investigativas, em virtude da compreensão de que a escola representa um importante espaço de produção e reprodução da cultura, valores e saberes socialmente construídos. Portanto, constitui o cenário onde se desenrola a luta de classes, de sorte que, onde não se faz presente uma análise crítica do real, vigora a disseminação da ideologia dominante.

Foi em meio a esse processo reflexivo que no ano de 2010, ao participar de um evento promovido pelo Fórum Tocantinense de Educação Infantil, em Palmas, capital do estado, que reunia todos os Fóruns de Educação Infantil da Região Norte do País, tomei conhecimento da discussão organizada pela COEDI/SEB, em torno da Educação Infantil para os povos do campo. Enxerguei nesse fato a possibilidade de me inteirar dos debates, aprender mais e tentar encontrar respostas mais concisas aos questionamentos registrados ao longo de minha trajetória acadêmica.

Estabelecidos os contatos, passei a acompanhar as discussões públicas, na condição de membro do Fórum Tocantinense de Educação Infantil e docente da Universidade Federal do Tocantins. Cerca de um ano após o acompanhamento dos debates, subdivididos em várias etapas que serão oportunamente discutidas, decidi estruturar um projeto de pesquisa, que fora submetido à seleção do doutorado em Educação da Universidade de Brasília, na linha Educação Ambiental e Educação do Campo.

Considerarei ser esta a chance de compreender os meandros que compõem a sociedade capitalista; discutir a formação do conceito de infância, tomando como parâmetro os elementos da macroestrutura social, e entender as relações humanas desenvolvidas nesse contexto, que terminaram por usurpar das crianças do campo a oportunidade de acesso à Educação Infantil.

Por ter podido acompanhar a discussão sobre a Educação Infantil do Campo, que culminou com a elaboração de uma proposição para uma política para esta área, delimitarei este processo como objeto de estudo e, por me relacionar com os textos lidos e com a própria realidade fazendo perguntas, garimpei entre meus escritos as inquietações que poderiam compor o problema de pesquisa.

Em meio a todas as questões levantadas (e que fervilhavam em minha cabeça) uma delas destacou-se e passou então a constituir o seguinte problema de pesquisa: a estruturação de uma proposta de atendimento educacional para crianças do campo, sob a regência do Estado, representaria de fato uma conquista dos movimentos sociais e dos atores envolvidos nesse processo?

Como questões complementares e, portanto, norteadoras dos encaminhamentos dados à pesquisa, considerarei: que elementos embasam as discussões oficiais em torno da expansão da política de Educação Infantil para as populações do campo? Qual o elemento norteador das políticas e ações estatais direcionadas aos camponeses?

Os questionamentos atuaram como força motriz para o enfrentamento de algo pendente em meu processo formativo: compreender o funcionamento da sociedade capitalista e as políticas públicas, tomadas como materialização dos confrontos que permeiam a luta de classes, opondo as reivindicações da

classe trabalhadora e o projeto burguês de sociedade. Evidentemente as discussões partiriam de um olhar mais abrangente e centrariam sua atenção em um aspecto específico: as políticas e programas educacionais direcionados à Educação Infantil me permitiriam depreender, com base no movimento dialético do real, o conjunto de fatores que determinaram o descaso com o campo e a inexistência de um projeto educacional público voltado à infância camponesa.

As reflexões e leituras possibilitaram ainda a formulação da tese: com a mudança das configurações econômicas e sociais a criança passa a contribuir com o sistema capitalista realizando o trabalho escolar e, enquanto o modo de produção estava centralizado na área urbana, com sua produção concentrada na indústria, as crianças do campo permaneceram alijadas do processo educativo. Mas, a partir do momento em que o capitalismo novamente transforma-se para manter-se operante como sistema, apresentando-se com bases neoliberais e globalizantes e imprimindo ao campo o modelo do agronegócio, as crianças camponesas passam a entrar na lógica produtiva do capital, na condição de mão de obra a ser preparada.

Visando encontrar os caminhos que me levassem a respostas para a tese formulada, estruturei como objetivo geral para a pesquisa: compreender os elementos que permeiam a expansão da política de Educação Infantil para as populações do Campo, buscando identificar a perspectiva assumida pelo Estado ao voltar-se para o atendimento educacional de crianças camponesas no território em que vivem, dada a atual conjuntura econômica e social, de intenso avanço do modo de produção capitalista sobre o campo, por meio da consolidação do agronegócio.

Dentre os objetivos específicos propostos estão:

1. discutir a estruturação do conceito de infância, tendo como referência de análise a macroestrutura social e o impacto das relações econômicas em sua definição e no processo de silenciamento da Infância do Campo;
2. analisar a relação existente entre Estado, Políticas Públicas e educação, discutindo o espaço reservado educação, à infância, à Educação Infantil e à Educação Infantil do Campo na sociedade

capitalista, permeada por um processo histórico de luta de classes e disputa de projetos sociais;

3. investigar a construção de diretrizes para a expansão da política de Educação Infantil para os povos do Campo, observando o percurso adotado, a perspectiva dos debates, a ação do Estado brasileiro e a participação dos movimentos sociais nesse processo.
4. identificar os princípios que norteiam a inserção da Educação Infantil do Campo na agenda política do Estado, visando compreender os pressupostos que orientam a construção do atendimento educacional das crianças pobres sob a responsabilidade do poder público;

A delimitação do objeto de estudo, do problema de pesquisa, da tese e dos objetivos atuaram como um plano de ação, ordenando o raciocínio, as leituras, a escrita e também a busca por respostas.

Por diversas vezes, ao ler textos e anotar ideias acerca do objeto de estudo, lembrei-me do mito grego do Minotauro. De acordo com a lenda, Minos, para tornar-se rei de Creta, havia pedido auxílio ao deus Poseidon, que aceitou ajudá-lo, mas, em troca, lhe ordenou que sacrificasse um touro branco em sua homenagem. Ao receber o animal para o sacrifício, Minos ficou tão admirado com sua beleza, que decidiu sacrificar outro touro em seu lugar, fato que despertou a ira de Poseidon.

Diante da traição, Poseidon fez com que Pasífae, esposa do rei Minos, se apaixonasse pelo touro que não fora sacrificado e dessa relação nasce uma criatura metade homem e metade touro, o Minotauro. Apavorado com a situação, o rei Minos constrói um labirinto gigantesco sob seu palácio, na cidade de Cnossos, Creta, com o intuito de abrigar a criatura.

Anualmente eram enviados sete rapazes e sete moças de Atenas para serem devorados pelo Minotauro. Mas, após o terceiro ano de sacrifícios, o herói grego Teseu decide apresentar-se voluntariamente para eliminar o Minotauro. Ao chegar ao palácio, Teseu conhece a filha do rei Minos, Ariadne,

que apaixonada pelo jovem, lhe entrega um novelo de lã para que o amado marcasse a entrada do labirinto e assim pudesse encontrar a saída.

O mito do Minotauro me veio à cabeça após várias situações com as quais me deparei e tive muitas dúvidas e algumas pistas. Nesse ínterim, a preocupação em construir um percurso plausível para que houvesse então uma maior aproximação com o objeto de estudo, a fim de realizar uma análise que contemplasse da melhor maneira a totalidade histórica do fenômeno, sempre esteve presente. Nessas ocasiões imaginava-me como se estivesse em um enorme labirinto, sem o mapa do local e de posse apenas de algumas pistas.

Fui pouco a pouco reunindo dados capazes de me auxiliar a encontrar uma saída plausível para a tese elaborada e, durante todo o percurso, utilizei como o fio de Ariadne os questionamentos feitos por mim, as experiências como docente, as leituras acerca da temática, os diálogos com pesquisadores e em especial o referencial teórico da tradição marxista⁹. Com isso, busquei não somente fazer o percurso utilizando o fio-guia, como também elaborar um mapa do local, capaz de oferecer condições para que a questão pudesse ser analisada e debatida por mim e também por outros profissionais da educação. Diante do exposto, construo uma pesquisa que dialoga com o referencial teórico da Sociologia da Infância, da Educação do Campo e pauta-se na interpretação da realidade apoiada no materialismo histórico dialético, escolhido como método de compreensão da totalidade histórica dos fatos.

Entendo os limites históricos das discussões aqui desenvolvidas, uma vez que as análises produzidas abordam o fenômeno a partir de um referencial teórico específico e consideram seus elementos constitutivos em uma conjuntura particular, determinada pelos condicionantes do momento em questão.

Além disso, parto do pressuposto de que toda discussão e interpretação dos fatos sociais e suas relações com a dinâmica da vida em sociedade

⁹ O termo “tradição marxista” diferencia-se da obra marxiana (cuja elaboração é de responsabilidade de Marx, algumas vezes em parceria com Engels) e refere-se a construções teóricas empreendidas por diversos autores e correntes, voltados à análise de diferentes objetos de estudo, em distintos contextos sociais. Portanto, muito embora haja distinção entre as vertentes dessa tradição, a construção da teoria social inserida nessa matriz de pensamento tem o intuito de conhecer criticamente a estrutura e o funcionamento da sociedade capitalista com vistas à sua superação. Para um maior aprofundamento nos debates ver Netto, 1990.

participam, em alguma medida, do processo de disputa de projetos societários e, por conseguinte, podem atuar em favor da hegemonia de determinado grupo social. Reconheço a inexistência da neutralidade no que se refere à produção do conhecimento científico. Isto implica dizer que na abordagem do problema de pesquisa todos os saberes teóricos mobilizados congregam uma visão de mundo peculiar, que em última instância traz uma vinculação com determinado grupo social. Entendo que o reconhecimento e a exposição desses fatores constituem um primeiro (e importante) passo para a politização dos debates.

No desenvolvimento desta pesquisa optei por me voltar à análise da formulação da proposição para uma política de Educação Infantil para os povos do campo tendo como base uma abordagem crítica e dialética do fenômeno, considerando sua historicidade e os determinantes sociais que o conformam. Recorro à tradição marxista por entender que o método nessa abordagem proporciona categorias de leitura e interpretação da realidade social com significativas condições de se evitar equívocos pautados em um diagnóstico unilateral, idealizado e a-histórico – especialmente em virtude de que esta pesquisa lida com os conceitos de infância e campo, passíveis desse erro, pela carga emocional que o senso comum lhes confere.

Havendo organizado o percurso por meio da tomada de consciência dos fatores supracitados, dediquei-me então a sistematizar meu raciocínio investigativo com base em algumas questões norteadoras. Saliento que essa constitui uma característica inerente à minha postura de pesquisadora: elaboro meu plano de ação com base em questionamentos, que procuro insistentemente responder por meio das leituras e da interpretação do fenômeno pesquisado.

Para tentar compreender a formulação de uma política de Educação Infantil para os povos do campo, considerando seus elementos constitutivos, tensões e disputas, parti do pressuposto de que seria necessário elaborar uma reflexão aprofundada acerca da infância – sua definição, as ações voltadas a ela e sua condição em meio ao panorama social brasileiro – para que me fosse possível analisar a infância do campo.

Outro elemento sopesado refere-se ao fato de que as discussões são empreendidas com base na infância enquanto fenômeno social, considerando

os elementos definidores do conceito, as condições de vida e os lugares nos quais as crianças têm sido colocadas na dinâmica social. Logo, a abordagem do fenômeno o qualifica em uma perspectiva coletiva: o lugar da infância na macroestrutura social, não havendo interesse em centrar as discussões nas formas de vida das crianças individualmente.

Embora haja grande diferenciação nos modos como a infância se compõe – fato que promove a configuração de debates acerca das infâncias, no plural –, justamente em virtude de sua multiplicidade, existem elementos que aproximam as crianças, garantindo assim unidade à **categoria**, foco de interesse desta investigação.

Portanto, delimitei o ponto de análise em torno dos seguintes questionamentos: qual é a posição ocupada pela categoria infância na estrutura da sociedade moderna? Como a sociedade brasileira moderna tem discutido e cuidado da infância tendo como referência o conjunto das macroforças sociais?

A partir disso me dediquei a buscar no referencial teórico selecionado algumas pistas que me servissem como fio de Ariadne para a interpretação do fenômeno. Verifiquei a necessidade de evitar incorrer em um erro muito presente no tratamento da questão infância: a confusão das condições de vida das crianças com as condições de vida de seus pais, polarizando os debates em torno da família o que, em geral, facilita o equívoco da culpabilização e também da circunscrição de problemas sociais ao foro privado, transferindo as responsabilidades do Estado para os indivíduos.

A análise do processo de expansão da política de Educação Infantil para as populações do campo demandava, assim, uma visão da totalidade histórica do fenômeno da infância. Uma maior aproximação da infância me possibilitaria compreender os determinantes históricos que atuaram nos processos de formulação das políticas públicas voltadas a essa categoria, a posição por ela ocupada na estrutura social, o motivo dos anos de omissão do Estado quanto a oferta de Educação Infantil em áreas rurais, os fatores históricos e a correlação de forças que compõem o quadro de inserção da Educação Infantil do Campo na agenda política estatal.

1.1 A tradição marxista e suas contribuições para o debate da Infância, do campo e da Educação Infantil do Campo

Após o estabelecimento dos pressupostos iniciais dedico-me a pontuar a abordagem do objeto com base na tradição marxista. Para tanto, recorro às construções de Marx e Engels (2008; 2009), Gramsci (1989; 2007), Kosik (1976), Lukács (2003) para compor as reflexões em torno da infância, da Educação Infantil do Campo e das políticas educacionais.

A opção por uma abordagem crítica e dialética do fenômeno decorre da possibilidade de situar historicamente os debates, considerar e refletir sobre os determinantes históricos que o conformam e entender, de fato, qual tem sido a posição ocupada pela infância na macroestrutura social. Ajustei então o foco de análise para a compreensão da infância enquanto categoria social, ou seja, como um grupo permanente na organização social e discutida em sua dimensão coletiva.

Considerando a perspectiva marxiana de que “os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diariamente, legadas e transmitidas pelo passado” (MARX, 2007, p. 19). Identifiquei que a infância, compreendida como uma construção social, também é fruto das condições materiais de existência vivida pelos homens em uma conjuntura social, política e econômica fundamentada em valores burgueses. Logo, sua composição recebe diretamente essas influências, traz as marcas dos processos históricos constitutivos da estrutura social e também suas contradições.

Tendo em vista esse conjunto de fatores, mostrou-se oportuno destacar como eixo norteador das análises a categoria **totalidade**, observando a interrelação do fenômeno com a totalidade social e buscando empreender uma visão de conjunto da sociedade brasileira, sua história, sua economia, suas contradições.

A partir disso observei a necessidade de situar a infância no panorama total da sociedade brasileira, analisando a relação existente entre o discurso

que a define e elementos de ordem econômica, política, cultural, além da correlação de forças presente na estrutura da sociedade.

A consideração dos fatos históricos favorece a percepção de que o processo de reconhecimento social e composição da infância no Brasil desenvolvem-se simultaneamente à consolidação do projeto de modernidade. As mudanças no âmbito social, político e econômico, verificadas no cenário nacional e derivadas do projeto de modernidade em curso, conferiram à infância uma nova posição. Ocorre uma delimitação das diferenças constitutivas entre infância e mundo adulto; a regulamentação dos termos de tratamento e proteção jurídica; a demarcação dessa categoria e a intervenção de categorias profissionais (como médicos, por exemplo), para discutir o desenvolvimento infantil e compor um rol de saberes específicos da área.

Esse conjunto de mudanças deriva do processo de industrialização e urbanização ocorrido no século XX e verifica-se a circunscrição da infância em dois planos: ideopolítico e de práticas institucionais (NUNES, 2002; FALEIROS, 2011).

Pautando-me no tratamento crítico-dialético do fenômeno, considere que em ambas as instâncias, tanto ideopolítica quanto institucional manifesta-se uma correlação de forças que reflete as disputas presentes em uma sociedade de classes. Ou, mais especificamente, a delimitação da infância e a representação que a define resultam da disputa por distintos projetos de sociedade.

Uma compreensão mais aprofundada da questão é possibilitada por Gramsci (2007). Para o autor, o Estado abarca atividades por meio das quais a classe dirigente justifica e mantém processos de subordinação da classe trabalhadora, mas, não o faz apenas pelo uso da força, ao contrário, consegue obter uma conformidade entre os governados recorrendo a meios ideológicos.

Portanto, existe uma relação hegemônica estabelecida por um grupo sobre a sociedade, atuando com vistas à formação de consensos que, não por acaso, coadunam com os interesses e demandas burgueses. Sendo a burguesia a camada social hegemônica, os parâmetros que circunscrevem a infância são influenciados por seus interesses. Em meio a essa demarcação universal da infância não há espaço para a problematização de suas condições

de existência, ao menos não no âmbito de uma reflexão em torno das desigualdades sociais e pobreza extrema gerados em um contexto capitalista de produção.

No plano ideológico verifica-se um discurso protetivo que demarca os direitos infantis, mas, evidentemente, o pêndulo recai com mais força para o lado do discurso, pois no plano da ação concreta pouco se verifica.

Em termos socioinstitucionais o que se observa é a diferenciação das instituições e práticas voltadas às crianças das classes dominantes e crianças da classe trabalhadora. Para as últimas, a organização institucional é baseada no clientelismo e no assistencialismo, restringindo os atendidos a uma condição de subalternidade, aproximando as ações institucionais da dádiva direcionada aos desafortunados.

Essa situação promove a naturalização da pobreza; reduz a criança da classe trabalhadora à dimensão de um desventurado, que será assistido, e culpabiliza a família pela precariedade de condições em que vivem. Essas concepções auxiliam na composição de rotinas institucionais assentadas em processos de controle e repressão, tal como apontam Kuhlmann Jr (1998), Nunes, (2009) e Faleiros (2011).

Com base no exposto, considero que a abordagem da trajetória que marca a expansão da política de Educação Infantil para os povos do Campo requer a compreensão das políticas públicas “como processo e resultado de relações complexas e contraditórias que se estabelecem entre Estado e sociedade civil, no âmbito dos conflitos e luta de classes que envolvem o processo de produção e reprodução do capitalismo” (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 36).

É por meio da visão de totalidade, possibilitada pela tradição marxista, que me debrucei sobre o fenômeno entendendo-o como uma manifestação historicamente situada. Com isso, optei por abordar o processo de expansão da política de Educação Infantil para os povos do Campo em uma perspectiva que favorecesse uma análise social mais ampla, não circunscrevendo as discussões no âmbito da resolução de problemas sociais, haja vista que existe uma demanda significativa por atendimento educacional de crianças entre zero

e cinco anos de idade residentes em áreas rurais do país que em geral não é contemplada¹⁰.

O avanço das leituras deu forma à necessidade de uma reflexão crítica sobre o capitalismo, identificando-o como um sistema de mediações que subordina todas as funções reprodutivas sociais, de sorte que não há como resolver as questões sociais e assegurar equidade em uma estrutura capitalista, fundamentada na apropriação do trabalho coletivo por uma minoria.

Portanto, a questão que norteia os debates é mais ampla e perpassa a disputa por projetos de sociedade, demandando uma “ação política concreta, juntamente com o trabalho de desconstrução das bases hegemônicas do grupo no poder” (SEMERARO, 1999, p. 82).

Mas, se por um lado não se pode tratar a emergência das políticas públicas como mera resolução pragmática para os problemas sociais apresentados em uma estrutura capitalista, por outro haveria o risco de uma abordagem igualmente reducionista se as discussões caminhassem no sentido de compreendê-las como “iniciativas exclusivas do Estado”, visando responder a demandas específicas da sociedade e assegurar a hegemonia de um grupo em particular, ou mesmo explicar sua existência como algo meramente ligado às reivindicações da classe trabalhadora (BEHRING; BOSCHETTI, 2011).

Busco então situar as interpretações da realidade a partir de uma compreensão de Estado assentada numa perspectiva dinâmica, relacional, estruturado a partir da constante correlação de forças entre atores que integram grupos sociais diversos e que travam constantes lutas por espaço e por hegemonia.

Em meio a esse cenário, opto por situar a proposição de uma política de Educação Infantil do Campo como um fenômeno inserido em um contexto histórico, que sofre a ação dos determinantes manifestados em uma estrutura

¹⁰ Os dados do Censo IBGE de 2010 informam que 3,546 milhões de crianças com até seis anos de idade residem em áreas rurais, o que corresponde a 12% da população total de brasileiros. No universo de crianças com idades entre zero e seis anos que residem em áreas rurais no país 12,1% frequentam creches e 67,6% frequentam pré-escolas, um percentual significativamente inferior às áreas urbanas, onde há uma cobertura de 26% de frequência em creches e 83% de atendimentos em pré-escolas. Todavia, os dados indicam que a oferta de vagas em Educação Infantil é realizada principalmente por escolas situadas nas áreas urbanas e para crianças com idade superior a quatro anos (BARBOSA; GEHLEN; FERNANDES, 2012).

social permeada por contradições, disputas e também de pressões dos trabalhadores e de grupos que assumem a posição de intelectuais orgânicos, afinados com as reivindicações e com o projeto societário das classes trabalhadoras.

É evidente que uma discussão desta natureza fundamenta-se em alguns fatores como a construção social que se tem em torno da infância; as percepções acerca do campo, bem como os projetos em disputa para esse espaço de produção da vida; a dimensão atribuída à escola enquanto espaço formativo para as massas, especialmente no caso da educação das parcelas trabalhadoras da população. Com isso sustento a ideia de que a inserção da Educação Infantil do Campo na agenda de discussões do Estado representa o resultado de um amplo processo de debates, permeado por disputas e lutas em torno de projetos societários, mas que se desenrola em um momento de mudanças estruturais provocadas pelo capitalismo neoliberal.

Observando o fato de que a infância e o campo exercem um papel central nessa proposição, considero oportuno para o encaminhamento dos trabalhos o estabelecimento de algumas delimitações. A primeira delas alude ao fato de que a construção social do fenômeno infância é permeada por constantes movimentos que compõem o quadro da correlação de forças presente na sociedade civil. Se por um lado a história evidencia o tratamento da infância como questão de foro privado, por outro, a mobilização social e a reivindicação da classe trabalhadora fez com que essa categoria geracional fosse incluída na agenda política do Estado e tivesse seus direitos, dentre eles a educação, delimitados e assegurados por lei.

Mas, a despeito das conquistas e avanços no âmbito legal e também no nível do discurso socialmente elaborado em torno da infância, prevalece um movimento contraditório entre a esfera jurídica e a materialização dos direitos sociais, tendo em vista que a realidade é permeada pela insuficiência de creches e pré-escolas frente à demanda pelo atendimento e também da precariedade ainda presente em termos de infraestrutura, materiais pedagógicos, quantidade de crianças atendidas por sala (que geralmente está acima do recomendado pela Resolução CNE/CEB N°. 05/2009) e orientação

pedagógica (o paradigma do assistencialismo não fora completamente superado).

A segunda delimitação a ser observada contempla o fato de que, tal como ocorre nas discussões em torno da infância e da Educação Infantil, semelhante processo de embates, disputas e contradições permeia as discussões acerca do campo no Brasil. Entendendo ser este um espaço de disputas políticas por projetos de sociedade, considero oportuno demarcar algumas diretrizes que orientaram os encaminhamentos dados a esta pesquisa.

Parto do princípio de que existem visões historicamente construídas acerca do campo que necessitam ser superadas. Uma delas aborda o campo como lugar de atraso, pois o foco da sociedade capitalista burguesa seria o urbano e a produção industrial, elementos que subsidiam posturas de discriminação em relação ao camponês e ao seu modo de vida. A outra aproximação percebe o campo com base em uma conotação idealizada, bucólica, que não condiz de fato com a busca daquilo que seria a verdadeira natureza do campesinato. Há ainda uma terceira percepção, que se configura a partir do avanço do capitalismo sobre o campo, por meio do agronegócio, que propõe a “modernização” desse espaço (situando o campesinato como arcaico) por meio da inserção de produção mecanizada, redução do trabalho humano, monocultura, ampla utilização de terra e recursos naturais e internacionalização da produção.

Compreendo que as reflexões críticas demandam a mobilização não somente de conhecimentos de ordem intelectual, mas, inclusive, de natureza política, para a compreensão do campesinato. O conceito **camponês** é histórico e político, engloba uma gama muito grande de sujeitos, que estão unidos por um elemento: todos são essencialmente trabalhadores, denotando claramente uma vinculação entre sua definição e a classe social dos trabalhadores.

A Educação do Campo tem como sujeitos concretos *todos os trabalhadores do campo, em sua diversidade*, mas sua base de constituição se vincula aos *camponeses*, à especificidade do trabalho camponês (familiar e associado ou cooperativo entre agricultores e camponeses), ao modo de vida das

comunidades camponesas, também na diversidade que os constitui (CALDART, 2015, p. 03).

As considerações produzidas nesta pesquisa vinculam-se a um projeto de sociedade pautado em uma lógica diversa da hegemônica, pois contesta os valores burgueses e busca proporcionar às classes trabalhadoras autonomia intelectual, consciência política, condições de análise crítica e de auto organização para propor e promover transformações.

A questão não está colocada na diversidade do campo em relação ao urbano, ao contrário, o que se debate são projetos de sociedade que estão em disputa. Nesse sentido, o tratamento das questões inerentes ao campo de modo diferenciado do urbano, de certo modo, contribui para que seja reforçado o tratamento dicotômico conferido à questão, representado pela polarização campo-cidade, rural-urbano. Além disso, a abordagem dual aqui discutida favorece a estruturação de políticas e programas sociais específicos para uma realidade e para a outra, sem considerar que ambas integram o todo social.

É com base nesses elementos expostos que sustento o argumento de que o campo integra-se à totalidade histórica como um projeto de sociedade, que tem na **educação** um de seus pilares de sustentação. Portanto, o conceito de **Educação do Campo**, como é bem explicado por Molina (2009, p. 31) não se restringe às

dimensões curriculares e metodológicas dos processos intraescolares, embora delas queira e necessite se ocupar. Sua compreensão exige visão ampliada dos processos de formação dos sujeitos do campo. A Educação do Campo compreende os processos culturais; as estratégias de socialização; as relações de trabalho vividas pelos sujeitos do campo em suas lutas cotidianas para manterem essa identidade, como elementos essenciais de seu processo formativo.

É com base no referencial apresentado que me dedico a desvelar a elaboração da proposição para uma política de Educação Infantil do Campo, promovida pela Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI), vinculada à Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC).

Sob o ponto de vista legal, a Educação Infantil compõe o sistema de ensino desde 1996, quando fora incluída como primeira etapa da Educação

Básica, a efetivar-se em creches – para crianças com até três anos e onze meses de idade – e pré-escolas, para crianças de quatro anos a cinco anos e onze meses. Entretanto, o atendimento educacional em creches e pré-escolas consolidou-se no Brasil como um fenômeno urbano, conquistado por meio da pressão de movimentos sociais, sobretudo organizados por mulheres, que reivindicavam locais seguros para deixarem seus filhos enquanto trabalhavam.

Esses fatores foram considerados quando observei a existência de um discurso dominante baseado na ideia de igualdade de acesso e principalmente na noção de direitos das crianças. A contradição existente entre o discurso fundamentado nos direitos e a materialização da Educação Infantil de forma insuficiente e precária me remeteu às observações de Kosik (1976, p. 13) de que “a coisa em si não se manifesta imediatamente ao homem. Para chegar à sua compreensão, é necessário fazer não só um certo esforço, mas também um *détour*”.

A compreensão do objeto demanda, portanto, a superação da “práxis utilitária imediata”, ou seja, a realização de uma discussão sem que de fato haja uma apropriação daquilo que se discute. Assim, visando transpor o risco de uma representação ideológica do objeto de estudo, procurei desenvolver um percurso que favorecesse a apreensão da coisa em si, descobrindo sua essência oculta, distinta dos fenômenos que se manifestam imediatamente (KOSIK, 1976).

Entendendo que a aparência fenomênica e a essência das coisas não coincidem diretamente, tal como aponta Kosik (1976), visualizei a necessidade de me reportar ao objeto como um fato social articulado à totalidade histórica, realizando um esforço crítico para captá-lo em sua relação com a produção da vida humana, permeada de contradições. Estava posta a necessidade de realizar o trajeto metodológico buscando as determinações que compõem o objeto, tentando captar seu movimento no interior da sociedade burguesa, desde suas origens até o presente momento.

Configura-se a necessidade de sistematização do objeto a partir da multiplicidade de fatores que o constituem, pois a infância torna-se meramente uma abstração se desconsidero as classes que a compõem e se ignoro o fato

de que ela está inserida em relações de exploração pautadas no trabalho assalariado. Tal como observa Marx (2008, p. 258):

O concreto é concreto, porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação.

Com o intuito de observar esses princípios apresentados, estruturei as discussões de modo a abordar primeiramente o fenômeno da infância e sua relação com a macroestrutura social. Nessa oportunidade passei a discutir a infância como produto das relações sociais estabelecidas em um contexto capitalista de produção, entendendo ser esse um caminho promissor para a compreensão da definição da infância do campo, entendendo as lacunas produzidas pela invisibilidade e pelo silenciamento. Posteriormente, vislumbrei a discussão do Estado capitalista e das políticas públicas como determinações que estabelecem não somente a infância, como também, seus processos educativos.

Para a análise e discussão das ações que compuseram a trajetória da construção de diretrizes para a política de Educação Infantil do Campo recorri a uma contextualização das etapas que a integram, presididas pelo MEC, por meio da SEB e COEDI e, em um segundo momento realizo a análise de documentos elaborados nessa ocasião.

A opção pela análise documental delineou-se pela intenção de desvelar as mediações realizadas entre os sujeitos participantes e as conjunturas vigentes no período, buscando, assim, identificar como é abordada a infância, o campo e a Educação Infantil do Campo, em meio a esse processo.

As análises dos documentos que compuseram as discussões sobre a expansão da política de Educação Infantil para os povos do Campo ativeram-se às principais mensagens elaboradas durante o período de atuação do GT designado pelo MEC para o cumprimento dessas atividades. Não houve o intuito de comparar as diversas mensagens produzidas, mas identificar elementos que possam contribuir para clarificar o objeto de estudo.

A pesquisa documental representa um método de compreensão da realidade e de produção do conhecimento, que se constrói por meio de um recorte histórico da realidade socioeducacional. A palavra *documento* deriva, etimologicamente, do latim *documentum*, que significa ensino (mas também pode designar modelo, prova). A palavra ensino, por sua vez, provém de *docere*, ensinar. Dessa maneira, documentos compreendem todas as produções tipicamente humanas e, como indícios da ação do homem sobre a realidade concreta, podem nos revelar ideias, opiniões, formas de atuar e de viver (BRAVO, 1995).

A análise elaborada e apresentada por esta pesquisa entende os documentos como produções humanas, que emergem das relações sociais vividas em um contexto historicamente determinado, apresentando as ações dos sujeitos sobre o real e que, portanto, podem revelar maneiras de lidar com as questões produzidas a partir destas relações.

A escolha da análise documental como método de abordagem do fenômeno investigado está diretamente implicada aos objetivos da pesquisa, bem como às condições das quais dispõe o pesquisador para responder às questões de investigação e desvelar o objeto de estudo.

Como produto histórico das relações humanas estabelecidas em um contexto permeado por múltiplas determinações, o documento traz em seu processo de produção e em sua materialização as evidências da correlação de forças que marca a produção material da vida. Portanto, não são produções neutras, isentas de posicionamentos políticos e ideológicos, ao contrário, expressam modos de interpretação do real, apresentados por um determinado grupo de pessoas, em uma dada conjuntura.

A pesquisa documental, como método de investigação e apreensão da realidade social, não se vincula a uma única concepção filosófica de pesquisa. Isto quer dizer que é possível utilizá-la tanto em pesquisas de caráter positivista quanto nas abordagens crítico-compreensivas do fenômeno social. Considerando os fatores apontados, a produção do conhecimento elaborada por meio da técnica da análise documental depende do referencial teórico utilizado pelo pesquisador como ferramenta de leitura da realidade social e de compreensão do objeto de estudo.

A produção de conhecimento ancorada na análise documental demanda do pesquisador clareza quanto às questões e aos objetivos da pesquisa, a fim de que a análise do objeto possa efetivamente desenrolar-se em uma perspectiva relacional, considerando-o como um produto histórico, que emana da totalidade da produção da vida humana. A não observância desses fatores pode implicar na fragmentação do objeto, produzindo conhecimentos igualmente limitados e que, além de não contemplarem a totalidade da produção do fenômeno social, ainda podem expressar posições ideológicas que contribuem para os processos de exploração da classe trabalhadora.

A análise documental enquanto técnica investigativa pretende oferecer meios de sistematizar a recolha de dados com precisão científica, ou seja, sem inferências e juízo de valor. Todavia, a análise dos dados e as deduções viabilizadas pelo ordenamento das informações são determinadas pela concepção epistemológica e também pela visão política que orientam a ação do pesquisador.

A compreensão desses fatores favorece a ação investigativa tendo em vista que a ciência compreende um conjunto de conhecimentos observáveis, que se referem à realidade social. Muito embora a ciência se refira à realidade empírica, sua composição se dá por meio de ideias, ou seja, o homem somente é capaz de captar a realidade conceitualmente. Deriva desse fato a relevância do método na produção do conhecimento científico, uma vez que é este o elemento que distingue o saber científico dos demais tipos de conhecimento existentes.

Os documentos escritos não nos oferecem para análise os fenômenos sociais concretos, mas, o resultado de sua percepção e interpretação produzido por um escritor e/ou conjunto de escritores. Também não permitem um contato direto com o objeto do discurso, ao menos não no plano imediato, todavia, viabilizam essa aproximação pelo uso de ideias mediadas pelo signo linguístico.

A discussão do fenômeno social desenvolve-se a partir da mediação dos signos linguísticos e demanda do pesquisador critérios para a seleção do material a ser analisado, tendo a confiabilidade quanto a autenticidade das

fontes de consulta como *conditio sine qua non* para que integrem o rol de materiais utilizados na pesquisa.

Segundo a tipificação proposta por Bravos (1995) os documentos podem ser classificados em:

- a) documentos escritos – que por sua vez se subdividem em imprensa; documentos pessoais (cartas, diários, memórias, autobiografias); criações literárias (novelas, obras de teatro, contos, ensaios e demais publicações impressas;
- b) documentos numéricos e estatísticos;
- c) documentos de reprodução de imagem e som (cinema, televisão, discos, documentários);
- d) documentos-objeto – toda classe de realizações técnicas e artística do homem.

Atendendo à ordenação apresentada, os documentos considerados como fonte de coleta de dados nesta pesquisa se inserem no conjunto denominado documentos-objeto, por serem produções técnicas realizadas no contexto de discussão e proposição de diretrizes para a política de Educação Infantil do Campo, coordenada pelo MEC.

A escolha dos documentos requer a consideração da fonte da qual decorrem essas produções, ou seja, a confiabilidade quanto a autenticidade do material analisado, pois uma análise fundada em materiais de origem dúbia compromete todo o trabalho investigativo.

Bravos (1995) ordena o quesito **confiabilidade** segundo alguns princípios básicos a serem observados pelo pesquisador. Vale ressaltar que no âmbito da confiabilidade o autor não circunscreve apenas a origem da produção, mas, sua forma de interpretação e apresentação do real, ou seja, orienta o pesquisador a não captar as informações apresentadas sem confrontá-las com elementos que integram o real.

O autor explicita que todo o processo deve ser permeado pela observância do método e pelo juízo crítico do pesquisador. Assim, a confiabilidade deve assentar-se com base nos elementos: autenticidade; alteração dos documentos por sobreposição/alteração de palavras ou lacunas;

competência do autor e seu conhecimento direto ou não do tema tratado; seu marco teórico e sua ideologia; a conjuntura política e social em que foi escrito; a pertença dos autores a algum partido político ou grupo de pressão; o fim pretendido com a publicação do documento.

Com base nessas observações, me detive a buscar uma maior aproximação com o objeto de estudo por meio de revisão bibliográfica criteriosa e crítica. As leituras realizadas tiveram o intuito de primeiramente me fazer apreender a dinâmica da sociedade capitalista, as características desse modo de produção, o impacto dos determinantes econômicos sobre as relações sociais e, com isso, retirar do âmbito da abstração os conceitos amplamente utilizados na pesquisa social: sociedade, relações, contexto, diversidade, exclusão, pobreza, infância, campo, educação.

Me dediquei à compreensão dos fenômenos em sua relação concreta com a totalidade que os produz, apreendendo-os como produtos das relações humanas que sofrem influência direta dos determinantes econômicos, ou seja, dos modos de produção e reprodução cotidiana da vida.

A apropriação desses saberes me fez entender a relevância da discussão da infância atendendo a uma perspectiva que rompesse com a ideia fetichizada proposta pelo pensamento moderno (burguês) e situando-a como um fenômeno produzido pelas relações humanas, estabelecidas em uma sociedade assentada em valores burgueses. Articulado a esse processo desencadeou-se o debate em torno da Infância do campo e os elementos que produziram seu ocultamento e silenciamento.

A etapa seguinte compreendeu a análise crítica do reordenamento da sociedade capitalista, alicerçada no neoliberalismo e o impacto desse processo sobre a educação (expresso por meio de reformas educacionais iniciadas na década de 1980, com redução da atuação direta do Estado e descentralização da gestão da educação). Esse trajeto me levou a encontrar um “fio” extenso e promissor para marcar o caminho: a atuação dos organismos internacionais no âmbito educacional e a ênfase dada à Educação Infantil, a grande aposta do capital para aumento da taxa de escolarização e formação de mão de obra qualificada para a atuação em um mercado assentado na flexibilização das relações de trabalho e necessidade de conhecimento tecnológico.

Todos esses conhecimentos me conduziram ao processo de delimitação do acervo documental considerado como fonte de recolha de dados. Observando que a proposição de diretrizes para a política de Educação Infantil do Campo apresentou-se como uma ação processual, iniciada concretamente em 2009 e composta por várias etapas, considerei oportuno recolher um documento produzido e publicizado em cada uma dessas etapas, a fim de obter não somente dados relativos ao contexto de produção, aos conceitos e princípios arrolados para justificar (ou rechaçar) a proposição de uma política específica para a Educação Infantil do Campo, mas também para verificar se houve mudanças no discurso ao longo do processo.

Delimitei as análises aos documentos divulgados no site do MEC e apresentados como fruto das etapas de trabalho que compuseram a elaboração das Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo (2010); os relatórios referentes às Reuniões Técnicas Regionais realizadas pelo GT responsável pela elaboração das Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo (2010); um documento que apresenta o I Seminário Nacional de Educação Infantil do Campo (2010); a Portaria Interministerial N.º. 6, de 16 de maio de 2013 (que institui um GT interministerial para discutir a Educação Infantil no Campo¹¹) e o documento final apresentado como fechamento dos trabalhos do GT, denominado Educação Infantil do Campo – proposta para a expansão da política (2014).

O percurso de análise constitui-se por meio das seguintes etapas: análise primária, análise do conteúdo, eleição de categorias e análise secundária dos documentos. O tipo de apreciação produzida apresenta muitas possibilidades e a definição da abordagem depende em grande medida da proposição expressa pelo problema de pesquisa e também pelos objetivos que norteiam a investigação. Quanto ao tipo, a análise pode ser interna (verifica a mensagem da obra, bem como os princípios e valores nos quais se fundamenta), ou externa (examinando aspectos formais, estilo, linguagem, a relação do documento com o contexto histórico e cultural que determinam sua estruturação).

¹¹ Em muitas publicações relativas à discussão da política de Educação Infantil do Campo há o uso do termo Educação Infantil **no** Campo e não **do** Campo, de sorte que optei por manter a escrita observada e oportunamente discutir a questão.

A análise documental pode ser feita ainda segundo um enfoque social, identificando o(s) emissor(es) (suas características sociais), o que pretendem dizer (mensagem social), a quem (grupos sociais aos quais se dirigem e como o fazem), como disseminam a mensagem social (a forma da mensagem e com quais resultados). Ou ainda segundo um enfoque psicológico, com o intuito de estudar a personalidade social do(s) autor(es) e suas atitudes e opiniões em relação a questões de âmbito social (BRAVOS, 1995).

Constituem o quadro de análise da pesquisa documental os conteúdos expressos na comunicação, isto é, aqueles elementos que estão presentes no texto analisado. Portanto, são passíveis de observação somente os conteúdos manifestos, que podem ser diretamente verificados na mensagem. Tal procedimento metodológico visa assegurar um tratamento científico dos dados, afastando a possibilidade de julgamento pessoal.

Esse primeiro procedimento abre caminho para a apreciação dos conteúdos latentes, cujo exame recorre aos conteúdos manifestos aos quais aparecem vinculados. É por meio da análise dos conteúdos manifestos que o pesquisador consegue captar e interpretar elementos de natureza política, econômica, histórica, sociológica que interferem no **destino** das mensagens (BRAVO, 1995).

As modalidades fundamentais para a composição desta etapa são as unidades de registro, as unidades de contexto e as regras de enumeração. As unidades de contexto são formadas por partes ou segmentos do conteúdo dos documentos, necessárias à compreensão das unidades de registro. Estas últimas compreendem as unidades de significado que, inicialmente, se procura no texto, em seguida dele se extrai, por fim, se codifica. Suas modalidades podem ser diversas, dentre as quais podem ser citadas palavras, temas, afirmações, personagens envolvidos etc. As unidades de registro são contadas na análise de conteúdo e esse processo pode ocorrer de distintas maneiras: o número de vezes em que a unidade de registro aparece na unidade de contexto; a presença ou ausência da unidade de registro; a gradação de intensidade de significação da comunicação; a ordem de aparição das unidades de registro; a co-ocorrência ou presença simultânea das chamadas unidades (BRAVO, 1995).

A forma de análise mais comumente utilizada para o tratamento de dados é a que versa sobre temas ou assuntos. Esse tipo de análise classifica o conteúdo de acordo com a importância concedida e a extensão que ocupam no documento cada classe de assuntos tratados, como por exemplo, assuntos de natureza política, de ordem religiosa, de conteúdos morais ou então educativos.

Também é comum a elaboração de uma lista de palavras-chave que se relacionam ao objeto de estudo, estabelecendo-se um par dialético entre a ideia e seu contrário – como referência de comparação – e assim contar as frequências de aparecimento no documento analisado. Há ainda a possibilidade de se construir proposições que caracterizam uma atitude, doutrina, ideologia e observar as ideias expostas no documento, expressando numericamente a frequência de acordo ou desacordo com elas. Nesse caso, as unidades de análise são os parágrafos (BRAVO, 1995).

As categorias de análise são dimensões que compreendem uma variabilidade qualitativa para o tratamento dos dados coletados junto aos documentos que integram a amostra da pesquisa.

As categorias representam os elementos mais concretos, definidos e singulares que as variáveis empíricas ou indicadores. Constituem cada um dos elementos singulares que buscamos na investigação, referentes a determinadas variáveis [tradução minha] (BRAVO, 1995, p. 290).

As categorias são os elementos mais simples das variáveis investigadas, que nos auxiliam a classificar e agrupar as unidades de análise do texto. Bravo (1995) nos auxilia na delimitação da abordagem sugerindo os tipos frequentes de categorias:

- a) categorias de matérias ou assuntos – referem-se aos temas tratados pelos documentos;
- b) categorias referentes ao sentido da comunicação em relação a alguma questão – se apresentam-se favoráveis, desfavoráveis, neutras etc.;
- c) categorias valorativas – referem-se aos desejos humanos, ao que se busca, como amor, dinheiro, saúde etc.;

- d) categorias sobre formas de ação possível – análise de fatos, propagandas, violência, utilização de meios econômicos;
- e) categorias referentes aos atores – identificação dos sujeitos humanos (homem, mulher, solteiro, casado, viúvo etc.);
- f) categorias que indicam uma tomada de posição do autor – aprovação, desaprovação, afirmação, negação etc.

Retomando o problema de pesquisa formulado, observei que o encaminhamento das ações referentes a composição dos passos norteadores da análise documental deveriam convergir para a verificação das questões: a estruturação de uma política de Educação Infantil do Campo, sob a regência do Estado, representaria de fato uma conquista? Qual o lugar ocupado pelos movimentos sociais do campo nesse processo?

A análise primária de documentos empreendida nesta pesquisa compõe-se de uma leitura atenta dos textos selecionados, considerando as visões expressas, as filiações teóricas e políticas subjacentes a escrita, o momento histórico e as conjunturas econômicas e políticas que marcaram suas condições de produção, bem como a relação entre esse material e a totalidade histórica do fenômeno.

Das várias leituras que compuseram a abordagem preliminar do material emergiram temas abordados ao longo de todos os documentos. Saliento que, embora haja convergências entre os textos documentais, tendo em vista que todos eles compõem o processo de discussão em torno da formulação de uma política para a Educação Infantil do Campo, há variações entre os temas e categorias apresentados pelos materiais, e essa diversificação integra, inclusive, o movimento histórico dos trabalhos e discussões esboçados em cada uma das etapas do processo.

Optei por realizar uma análise pautada em enfoque de natureza social, por entender que essa abordagem favorece uma melhor compreensão dos processos engendrados na produção dos documentos e por possibilitar as deduções relativas à sua vinculação política e seu alcance nos âmbitos educacional e social. Dessa maneira, além do interesse em apreender informações relativas ao emissor, destinatário, componentes da mensagem,

formas da mensagem e resultados, busquei identificar as circunstâncias sociais e econômicas com as quais estas produções se relacionam.

A delimitação das unidades de análise eleitas para a pesquisa emergiu dos documentos produzidos e publicados pelo MEC, que contemplam as principais fases que compuseram o quadro de ações empreendidas para a formulação de uma proposta para a política pública para a Educação Infantil do Campo. Em um primeiro tratamento busquei ordenar os temas que compunham os documentos integrantes da amostra.

A partir desses temas emergiram as categorias analíticas. Após estas etapas os dados recolhidos foram agrupados em um quadro que tornou possível uma visão geral do processo e a elaboração de deduções orientadas pelos resultados da sistematização e também pelas leituras realizadas.

Após apresentar o panorama de discussões que ordenam esta pesquisa, será explicitada a primeira etapa do percurso – as discussões relativas à infância.

Capítulo 2

O fenômeno da infância no cenário capitalista: primeira etapa da travessia

Este capítulo abre os trabalhos propondo uma reflexão sobre a criança e sua vida em sociedade. Para tanto, parto de algumas questões norteadoras e visito alguns constructos teóricos que tiveram a criança e seus processos educativos como centro dos olhares. Recorro a autores que constroem a Sociologia da Infância, um campo de estudos que discute este ciclo de vida a partir de novos enfoques.

Além da problematização acerca do lugar social ocupado pelas crianças, me proponho, nesta seção, a estabelecer um diálogo entre duas categorias sociais: infância e campo. Ao buscar essa aproximação, estabeleço como percurso possível a consideração acerca da diversidade, ensejando construir um debate que a situe fora da lógica universalizante que predomina no modo capitalista de produção. Em geral, a diversidade é abordada como diversidade regional (ARROYO, 2008), mas, esse caminho não consegue abarcar a totalidade do fenômeno e, por vezes, pode-se favorecer os processos de adaptação e subsunção do diverso ao *modus operandi* totalizador vigente no contexto social atual.

A escolha pela discussão da criança camponesa e seu acesso à Educação Infantil me fez refletir que a luta pela ruptura com as práticas de silenciamento e superação da desigualdade de acesso à educação, relacionada à opção política e econômica do Estado brasileiro, não poderia ser feita de qualquer forma. Identifiquei a necessidade de repolitizar os debates, especialmente para não incorrer no equívoco da idealização (muito comum quando se discute infância), mas, principalmente, para não reforçar os processos de conversão de diversidade em desigualdade e também para não corroborar com as buscas desenfreadas de adaptação dos diversos ao padrão único, homogeneizante e totalizador do capital.

Esse posicionamento poderá ser melhor compreendido ao longo do desenvolvimento dos debates propostos pelo capítulo (e pelo texto em geral), pois as argumentações caminham no sentido de evidenciar que a infância, enquanto fenômeno social, é definida com base nos determinantes históricos vigentes no contexto em que se insere e em função disso também assume novos contornos e é redefinida. Todavia, esse processo histórico é fruto das condições dinâmicas e mutáveis das relações sociais que se desenvolvem em uma sociedade orientada por valores burgueses.

Evidentemente, a ação totalizadora do modo capitalista de produção tende a conformar o modo de produção, as relações sociais, a cultura e, inclusive, a infância, a certos parâmetros que assegurem sua reprodução. Com isso, argumento que a infância do campo, por ter seu modo de vida orientado em outra perspectiva, fica alheia a esse processo homogeneizador, conforme pretendo demonstrar.

2.1 Crianças, infâncias e a produção social da heteronomia

Diante da busca pela compreensão dos elementos que permeiam a expansão da política de Educação Infantil para as populações do campo, considere oportuno iniciar essa jornada a partir do sujeito a quem são direcionadas essas proposições: a criança. Inicialmente, as perguntas norteadoras dos estudos por mim desenvolvidos e que tinham como foco a infância foram: qual é o lugar da infância nas relações sociais? Que elementos norteiam a oferta da Educação Infantil? Por que as crianças do campo foram silenciadas ao longo de tantos anos?

A travessia da primeira parte do labirinto pauta-se na discussão do conceito moderno de infância, considerando o paradigma em curso na sociedade. Os estudos nessa área tomam como base os conceitos publicados por Ariès (1981) que delimitam a noção de infância não como algo naturalmente dado, mas, fruto de uma construção histórica e social. Na publicação *História Social da Criança e da Família*, o autor enfoca a questão

numa perspectiva histórica, que deixa a esfera do biológico e compõe-se como um fenômeno de ordem social e cultural.

Inicialmente, os estudos da infância apresentaram-se, no âmbito da Sociologia, subsumidos ao conceito de socialização, entendido como um processo de adaptação e de integração das gerações mais jovens à ordem social vigente. No campo da Psicologia, delineou-se uma abordagem pautada em elementos de ordem individual, ou seja, os estudos concentraram-se em características individuais do desenvolvimento infantil e, com isso, constrói-se uma perspectiva de discussão assentada na criança e não na infância e suas condições materiais de vida (FRØNES, 2005).

Na recente Sociologia da Infância, a perspectiva de investigação foi como uma variedade de estruturas e mecanismos desenhando a infância, dentre eles, as condições culturais, econômicas e sociais de vida das crianças e as imagens e narrativas da infância. Nessa perspectiva, crianças podem ser vistas como membros da classe social, como um grupo minoritário, como uma categoria marginalizada ou como um grupo esperando para entrar na sociedade [tradução minha] (FRØNES, 2005, p. 267).

A Sociologia da Infância se constrói como um subcampo da Sociologia e, progressivamente, compõe uma trajetória de compreensão da sociedade a partir do fenômeno da infância, empreendendo uma ruptura com os paradigmas vigentes. A definição do campo de estudos fora composta pela combinação de elementos institucionais, de pesquisas e publicações, estruturadas em função da carência de pesquisas sobre a infância, e em decorrência da fragmentação do objeto (subsumido em meio a investigações sobre a família, da escola e também das condições de vida da mulher).

A condição da criança nos debates acadêmicos a colocava em uma esfera incógnita, conforme aponta Sirota (2001, p. 08)

[...] “pequeno objeto” de início frequentemente qualificado pelos sociólogos como “fantasma onipresente”, “terra incógnita”, “refugio”, “mudo”, ou como “quimera”, na literatura de língua francesa; “marginalizado”, “excluído”, “invisível”, ou como “categoria minoritária” na literatura de língua inglesa

A percepção da insuficiência das construções teóricas voltadas à compreensão da infância apontou para alguns elementos, dentre eles a presença do imaginário social na abordagem do objeto e ainda a necessidade de “libertá-lo, por um lado, do implícito, por outro desvinculá-lo do combate militante, para fazê-lo emergir por inteiro no discurso científico como objeto de trabalho” (SIROTA, 2001, p. 08).

Portanto, a primeira grande fratura proposta pela Sociologia da Infância concentra-se no estudo genuíno da infância, superando os discursos sociais construídos para ela e principalmente buscando conhecer o objeto como uma categoria *per se*. O campo de estudos recorre a diferentes perspectivas para estudar a infância, empreendendo análises dos discursos que constituem a imagem das crianças através dos períodos históricos, ou mesmo observando elementos de ordem política, social e cultural, que atuam como determinantes de seu modo de vida.

Há, portanto, uma busca pela superação da perspectiva de definição da criança por suas incapacidades e incompletudes, haja vista que o termo infância é oriundo do latim – *in-fans* – e significa ausência de fala. Em função de suas características constitutivas, as crianças, imersas em uma sociedade organizada e regida por adultos, têm sido historicamente silenciadas na prática social e isso cristalizou os modos delas serem e estarem na sociedade ao longo dos anos.

No campo da Sociologia, as crianças apareceram vinculadas à ideia de adaptação, por meio do conceito de socialização, de Durkheim. Nas abordagens sociológicas orientadas pelo pensamento durkheimiano o conceito de socialização configura-se como um meio de reprodução das estruturas sociais, materiais e simbólicas vigentes em determinados momentos históricos. Portanto, a socialização das novas gerações representaria uma das maneiras mais importantes da reprodução social em termos culturais, econômicos e políticos.

Durkheim dedicou-se a estudar a sociedade e seus processos de socialização e definiu como campo da Sociologia o estudo dos fatos sociais. É a partir do conceito de *fato social* que esse autor discute a educação e, nesse sentido, considera que é a sociedade, coletivamente, quem organiza,

condiciona e controla as ações individuais. Nessa matriz de pensamento o indivíduo, inserido na sociedade, aprende a seguir normas e preceitos exteriores a ele. A educação, portanto, traz em si fortes elementos da socialização, uma vez que prepara as gerações mais jovens para a vida coletiva, assegurando por meio desse artifício, a coesão e a continuidade da sociedade.

O empreendimento socializador, ancorado pela educação, desenvolve-se como uma ação coercitiva, pois é algo exterior ao sujeito – cuja existência é anterior ao seu nascimento – e que deve ser seguida pelos membros da sociedade, sendo que a transgressão pode acarretar sanções aplicadas pelo coletivo (DURKHEIM, 2006).

A educação desenvolvida pelas sociedades traria em sua constituição elementos de multiplicidade e unidade. A dimensão da multiplicidade atende a percepção de que existem distintas espécies de educação em função da diversidade de meios sociais, mas, todo sistema educativo difunde certos elementos comuns aos grupos sociais, garantindo assim a coesão e a manutenção do coletivo, sendo essa a dimensão de unicidade do processo.

Nessa corrente teórica a ação educativa representa o meio pelo qual a sociedade prepara as pessoas para viverem de acordo com os padrões sociais vigentes. Logo, a socialização é pensada a partir de dois pontos de vista que se complementam: a imposição de padrões culturais à natureza individual, resultando em um percurso de conformação operado pela coletividade; como um sistema de aquisição de conhecimento baseado na interiorização de padrões sociais que viabilizam a humanização dos indivíduos (SETTON, 1999).

Em meio às ideias desenvolvidas pelo autor há um ponto a ser destacado: a relação entre sociedade, processos socializadores e aspectos de ordem econômica. Durkheim (1999) identifica e menciona as diferenças entre grupos sociais, discernindo as diversidades de classes, profissões, tempo, espaço, geografia, mas, não aborda a educação como meio de promover a igualdade social, uma vez que, de acordo com suas reflexões, a diversidade profissional gera a diversidade da ação pedagógica.

A educação deve proporcionar aos indivíduos múltiplas aptidões, requeridas pela vida social, havendo a necessidade de homogeneidade, de

coesão e também de diversidade. Assim, no âmbito da divisão do trabalho social, a diversidade de funções asseguraria a coesão social (DURKHEIM, 1999).

Embora o autor discuta a educação como fato social e elabore relevantes considerações para sua compreensão como ação de suma importância para a manutenção da coesão e da vida em sociedade, suas formulações não direcionam maior atenção a uma questão que integra e determina esse processo: as diferenças, sobretudo aquelas relativas ao trabalho e aos aspectos econômicos.

Outro elemento identificado refere-se ao fato de que o autor trabalha com uma perspectiva de educação ideal, para formação de um tipo de homem para a sociedade que se deseja construir. Entretanto, penso que o ideal, por sua própria essência, não é tangível, nos escapa. As discussões acerca da educação enquanto processo socializador de maior impacto e representatividade nas formações sociais requer, por sua própria natureza, a consideração dos modelos históricos e sociais nos quais se insere.

É oportuna – em qualquer projeto educativo – a percepção da materialidade dos fatos, operando sobre aquilo que se manifesta na sociedade e buscando romper com a dualidade que se apresenta cotidianamente, tal como capital-trabalho, pobreza-riqueza, boas condições de existência-condições subumanas de existência, emprego-desemprego, acesso à educação-falta de acesso à educação, entre tantas outras.

Além dos fatores supracitados, identifico que a análise sociológica elaborada por Durkheim, a qual discute as instituições socializadoras e os métodos de socialização humana, assenta-se na ideia de infância como preparação para a vida adulta. Nesse sentido, a compreensão da infância é restrita a uma fase transitória e preparatória para o porvir, ou seja, para a etapa que “realmente importa”.

Corroborar-se assim a prática de marginalização conceitual da infância, que literalmente é diluída em meio a outras categorias sociais. Há ainda a vinculação da concepção de criança às percepções de sociedade, de ser social e, nessa perspectiva, só lhe restaria sucumbir a um sistema homogêneo, pautado na tradição e nos valores pré-estabelecidos.

A Sociologia da Infância busca a ruptura com paradigmas oriundos da Sociologia clássica e caminha no sentido de compreender a infância enquanto uma categoria social. A construção de um discurso sociológico que tem a infância como seu ponto central principia por uma revisão crítica do conceito de socialização, considerando a criança como um ator social e levando-se em conta a complexidade de variáveis presentes no cenário social que influenciam os processos de transmissão e recepção de saberes científicos e culturais, dentre eles: relações de gênero, classe, etnia, além de elementos estruturais como os políticos e econômicos.

Os trabalhos investigativos que têm como foco a infância, ao romper com essa matriz de pensamento, buscam fundar uma área de estudos assentada em outros princípios, dentre os quais podem ser destacados a percepção da infância como uma categoria social, considerando-a em si mesmo (sem vinculá-la a outras categorias); a compreensão da criança como um ser que já existe (e não mais como um devir) e está inserido nas estruturas sociais, atuando a seu modo; superação da percepção da criança como um ser passivo e que apenas aceita e reproduz o que lhe é imposto. Mas, para um melhor entendimento do desenvolvimento desse pensamento, passo a apresentar alguns pressupostos norteadores da Sociologia da Infância como campo de estudos.

2.2 A construção da Sociologia da infância enquanto campo de estudos

As leituras e a experiência docente junto a crianças na Educação Básica, e de adultos, em cursos de formação de professores me levaram a refletir acerca de como as crianças experienciam a vida, de que maneira recebem essas situações e como as reelaboram.

É oportuno destacar que durante minha trajetória de dedicação às questões da infância nunca considerei o ser-humano-criança¹² como uma

¹² Expressão utilizada por Prado (1998), em pesquisa sobre educação e cultura infantil na creche.

forma de existência social passiva, fadada à obediência, ou, em linhas gerais, como uma matéria a ser moldada pela ação do adulto.

Em meio a essas buscas tomei conhecimento de que tais questões estavam em discussão pela Sociologia da Infância e que a criança era abordada nesse referencial como um ser ativo, capaz de construir significados acerca de suas experiências e participar da dinâmica social. Além disso, o novo campo de estudos apresentava-se como uma busca pela ruptura com muitos dos princípios estabelecidos pela Sociologia clássica, dentre eles o conceito de socialização, por compreender as limitações que essa forma de pensamento impõe à experiência da infância e mesmo ao seu entendimento.

A partir de então dei início ao meu próprio exercício de superação de percepções e práticas socialmente herdadas, buscando compreender a criança e a infância fora dos paradigmas estabelecidos, que limitavam suas ações ao universo adulto. Entendi que essa abordagem não somente cerceava a experiência infantil como também nos impedia de conhecer as inúmeras possibilidades de intervenção e de produção cultural manifestadas pelas crianças, bem como de enxergar suas várias tentativas de encontrar nas categorias circundantes, dentre as quais estão os adultos, um interlocutor.

A Sociologia da Infância coloca em curso um plano de ação que busca romper com um discurso sociológico que circunscreve a infância na condição do devir (que corrobora com práticas de silenciamento e invisibilidade social), bem como retira a criança da condição de passividade e submissão para inseri-la na posição de ator social de pleno direito.

No centro dos questionamentos e rupturas propostos pelos estudos da infância, está o conceito de socialização por considerá-lo muito mais do que um construto teórico interpretativo da infância e identificar que este se tornou uma prática social instituída de tratar a criança como um “vir a ser” e, dessa forma, fomentar ações de silenciamento e invisibilidade (SARMENTO, 2008; QVORTRUP, 1999).

O trabalho de construção científica do objeto social infância torna indispensável, por isso mesmo, desconstruir a produção pericial da infância pelas ciências do indivíduo, tarefa esta que não é feita sem escolhos teóricos e epistemológicos, mas que se torna tanto mais necessária quanto a promoção da infância

a objeto sociológico e o entendimento das crianças como atores sociais é um trabalho reconfigurador do conhecimento com que as crianças têm sido tematizadas (SARMENTO, 2008, p. 19).

A configuração do campo de estudos teve início no ano de 1984, quando a reunião de sociólogos norte-americanos integrantes da Sociedade para o Estudo do Interacionismo Simbólico organizou uma seção denominada Desenvolvimento da Criança e Interacionismo Simbólico. Tal iniciativa despertou o interesse de pesquisadores em discutir o assunto e compartilhar suas descobertas, culminando com a criação, no ano de 1986, do primeiro número da revista *Studies of Child Development*. Em 1992 a Associação Americana de Sociologia inaugura uma seção intitulada *Sociological Studies of Children*. A partir da década de 1980 os trabalhos sociológicos sobre a infância e as crianças cresceram e buscaram enfoques mais amplos e criativos, superando as análises que se limitavam apenas aos processos de socialização (MONTANDON, 2001).

A partir da década de 1980 os trabalhos sociológicos que tinham como foco as crianças e a infância expandiram consideravelmente, com produções divulgadas não somente no periódico *Sociological Studies of Children*, mas em outras revistas que não eram especializadas nos debates da infância e mesmo muitos livros sobre o assunto foram lançados (MONTANDON, 2001).

A Sociologia da Infância, enquanto um campo de estudos, busca construir conceitos próprios, que auxiliem na compreensão das dimensões estruturais da infância e dos modos como as crianças se relacionam com os adultos e com os seus pares no meio social.

Configura-se o anseio pela ruptura com a perspectiva predominante da subalternidade das crianças frente aos adultos, uma vez que essa visão as coloca em uma dimensão “pré-social”, ou seja, silenciadas e invisibilizadas porque não são consideradas seres sociais plenos. A infância, dentro desse sistema de pensamento, é compreendida como uma fase, uma etapa essencialmente passageira e sempre atrelada à vida adulta.

Portanto, além do esforço para construir um campo de estudos tendo a infância como objeto social, a Sociologia da Infância também traz para si a

responsabilidade de desconstruir a visão cristalizada de dependência e submissão da criança frente os adultos.

[...] Ao incorporar na sua agenda teórica a interpretação das condições atuais de vida das crianças, a Sociologia da Infância insere-se decisivamente na construção da reflexividade contemporânea sobre a realidade social. É por isso que, na verdade, ao estudar a infância, não é apenas com as crianças que a disciplina se ocupa: é, com efeito, a totalidade da realidade social o que ocupa a Sociologia da Infância (SARMENTO, 2008, p. 19).

Estabelecidas as bases nas quais se assenta a constituição da Sociologia da Infância enquanto campo de estudo, é oportuno salientar que, tal como nas demais áreas que integram as Ciências Sociais, não há consensos estabelecidos e isso se deve, muitas vezes, em função de divergências conceituais e/ou metodológicas, em virtude da problemática de estudo proposta pelos pesquisadores, entre outros aspectos. Porém, os dissensos não invalidam o campo, longe disso, promovem a realização de debates profícuos e demandam a produção estudos mais aprofundados.

Os estudos sociológicos sobre crianças têm apresentado uma grande diversidade de temáticas abordadas. Assim, visando compreender melhor os encaminhamentos dos estudos na área, alguns autores como Sarmiento (2008) apresentaram uma classificação dos trabalhos. Contudo, optei por seguir a categorização temática proposta por Frønes (1994) e utilizada por Montandon (2001) na qual os trabalhos investigativos no campo da Sociologia da Infância são organizados em quatro eixos, a saber: trabalhos voltados à relação entre gerações; os estudos que têm como foco as relações entre as crianças; os que tratam as crianças como um grupo etário e aqueles que pesquisam dispositivos institucionais voltados às crianças.

Não pretendo aqui fazer uma discussão exaustiva acerca da categorização das abordagens no âmbito da Sociologia da Infância; apenas procuro situar as discussões apresentando a diversidade de abordagens. Considero pertinente explicitar ao leitor que as contribuições ao campo de estudos são variadas e os diferentes caminhos, perspectivas teóricas e

metodológicas adotados pelos autores têm contribuído para uma maior aproximação da infância enquanto objeto de estudo.

2.2.1 *Relações entre gerações (ou intergeracionais)*

No âmbito das discussões da Sociologia da Infância há diferentes abordagens da questão e, sendo assim, o conceito de geração fora identificado como uma chave de leitura não somente para se pensar as Ciências Sociais, como também, para se compreender o fenômeno da infância.

O conceito de geração não é algo novo no âmbito da Sociologia. A abordagem mais conhecida do termo advém dos estudos culturais de gerações antigas, proposto no campo da Sociologia por Karl Mannheim, na década de 1920. O termo também é utilizado em estudos de categorização etária (empregado como sinônimo de grupo etário), ou mesmo em pesquisas sobre mudanças nas relações entre gerações (com foco na relação entre pais e filhos, por exemplo) (ALANEN, 2009).

Jens Qvortrup (1985; 1987) fora um dos primeiros pesquisadores a debater o assunto segundo uma nova abordagem, isto é, considerando que em uma sociedade capitalista, o conceito de geração teria adquirido uma dimensão mais ampla, assim como os conceitos de infância e adultez teriam assumido uma configuração estrutural, ou seja, não mais poderiam ser compreendidos como fases transitórias da vida humana, em virtude da dimensão social que cada categoria passara a ocupar e, principalmente, devido a sua permanência na estrutura social.

Obviamente, pertencer a uma das categorias— infância, adolescência, adultez, velhice — é algo que está condicionado ao movimento dinâmico da vida, mas, a despeito da entrada e/ou saída de cada indivíduo, todas elas permanecem enquanto categorias imanentes à estrutura social, mantendo toda a força e o significado que as constitui.

A proposta de Qvortrup para o uso *estrutural* dos termos 'infância' e 'adultez' no entanto aponta para uma direção distinta. Ela particularmente sinaliza uma diferença entre os significados cotidianos do senso comum atribuídos aos termos, e os significados que estão vinculados a eles no âmbito padrão

da ciência. Em ambos, tanto no discurso cotidiano quanto nos contextos das Ciências Sociais, os termos infância e adultez são tomados principalmente para referir-se a dois 'estágios' na biografia humana individual: a infância vem primeiro e é seguida – após a fase de transição da juventude – pela adultez e, posteriormente, pela velhice. As relações intergeracionais denotam então relações entre indivíduos localizados em diferentes estágios da vida (relações intergeracionais) ou entre indivíduos que compartilham uma etapa da vida (relações intrageracionais). 'Crianças', por exemplo, nesta perspectiva, indica aqueles indivíduos que atualmente vivem suas vidas dentro do estágio da infância (grifos da autora) [tradução minha] (ALANEN, 2009, p. 159).

Nas sociedades ocidentais modernas a estruturação social atende à divisão da vida humana em estágios e esse parâmetro fora adotado como meio de normalização da existência e também como critério de institucionalização (altamente considerado para a organização das experiências das crianças no âmbito escolar, por exemplo).

A idade cronológica e a inserção do indivíduo nas etapas da vida correspondentes determinam seus comportamentos, experiências, necessidades, espaços a serem frequentados e embora o curso biográfico seja permeado por transições, as categorias permanecerão compondo a estrutura social, abrigando novas gerações e liberando aqueles que não mais pertencem a elas. Diante do exposto, nos cabe então questionar: como ficam estabelecidas as relações intergeracionais que abarcam as categorias infância e adultez nos contextos capitalistas?

Quando tentamos responder ao questionamento, o primeiro aspecto que nos toca é que todo grupo social necessita repassar às gerações mais jovens o conhecimento historicamente acumulado, a fim de que se possa preservar a estrutura social construída – seus avanços científicos, tecnológicos, as formas de produção de alimentos, os tratamentos para as doenças etc. O movimento histórico da vida, permeado por nascimentos e mortes, requer que a perpetuação dos saberes siga um trajeto igualmente dinâmico, a fim de estes sejam preservados.

Tal como aponta Iturra (2007) o saber proveniente da experiência acumulada existe fora do tempo individual e fica organizado em uma memória coletiva de modo a integrar-se permanentemente ao tempo histórico. Esta sim

representa uma questão de sobrevivência, que demanda trabalho a ser realizado desde muito cedo, com aqueles que integram o todo social.

As relações entre as gerações representam um movimento constante na dinâmica social uma vez que dessa sinergia depende a manutenção daquilo que já fora conquistado e também a possibilidade de avanços nas mais diversas áreas. Diante desse quadro a questão colocada é: como deve ser feita a reprodução do grupo? Evidentemente a resposta depende das características relacionadas ao modo de produção e reprodução da vida humana.

Nas organizações em que a memória coletiva é sistematizada a partir da escrita, como é o caso da cultura ocidental moderna, o conhecimento materializa-se em textos e requer daqueles que chegam para inserir-se nesse contexto, saberes relativos ao conhecimento em si, mas também referentes ao meio que os produz.

Deriva dessa necessidade de reprodução social a prática de discutir a criança na condição de aluno e também atrela-se a isso a força das instituições educativas voltadas à infância. Todavia, a participação infantil na dinâmica geracional supera a condição de aprendiz e é isso que a abordagem da Sociologia da Infância, que discute as relações entre gerações, tem mostrado.

Inicialmente, o campo revela a necessidade de ruptura com a perspectiva da completa subordinação da criança aos adultos, visão que coaduna com a noção durkheimiana de socialização. A criança passa a ser discutida como um ser humano que já integra as estruturas sociais e não mais como um devir; há ainda a consideração de que as crianças interagem ativamente com o meio em que vivem, absorvendo experiências e lhes atribuindo um novo significado.

As relações entre as gerações se desenvolvem ao longo da história humana com o intuito de preservar um modo de vida, inserindo os recém-chegados a uma dinâmica reprodutiva (fato que nem sempre se dá sem a presença da coerção), mas esse elemento não pode ser o único a definir a experiência da infância.

As crianças têm vivenciado coletivamente o fenômeno da infância como uma fase de aprendizado, de preparação para a vida adulta, a fim de que possam contribuir com a reprodução social. Essa concepção leva a situações

nas quais, tanto nas percepções cotidianas, quanto no âmbito do próprio discurso científico, a infância seja caracterizada como um período, uma etapa passageira da vida humana (QVORTRUP, 2010; SARMENTO, 2008). Mas, a prática de circunscrever a infância a um âmbito transitório e, portanto, facilmente superável, restringe as possibilidades de experiências infantis, dificulta a compreensão do modo de vida e da inserção desse grupo na sociedade e prejudica o entendimento da própria dinâmica da sociedade capitalista.

As crianças são “agentes participativos das relações sociais, e a infância é um grupo social fundamentalmente implicado em processos sociais relacionais” (MAYALL, 2002, p. 01)¹³. O que está em processo nesse campo de estudos é uma mudança na forma de compreensão das crianças e isso tem se refletido nos conhecimentos produzidos que adotam como referência a perspectiva intergeracional.

Infância, para não mencionar a adultez, dificilmente será uma entidade homogênea, pois para dentro de cada categoria geracional mais amplas subcategorias provavelmente emergirão. O que estas subcategorias são em cada caso, e como elas emergem e são reconhecidas, tanto em termos sociais quanto práticos, sempre será uma questão de natureza empírica a ser estudada. Uma pequena definição preliminar para uma ordem geracional em qualquer momento de tempo e espaço é: uma ordem geracional é uma rede estruturada de relações entre categorias geracionais que são posicionadas dentro da sociedade e atuam com as necessárias interrelações entre si [tradução minha] (ALANEN, 2005, p. 161).

Na dinâmica social as relações estabelecidas entre o grupo social da infância e dos adultos se processam por interações e negociações considerando-se que o pensamento do adulto está formado e este, ao falar, define certos parâmetros para a interação. O pensamento infantil, por outro lado, está em formação e, como tal, explora várias alternativas para compreender o meio em que se insere. Mas, é justamente nessas situações que as crianças podem construir suas elaborações e deixar suas contribuições

¹³ Tradução minha.

para o coletivo. Como exemplo, cito a pesquisa realizada por Iturra (2007) com crianças de pequenas aldeias portuguesas.

Iturra (2007) descreve elementos que caracterizam a vida de David, uma das crianças que observa em Vila Ruiva, localizada na província de Beja, Portugal. Esta criança vive em um vilarejo pequeno com sua mãe, pai, dois irmãos menores, os avós maternos, uma tia-avó e um tio (irmão da mãe). As atividades familiares compreendem o trabalho com a terra e os cuidados com um pequeno comércio. Em meio a um cenário de muitas dificuldades, a família sofre um grande abalo: o avô, sabendo-se portador de uma séria enfermidade, comete suicídio; o tio tomado de culpa afasta-se do grupo e os pais se separam. A avó materna e a tia-avó de David têm seu dia todo consumido na lavoura e a mãe, além das tarefas domésticas, dedica-se integralmente ao comércio da família. Diante disso, as três crianças, sendo David o mais velho, são levadas, desde muito cedo, a se tornar gestoras de si próprias.

David se depara com a missão de cuidar de si mesmo e de seus dois irmãos, sendo o caçula ainda um bebê. A família vive em uma aldeia onde a tradição familiar e religiosa são muito fortes e, em virtude da existência de um divórcio no núcleo familiar, passam a sofrer sanções e não mais se integram ao convívio social.

O fato é que as crianças passam a desenvolver uma convivência interna tão harmoniosa que modificam o cenário de desintegração familiar: David assume a condição de líder de seus pares e, conjuntamente com os irmãos, conquista o afeto dos familiares (que anteriormente não esboçavam nenhum tipo de afeição às crianças). As crianças também conquistam a reinserção social do grupo familiar, figurando como bons modelos de gestão doméstica e de educação.

O exemplo retirado da pesquisa de Iturra (2007) demonstra o grupo de crianças assiste ao desencontro entre adultos que integram seu núcleo familiar, mas, diante dessa situação atribuem novos significados às suas observações e conquistam não somente espaço na dinâmica familiar, como também ampliam o alcance de sua ação para a comunidade em que vivem.

Trata-se de um relato que nos leva a pensar sobre a capacidade de reflexão infantil acerca de suas experiências e também de autogestão das

crianças, o que evidentemente coloca em xeque a imagem de passividade e incapacidade a elas imposta pelo senso comum.

2.2.2 Crianças e dispositivos institucionais criados para elas

Nessa categoria de estudo há predominância da busca pelos efeitos das instituições sobre as crianças e também sobre suas famílias. Contudo, novamente, merece destaque a mudança estrutural na perspectiva de análise: as crianças saem de uma posição periférica e passam a ocupar o centro de todo o processo, ou seja, são abordadas como sujeitos ativos que participam e contribuem com a co-criação dos ambientes nos quais se inserem.

As instituições que se ocupam das crianças – seja a escola, as instituições da primeira infância, as que se ocupam dos lares ou a mídia –, cada vez mais numerosas, organizam e influenciam a vida cotidiana das crianças e formam um campo que inspira vários trabalhos. Em geral, a vida das crianças nas instituições foi estudada com o objetivo de ver se estas cumprem bem sua função. Mas os trabalhos de feição clássica, que examinam a influência dessas estruturas sobre as crianças, são hoje menos numerosos em relação aos que atribuem às crianças um papel ativo (MONTANDON, 2001, p. 40).

Apresenta-se um novo desafio para as pesquisas que visam discutir as crianças e as instituições criadas para elas: verificar como os pequenos criam e recriam seus papéis e como transformam o ambiente, mesmo sendo o adulto quem tem o controle das rotinas de atividades, do tempo e da utilização dos espaços e recursos.

Nessa abordagem, a criança não mais é identificada como um sujeito passivo, que recebe e acata prontamente aquilo que lhe é proposto. O fio condutor dessas análises é a sua percepção como um ser criativo, que interage com o meio, com as pessoas, e que realiza – de um modo muito peculiar – transformações sobre os elementos que compõem o espaço institucional.

A fim de exemplificar a questão recorro a um caderno de notas pessoal, no qual realizo pequenos registros de cenas por mim observadas e que tenham

sido protagonizadas por crianças. A cena que passo a descrever fora observada em uma instituição educacional da rede privada de ensino, no município de Marília, estado de São Paulo, no segundo semestre do ano de 2002.

Eu estava observando a rotina de trabalho em uma turma de pré-escola, composta por crianças de quatro anos de idade. Diariamente, a professora cumpria a rotina seguindo alguns rituais: recepção das crianças, tempo de espera preenchido com brincadeira na sala de aula e após a chegada de boa parte dos pequenos, a docente organizava a “Roda da Conversa”¹⁴, onde inicialmente eram cantadas canções de boas vindas e a rotina do dia era apresentada ao grupo.

A canção, entoada pela professora e seguida pelas crianças, era: Boa tarde (nome da criança), como vai? Faremos o possível para sermos bons amigos. Boa tarde! Como vai? A professora repetia várias vezes: “Boa tarde” e cada uma das quinze crianças ia repetindo seu nome. Porém, em um dado momento, um menino, Leonardo¹⁵, rompeu com o ciclo dizendo um sonoro “Duende Verde”¹⁶, no lugar de seu nome.

A atitude provocou risos entre as crianças e a indignação da professora, que insistiu para que o garoto dissesse Leonardo. O pequeno manteve-se firme e insistiu em ser o “Duende Verde”. A criança não somente mudou seu nome como redefiniu a dinâmica da atividade, pois as crianças, outrora apáticas e entediadas, apresentavam-se risonhas e animadas, vez por outra olhando discretamente para o amigo, Leonardo, e sorrindo.

Esse processo de oposição desenvolveu-se em vários outros momentos da rotina, principalmente durante as brincadeiras, quando o “Duende Verde” lançava suas imaginárias bombas explosivas sobre os colegas e, desse modo, os convidava a participar da fantasia, fugindo do *script* de brincadeira dirigida, programado pela professora. Nesses momentos as brincadeiras ganhavam um

¹⁴ A Roda de Conversa é uma técnica de trabalho coletivo que consiste em reunir um grupo de pessoas sentadas em círculo e lhes oferecer oportunidade para que se expressem. Essa prática permite o estabelecimento de relações pautadas na dialogicidade e na ressignificação de sentidos acerca de fatos e experiências que dizem respeito ao grupo.

¹⁵ Nome fictício.

¹⁶ Alusão ao vilão do filme O homem Aranha, que desenvolve um contraponto ao herói durante toda a trama.

conteúdo imaginário e escapavam totalmente do convencional, pois as almofadas viravam naves que carregavam vilões, como o Duende Verde, que queria atacar a cidade, e também os heróis, como Batman e Homem Aranha, que iriam salvar a todos.

O pequeno relato suscita a reflexão de que, nas instituições socialmente produzidas para as crianças, desenrola-se diariamente uma constante negociação entre profissionais (adultos) e crianças e, a partir desses elementos, podemos caminhar além da visão (ilusória) de que as crianças são absolutamente passivas frente aquilo que lhes é proposto (imposto).

A observação das ações e mesmo das criações protagonizadas por crianças faz com que nós, adultos, entendamos que a representação das crianças como seres passivos e incapazes implica em uma forma de negação da infância e também da condição de que os pequenos estão vivos e, portanto, criam, interagem, produzem, reagem, propõem e transformam.

2.2.3 O mundo da infância: interações e culturas das crianças

Os trabalhos dessa área concentram-se em discutir elementos que permeiam o universo infantil, como as brincadeiras, os jogos, as regras criadas entre pares, o tipo de relações e significados estabelecidos entre as crianças em suas experiências cotidianas. A criança ocupa o centro das investigações e há uma constante busca pela compreensão do universo cultural que constroem.

William Corsaro foi um dos primeiros a estudar as relações de pares, ou seja, observando as brincadeiras infantis analisou a cultura que as crianças desenvolvem por meio de representações de papéis, de construção de regras próprias para que possam assim reger seu universo e, conseqüentemente, adquirir controle sobre suas vidas.

Visando superar a concepção restritiva da Sociologia clássica, Corsaro (2011) estrutura seu trabalho em torno do conceito de reprodução, buscando promover uma expansão da ideia original. A proposição inicial do termo reprodução, tal como utilizado no âmbito da Sociologia, refere-se a um meio de preservar a estrutura social e garantir sua coesão. Essa percepção confere às

crianças um lugar passivo, de receptividade e inculcação dos valores socialmente transmitidos pelas instituições de reprodução social, dentre as quais estão a família e a escola. Portanto, às crianças caberia meramente a reprodução do mundo social dos adultos.

As teorias sociológicas da infância devem se libertar da doutrina individualista que considera o desenvolvimento social infantil unicamente como a internalização isolada dos conhecimentos e habilidades de adultos pela criança. Numa perspectiva sociológica, a socialização não é só uma questão de adaptação e internalização, mas também um processo de apropriação, reinvenção e reprodução (CORSARO, 2011, p. 31)

A abordagem pautada nas interações e culturas infantis atribui uma nova dimensão para a atuação coletiva, compartilhada entre as crianças, promovendo experiências nas quais estão presentes as trocas, as negociações, as criações e, especialmente, um amplo processo de construção cultural, que se concretiza entre as crianças e também entre elas e os adultos.

Como contraposição à ideia meramente passiva conferida a ação das crianças no contexto social, Corsaro (2011) elabora o conceito de **reprodução interpretativa**, segundo o qual as crianças recebem do meio em que vivem uma série de informações envolvendo crenças, valores, conhecimentos, normas de comportamento, dentre outros elementos que são apreendidos, mas, não de modo passivo. Essa abordagem compreende que os pequenos estão em constante processo de interação com o meio em que vivem e, sobretudo, estão a ressignificar tudo aquilo que recebem, criando seus valores, regras, formas de entendimento do social e assim interferem na sociedade e também no universo dos adultos.

O termo *interpretativo* abrange aspectos *inovadores* e *criativos* da participação infantil na sociedade. Na verdade, (...) as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações. O termo *reprodução* inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas *contribuem ativamente para a produção e mudança culturais*. O termo também sugere que as crianças estão, por sua própria participação na sociedade,

restritas pela estrutura social existente e pela reprodução social. Ou seja, a criança e sua infância são afetadas pelas sociedades e culturas que integram. Essas sociedades e culturas foram, por sua vez, moldadas e afetadas por processos de mudanças históricas (grifos do autor) (CORSARO, 2011, p. 31).

Essa perspectiva de análise não considera o desenvolvimento infantil de forma linear, contínua, ao contrário, toma como objeto de estudo a criança imersa nas relações estabelecidas com seus pares e, ao retirá-la da condição de passividade, a direciona para a posição de co-construtora de cultura.

2.2.4 Crianças enquanto um grupo social

As pesquisas que integram essa linha de estudos buscam compreender a posição da infância como um grupo social, rompendo com a ideia de fase preparatória, de etapa a ser superada. A infância é aqui entendida como uma categoria social, ou seja, uma estrutura permanente na sociedade, e as crianças, por conseguinte, são identificadas como um grupo populacional por elas mesmas, sem estarem relacionadas aos adultos e às famílias.

Há ainda uma mudança de paradigma ao se discutir a infância, pois a ruptura ocorre com a perspectiva de compreensão e de discussão da infância que considera o desenvolvimento (tomado sob o ponto de vista individual) como aspecto central. Na nova abordagem o foco é redirecionado: ajusta-se o olhar para a sociedade ao invés do indivíduo; passa-se a perceber e a discutir a infância *per se*, como uma categoria permanente na organização social.

A principal referência nessa linha de estudos da infância é o dinamarquês Jens Qvortrup que dirige sua atenção para as questões macroestruturais e a constituição da infância. Aliando estudos de Marx às condições de vida na União Soviética e no Leste Europeu, além da realização de amplo estudo sobre famílias, o autor passou a refletir a respeito das condições de vida das crianças.

Qvortrup (1999) explicita que há no campo da Sociologia da Infância uma concordância a respeito dos estudos se desenvolverem com base em dois

pilares principais: estrutura e agência. Isso posto, há uma percepção de que, ao menos em termos quantitativos, existe um maior número de pesquisas que consideram a perspectiva da agência e essa análise pauta-se na observação de comunicações apresentadas na seção de Sociologia da Infância, no Congresso da Associação Internacional de Sociologia (ISA), realizado em Montreal, Canadá, em julho de 1998, além das seções apresentadas na área de Sociologia da Infância do congresso da Associação Americana de Sociologia, em São Francisco, EUA, em agosto do mesmo ano.

Essas observações preliminares, posteriormente confirmadas por levantamentos mais detalhados, levaram o autor a discutir infância e macroestruturas sociais.

Enquanto eu penso ser extremamente relevante perguntar às crianças sobre suas próprias opiniões e assim determinar suas competências, isto está longe de ser suficiente. Eu realmente acredito que, tal como já fora dito, as pessoas fazem sua própria história, mas eu também estou convencido de que Marx estava certo ao adicionar que não o fazem sob circunstâncias de suas próprias escolhas. É especialmente essas circunstâncias que abordarei [tradução minha] (QVORTRUP, 1999, p. 4).

O referencial do materialismo histórico dialético que embasa os trabalhos desse autor incita, inclusive, a reflexão acerca da percepção da infância como uma construção social. De fato, a infância constitui uma construção social, mas, assentada em elementos da história humana e, portanto, sua constituição traz as marcas desse processo histórico, além de suas contradições.

Diante do exposto, considero oportuna a discussão da infância a partir da categoria historicidade, uma vez que seu o processo constitutivo sofre mudanças de acordo com o momento histórico e é diretamente atingido por elementos de ordem econômica, política, cultural, científica, impactando o discurso social construído sobre a infância.

A infância é construída discursivamente por meio da negociação de diversos fatores vigentes em um dado momento histórico, mas, acima de tudo, sua composição é feita pela parte hegemônica da sociedade – os adultos.

A esse respeito crianças estão em condição ainda pior do que a maioria dos outros grupos minoritários, devido ao seu – por definição – *status* diminuto, esses grupos têm sido forçados a adaptar-se às relações de poder prevalecentes – mas, por exemplo, a classe trabalhadora ou mesmo as mulheres eventualmente adquiriram algum poder. O que estou tentando argumentar, portanto, é que independentemente do enorme nível de atividades das crianças, as mudanças sociais têm acontecido à sua revelia e sem o seu consentimento. Por conseguinte, é de extrema importância para as pesquisas sobre a infância lidar com as forças da macroestrutura social as quais, querendo ou não, constroem e reconstróem a infância [tradução minha] (QVORTRUP, 1999, p. 6).

O que está em debate, portanto, supera a noção de criança ou mesmo de crianças – o foco dos trabalhos é o fenômeno da infância e, nessa abordagem, sua relação com a macroestrutura social. Qvortrup (1999) ressalta ainda que, embora possa parecer uma afirmação exagerada, a infância desenvolveu-se, como uma forma estrutural, de modo mais ou menos independente das crianças. Está contida nesta afirmação a percepção de que em uma sociedade organizada e regida pelos adultos, os discursos sobre a infância são estruturados e moldados de acordo com as características históricas do momento em questão e que o fenômeno da infância é fruto da correlação de forças presentes na macroestrutura social.

As leituras das perspectivas de trabalho com a infância no campo sociológico me levaram a optar por esta abordagem, não somente por sua vinculação à base do materialismo histórico dialético, mas também pela necessidade de discutir a infância e as estruturas sociais considerando o cenário brasileiro e a população do campo.

2.3 Infância e estrutura social ou... a importância de se estar de acordo

A incursão nos debates construídos no âmbito da Sociologia da Infância com o intuito de melhor compreender o objeto de estudo foi, ao logo do tempo, favorecendo a opção por uma das correntes que integram esse campo do

saber. Assim, tendo em vista que esta pesquisa recorre ao referencial teórico do materialismo histórico dialético, considere que a abordagem do fenômeno deveria pautar-se na percepção das crianças como um grupo social e, além disso, vislumbrei a necessidade de contemplar suas condições materiais de existência, frente à macroestrutura da sociedade.

A partir dessas ponderações, identifiquei que a linha de estudos proposta por Qvortrup poderia contribuir para desvelar o objeto, uma vez que nessa abordagem o *leitmotiv* é debater a estrutura da sociedade com base na condição de vida das crianças. Esse olhar inovador em torno do fenômeno da infância é explicitado pelo pesquisador em uma entrevista concedida a Breda e Gomes (2012, p. 506), ao afirmar que:

(...) se olharmos historicamente e independente do valor emocional, as crianças têm e sempre tiveram um papel na história. Nesse sentido, argumento que elas sempre trabalharam. De um modo ou de outro, pelo menos a partir dos 5, 6 ou 7 anos, elas sempre estiveram envolvidas na sociedade. Se me perguntar qual a natureza da função das crianças, a resposta, em certo sentido lógico, é que elas têm um papel relacionado ao modo de produção ou relativo à maneira de produção das coisas na sociedade na qual elas vivem. O que quero dizer é que na Europa do século XIX e em muitos países até hoje, em geral países em desenvolvimento, as crianças são úteis com seu trabalho manual.

As crianças, em geral, convivem na sociedade e estão expostas às mesmas situações e aos mesmos condicionantes que os adultos. Entretanto, o impacto desses condicionantes históricos sobre suas vidas é muito mais amplo e mais fortemente sentido. Se voltarmos nosso olhar à história – e nesse caso vou me ater especificamente à história do Brasil, por razões claras – podemos identificar que existe uma relação de interdependência entre as transformações na macroestrutura social e as mudanças na infância.

Para tentar elucidar a questão recorro ao estudo realizado por Faleiros (2011) no qual a infância é analisada a partir das relações políticas estabelecidas no Brasil. O autor dedica-se a investigar a questão da infância e da adolescência dos pobres, voltando-se ao modo como esses sujeitos são representados na discussão dos agentes formuladores de política. O estudo leva em consideração a relação estabelecida entre Estado e sociedade como

um processo de articulação e também de embates entre elementos de ordem econômica e política, do privado e do público, do poder clientelista e autoritário e do movimento pelos direitos e pela cidadania. É em meio a essa correlação de forças que o autor identifica três eixos de análise da condição de crianças e adolescentes pobres: política e inserção dos pobres no trabalho precoce e subalterno, relação entre causa pública e coisa privada e relação entre repressão, filantropia e cidadania.

Faleiros (2011) aponta que a partir da correlação de forças e das discussões estabelecidas nas relações de hegemonia que foram se constituindo de acordo com os blocos que ocupavam o poder, o discurso social e as políticas voltadas para a infância pobre sofriram alterações. Há predominância da estratégia de encaminhamento da criança pobre para o trabalho, entendida como uma maneira de articular fatores de natureza política com aspectos de ordem econômica e concebendo a desigualdade social como algo naturalmente dado. Assim, “os discursos e as práticas referentes às políticas para a infância distinguem os *desvalidos* dos *validos*, tanto econômica como sócio-politicamente (grifos do autor) (FALEIROS, 2011, p. 34).

Chamo a atenção dos leitores para o fato de que a construção social da infância se dá a partir de elementos que compõem a macroestrutura do momento histórico e também pela correlação de forças presentes na sociedade, especialmente considerando a visão hegemônica prevalente.

A história das políticas que contemplam a infância (em qualquer que seja a perspectiva) é vista por Faleiros (2011, p. 85)

(...) na dinâmica própria da relação entre agentes e forças sociais e políticas que se aglutinaram ou confrontaram em diferentes momentos históricos a partir da proclamação da República. Trata-se, na realidade, de um processo contraditório e complexo, que não pode ser reduzido a uma linearidade ou evolução.

Ademais, o autor identifica alguns elementos que permeiam o processo, dentre eles: a articulação do público com o privado (subvenções, convênios e, por vezes, corrupção); política de encaminhamento para o trabalho de crianças e adolescentes pobres (sob formas distintas, de acordo com o momento

histórico, são observadas colônias, patronatos, projetos, escolas profissionais, convênios com empresas); combinação de clientelismo com repressão (perpassando a relação das instâncias da federação – União, estados e municípios – e também a relação do Estado com a sociedade). O discurso social somente sofre alterações mais amplas a partir da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, no ano de 1990, no qual se observa a ruptura com a ideia de menor e a propagação do discurso de “criança cidadã, sujeito de direitos”.

Pilotti e Rizzini (2011) ao fazerem uma retrospectiva das várias formas de atenção dispensadas à infância brasileira ao longo dos séculos identificam as mudanças no tratamento e também no discurso socialmente construído. Apontam, todavia, que tanto no passado, quanto no presente, dificilmente a dinâmica do modo capitalista de produção ensejaria a coexistência entre crescimento, distribuição de renda e justiça social.

A questão da infância – em especial sua definição – é diretamente implicada por fatores de ordem econômica e política. O discurso social que produz a infância no Brasil modifica-se constantemente, atendendo às características econômicas do momento histórico, o modo de produção adotado, a delimitação do papel da criança na sociedade e quem seria responsável pelos cuidados a ela dispensados.

Visando traçar um panorama histórico das várias abordagens da infância no cenário brasileiro, recorri a autores como Pilotti e Rizzini (2011), Faleiros (2011) e Marcílio (1997) para construir o quadro apresentado a seguir. A sistematização não tem o intuito de finalizar os debates sobre o fenômeno da infância, uma vez que a dinamicidade do movimento histórico e a constante presença das contradições tornam vã qualquer tentativa de descrição e enquadramento. Contudo, considere que pontuar as principais características de momentos históricos marcantes da história do país seria útil para situarmos a infância no contexto e verificar como as conjunturas políticas e econômicas exerceram impacto em seu modo de ser e estar na sociedade.

Quadro 1 – Panorama histórico da definição da infância no Brasil

Período Histórico	Relação social de produção	Panorama	Proposta para a infância	Imagem da infância
Colônia	Escravidão – utilização de mão-de-obra indígena	Conversão de crianças ameríndias em súditos dóceis do Estado português	Adaptação às estruturas sociais; evangelização	Catequizada
Colônia	Escravidão – utilização de mão-de-obra africana	Alto índice de desigualdade, miséria, abandono de crianças	Assistência pela Santa Casa de Misericórdia e criação da Roda dos Expostos (filantropia)	Exposto
República (final séc. XIX e início XX)	Capitalista (Capitalismo industrial)	Carência extrema; desigualdade social	Integração da criança ao trabalho nas fábricas	Menor
República Século XX	Capitalista	Desaceleração do crescimento econômico; crise política e transição da ditadura para a democracia	Redemocratização do país	Cidadã

Elaboração da autora com base em: Pilotti; Rizzini (2011); Faleiros (2011); Marcílio (1997)

Para além de qualquer visão pontual e determinista, uma vez que o movimento histórico é sempre dinâmico, é notável que o discurso social construído sobre a infância não é uniforme. Além disso, é possível a identificação de um padrão centrado na luta de classes, pois a definição da infância não é a mesma para todas as crianças: à classe dominante caberiam os estudos e o comando da sociedade; aos pobres, dominados, caberia o trabalho, a fim de que não caíssem no vício e no ócio.

A dicotomia com base na diferença de classes manifesta-se, inclusive, no âmbito educacional, pois os desvalidos são desvalorizados e, por conseguinte, a preparação escolar e profissional deve estar no nível da subsistência e isso corrobora o projeto de direção da sociedade pelas elites econômicas (FALEIROS, 2011; PILOTTI; RIZZINI, 2011).

Na cultura e estratégia de poder predominantes, a questão da infância não se tem colocado na perspectiva de uma sociedade e de um Estado de direitos, mas na perspectiva do autoritarismo/clientelismo, combinando benefícios com repressão, concessões limitadas, pessoais e arbitrárias, com disciplinamento, manutenção da ordem, ao sabor das correlações de forças sociais ao nível da sociedade do governo. As polêmicas relativas às políticas para a infância demonstram esse conflito de visões e de estratégias, por exemplo, a que se refere à divergência entre os que privilegiam a punição e os que privilegiam o diálogo, a negociação, as medidas educativas (FALEIROS, 2011, p. 35).

Os discursos sociais que circunscrevem e definem a infância no Brasil e que, conseqüentemente, orientam as políticas para essa categoria estrutural, denotam um percurso de política pequena para menores, uma vez que recorrem ora ao viés assistencialista (roda dos expostos, abrigos, asilos, albergues), ora a esfera jurídica (internatos, patronatos, colônias, casas correccionais). Fica evidente, portanto, que a perspectiva de relação com a infância no Brasil não se dá de modo único para todos os segmentos sociais e, por outro lado, a ação do Estado em relação à infância pobre é de controle, recorrendo à institucionalização como principal meio para se alcançar esse objetivo.

O movimento histórico da sociedade brasileira nos leva a identificar que, muito embora o discurso seja de que a criança é objeto de atenção e cuidado por parte da família e do Estado, o que se observa é a definição da infância e de sua inserção na sociedade a partir daquilo que se vive. Dessa maneira, a ação do Estado brasileiro frente à infância esteve e permanece afinada às necessidades econômicas do momento, o que reitera a ideia de que a estrutura orienta a composição infância e que esta é, sem dúvidas, uma perspectiva de discussão válida para o fenômeno.

A infância, compreendida como uma categoria estrutural do tipo geracional – assim como a adultez ou mesmo a velhice –, é identificada como um grupo minoritário, apartado do restante da sociedade que, por sua vez, é comandada pelos adultos. Dos adultos elas recebem proteção e cuidados e esse “tratamento especial” tem lhes custado o silenciamento, a discriminação e a repressão. (WINTERSBERGER et al, 2007).

Ressalto que as definições de infância – enquanto categoria estrutural e considerando a historicidade do fenômeno – são elaboradas com base em percepções de imaturidade e de incapacidade, ou seja, a criança individual é definida a partir da comparação com o adulto, o que a coloca em desvantagem e fragiliza sua existência no mundo. Por outro lado, o coletivo, ou seja, o corpo social definido como infância é construído a partir das características e necessidades sociais do período, havendo maior destaque para os elementos de ordem econômica.

A categoria estrutural infância é sempre fruto da sinergia entre parâmetros que se modificam com as transformações do modo de vida na sociedade, por isso

[...] a infância *tanto* se transforma de maneira constante *assim como* é uma categoria estrutural permanente pela qual todas as crianças passam. A infância existe enquanto um espaço social para receber qualquer criança nascida e para incluí-la – para o que der e vier – por todo o período da sua infância. Quando essa criança crescer e se tornar um adulto, a sua infância terá chegado ao fim, mas enquanto categoria a infância não desaparece, ao contrário, continua a existir para receber novas gerações de crianças (grifos do autor) (QVORTRUP, 2010, p. 637).

A despeito da permanência da categoria infância nas estruturas sociais, como a modernidade tem lidado com ela? A infância moderna, à medida que é reconhecida como momento a ser resguardado e protegido, “período” da vida humana com características e necessidades peculiares – sempre definidas em comparação com o adulto – entra no âmbito da cidadania regulada.

A observação do movimento histórico da sociedade evidencia um panorama de contradições. Muito embora vigore um discurso social protetivo, voltado aos direitos da criança e à defesa da ideia de que toda criança é cidadã, a materialidade dos fatos traz a tona um movimento de negação de direitos e, principalmente, de silenciamento e ocultação.

O que questiono aqui é a prática social estabelecida de, ao assumir os cuidados com a vida infantil, silenciar a infância (enquanto coletivo, como categoria que integra as estruturas sociais) e submetê-la aos ditames de uma sociedade organizada pelos adultos e voltada aos interesses deles.

A discussão sobre os direitos das crianças assume de pronto uma relação com a infância pautada na proteção, ou seja, não há o estabelecimento de uma relação baseada na reciprocidade. O que se pode observar é o desenrolar de fatos que denotam uma relação de exploração e subjugação não somente das crianças pelos adultos, mas, sobretudo, de sujeição dos mais pobres pelos mais ricos. Em meio aos abusos praticados nesse âmbito, está latente a questão da luta de classes.

A legislação protetiva direcionada à infância é elaborada com o intuito de manter as crianças seguras, afastadas do mundo do trabalho e, para não fugir à regra observada na dinâmica histórica da sociedade brasileira, isso se faz por meio da **institucionalização**, atualmente representada pelo binômio família-escola.

Ao inserir a infância no âmbito dos cuidados e da proteção roubam-lhe a voz, pois há um discurso social homogeneizador que define seus modos de vida e delimita quais são as características de comportamento, de desenvolvimento, das aprendizagens e ações esperados. As crianças do século XIX eram preparadas para a vida adulta por meio da inserção social e da participação nas atividades cotidianas. Por outro lado, as crianças dos séculos XX e XXI são preparadas para a vida adulta na escola, local onde passam boa parte de sua existência segregadas, “protegidas” das ameaças existentes na sociedade.

Ao longo da história, as crianças sempre desempenharam papéis, ou seja, foram úteis, de algum modo, à dinâmica social. A historiografia sinaliza que a estrutura social comporta uma relação de solidariedade entre as gerações. Assim, as crianças, ao menos até o século XIX, desenvolviam pequenos trabalhos tão logo estivessem em condições de contribuir e sua atividade laboral fora identificada como socialmente útil (STEARNS, 2006). Novamente, é possível apontar que a macroestrutura determina o conceito de infância e de que o trabalho, como elemento imanente à dinâmica social, não se desvincula da infância.

O trabalho, além de um meio de produção da existência humana no mundo, apresenta-se como um eixo definidor da dinâmica familiar. Assim sendo, a observação acurada das relações nesse contexto permite a

identificação de acordos que se assemelham a contratos estabelecidos entre as gerações, os chamados pactos geracionais, responsáveis pela manutenção do elo social.

Um pacto geracional é, em sua forma tradicional, um acordo não escrito sobre formas pelas quais obrigações e recompensas são distribuídas entre gerações. Historicamente, a reciprocidade entre elas, em termos de obrigações mútuas, tem prevalecido: a geração média de adultos não só provê e cuida de seus filhos, mas também de seus pais idosos. Até o início do século XIX, as crianças começavam a trabalhar tão logo tivessem condições para tal e, no devido tempo, tinham de cuidar de seus próprios idosos, como adultos. Essa regra era praticamente universal. Quem não tinha filho era percebido como desprovido de um papel ativo nos esforços comuns da comunidade, colocando em risco a possibilidade de receber provisão financeira e cuidados. (...) Tal sistema de autorregulação foi rompido e perdeu sua transparência com a industrialização e outros fenômenos relacionados, como a urbanização, a ascensão da classe operária, a ideologia familiar e a transição demográfica (QVORTRUP, 2011, p. 324).

A modernidade traz transformações na relação humana com o trabalho e, conseqüentemente, a dinâmica das relações sociais e familiares é alterada. Mas, a despeito das modificações observadas, o trabalho foi e continua sendo um elemento estrutural na concretização do ser social. Sua centralidade pode ser considerada não somente na produção e reprodução da vida humana, mas, inclusive, na dinâmica da organização familiar e social, na solidariedade estabelecida entre os sujeitos e, por conseguinte, na definição da infância.

Com base nos argumentos expostos, compartilho da ideia de que as crianças são atores sociais e, apesar das práticas opressoras e da posição de subalternidade em relação aos adultos, elas integram as estruturas da sociedade e oferecem sua contribuição para a materialização da vida coletiva. Diante das transformações no modo de produção da existência humana, nas relações sociais, regidas pelo modo capitalista de produção, o trabalho infantil clássico, de natureza manual, fora substituído pela escolarização, mas, nem por isso, o trabalho deixou de compor a existência infantil no âmbito social.

Para Stearns (2006) a infância moderna, que começou a emergir primeiramente no Ocidente entre os séculos XVII e XIX, engloba três mudanças que estabelecem entre si uma interdependência: a primeira delas está relacionada ao trabalho, que passou a ser substituído pela escolaridade; a

segunda está associada às novas configurações da vida em sociedade, sobretudo à urbanização e às dificuldades no cuidado com as crianças, o que implicou na prática de limitar o tamanho da família a patamares mais baixos; a terceira mudança refere-se à significativa redução da taxa de mortalidade infantil.

Com relação especificamente a transição entre trabalho manual e trabalho escolar, o que, de fato, representou uma ruptura e o que restou de permanência? O impacto do modo capitalista de produção foi mais duramente incisivo no que tange a separação dos processos de produção e de reprodução da vida humana, pois anteriormente ocorriam em um mesmo lugar – a família – e favoreciam o estabelecimento de vínculos sociais ampliados e mais fortes com a comunidade em função das características da produção da vida.

A industrialização trouxe consigo uma nova dinâmica social, porque “a reprodução passou a ser atribuída à família nuclear (não mais uma “família extensa”, autossustentável), enquanto a produção passou a ser etapa externa a ela” (QVORTRUP, 2011, p. 35). Diante dessa mudança nas relações, a reciprocidade entre as gerações, que funcionara até então claramente como elo social na produção e reprodução da vida humana, tornou-se algo desarticulado do âmbito familiar, pois as relações econômicas não mais ocorriam nessa esfera. Por outro lado, a responsabilização pela manutenção da vida e cuidados com a velhice, quando o indivíduo não mais pudesse sobreviver por meio de seu trabalho, porque suas condições físicas não lhes seriam favoráveis, sai da esfera familiar e é assumida pelo Estado, via sistema previdenciário.

O impacto dessas mudanças também atingira às crianças, que passaram a não mais ser vistas como parte integrante do contrato geracional, pois estariam impossibilitadas de trabalhar e, em virtude das suas condições constitutivas, dependeriam do investimento de recursos financeiros e de também de tempo e dedicação por parte de seus pais. Esse é um elemento que contribui para a compreensão da redução paulatina do número de nascimentos nas famílias, mas, além desse fator, merece atenção o processo de escamoteamento do papel da criança na dinâmica social capitalista.

As relações em uma sociedade capitalista pautam-se no trabalho das gerações mais jovens para que as gerações anteriores (e mais velhas) possam usufruir de certos benefícios, como a seguridade social. Assim, para cada cidadão que se retira do sistema produtivo e, dessa maneira, deixa de contribuir com o sistema previdenciário, os estoques são repostos pelas novas gerações. Contudo, a diminuição do número de nascimentos abala a harmonia da filarmônica capitalista.

Ademais, além das contribuições futuras, como trabalhadores que integram o sistema capitalista e assim promovem seu fortalecimento, de que maneira as crianças oferecem seu quinhão para favorecer o bom funcionamento das engrenagens do sistema? Na condição de aluno. A escola, tanto coopera com a produção do sistema capitalista por meio da geração de empregos diretos (professores, auxiliares de ensino, profissionais da limpeza, funcionários administrativos), como apóia indiretamente, mas de maneira muito intensa, o sistema por meio da criação de serviços como vestimentas, acessórios (cadernos, livros, mochilas, lápis etc) e serviços especializados (aulas particulares, esportes, orientações educacionais, atendimento médico, acompanhamento psicológico).

Os elementos supracitados representam, digamos, a ponta do *iceberg*, ou seja, a parte que nos é mais facilmente perceptível aos triviais olhos cotidianos. Mas há, no entanto, uma dimensão do processo que nos exige certo esforço e a possibilidade de enxergarmos com olhos de criança (atentos e curiosos): o investimento no trabalho produzido a partir da condição de aluno.

Dizendo mais claramente, a criança contribui para a reprodução do modo capitalista de produção a partir de seu trabalho como aluno,¹⁷ uma vez que o Estado regula e rege o sistema educacional (por meio de políticas educacionais, definição de currículos, estabelecimento da idade de ingresso e saída do sistema, tempos em que permanecem na instituição, período em que podem gozar de descanso etc.) e, dessa maneira, apropria-se do trabalho escolar e também do tempo das crianças.

¹⁷ Chamo a atenção do leitor para o fato de que a palavra aluno, de origem latina, significa sem luz. Ressalto ainda que não é comum no jargão popular empregar a designação estudante, que não enfatiza a condição de incapacidade do sujeito frente ao totalizador sistema escolar.

Das crianças não se exige ordinariamente que trabalhem para o sustento da família, mas, a elas são demandados um infindável rol de trabalhos escolares (pesquisas, leituras, estudo para provas, apreensão de saberes, aprendizado de certas condutas sociais etc.) que estão amplamente afinados com as demandas do sistema capitalista, pois este requer o domínio do código escrito, da linguagem matemática (que recebem primazia nos currículos escolares), além de informática, idiomas...

A arte do disfarce frente ao trabalho exercido pelas crianças nas conjunturas atuais apresenta uma face ainda mais séria: a prática recorrente de tratá-las como assunto privado, de foro familiar e não como uma responsabilidade social, coletiva. Essa construção discursiva sedimentada na sociedade brasileira, com uma força muito grande na primeira infância,¹⁸ contribui para escamotear o quão ativo é o papel da criança no vínculo social e para dirimir a natureza do trabalho, algo imanente ao sistema.

Muito embora o trabalho infantil seja intrínseco a qualquer tipo de economia vigente, não é de fato reconhecido como tal e mais: a imagem da criança como alguém capaz de oferecer sua contribuição social por meio do trabalho contradiz a dimensão de infância sacralizada que a sociedade capitalista esmerou-se em construir. O problema é que essa sacralização da infância dificulta análises críticas sobre a posição que essa categoria ocupa na estrutura social, processos de exclusão e transformações na constituição do fenômeno da infância.

Com base nesses fatores, a discussão da criança como integrante ativo da dinâmica social, pautada na reciprocidade e não na ideia de tutela e dependência se faz oportuna para que enfim possamos problematizar a infância e sua condição na sociedade. Mas, essa postura requer a desmitificação do conceito e a mobilização da capacidade de debater a questão superando a ideia romantizada (e por que não dizer fetichizada) de infância que, ao assumir padrões emocionais, bloqueia possibilidades de reflexões mais abrangentes.

¹⁸ A despeito da regulamentação legal de que o atendimento em Educação Infantil é um direito da criança, é comum creches e pré-escolas estabelecerem como critério de seleção a vinculação da mãe a uma atividade profissional remunerada.

Discutir o papel da infância na dinâmica social partindo da premissa de que a criança realiza historicamente algum tipo de trabalho e oferece sua contribuição não significa, em absoluto, que defendo a exploração da mão de obra infantil. Ao contrário, implica na consideração da necessidade de retirarmos de nossos olhos o véu da idealização que encobre a dimensão da real importância da infância na estrutura da sociedade e lhe retira um direito muito caro: o direito de ser, uma vez que a coloca no limbo, num entre mundos, sempre preparatório, esperando o porvir.

Considerando a historicidade do fenômeno da infância, o que se observa é a construção de um discurso social afinado com a ética capitalista do trabalho. Deriva daí minha articulação com a ideia da “importância de se estar de acordo”. Essa afirmação é retirada da peça didática de Baden-Baden sobre o acordo, de Berthold Brecht. No texto, o homem deve enfrentar suas próprias instituições sociais e, em meio ao debate, consolida-se o conflito entre o indivíduo e a sociedade, havendo a exploração do atrito entre o individualismo e o espírito democrático da vida em comunidade (CONCILIO, 2013).

A peça é composta por um coro formado por quatro aviadores atingidos por um acidente e que pedem auxílio aos habitantes de uma cidade. A cena conta com a participação dos cidadãos (denominado pelo autor de coro de controle) que, ao invés de atender à solicitação dos acidentados dirige-se à multidão (composta pelos espectadores) e a interroga: “o homem ajuda o homem?”

A partir de então abre-se um universo de questionamentos a fim de que se possa apurar se, de fato, “o homem ajuda o homem”. Diante da pergunta apresentada o coro redarguiu: “nem por isso o pão ficou mais barato”. A resposta apresentada suscita a ideia de que, embora o homem tenha conquistado muitos avanços no campo da ciência, tecnologia, apesar de haver se lançado a conquista espacial, ainda não fora capaz de tornar o alimento acessível a todos de sua espécie. No segundo inquérito que integra a cena, Brecht propõe a exibição de vinte fotografias retratando como, em nosso tempo, o homem é trucidado por seu semelhante. Ao final dos embates, a multidão conclui que o homem não ajuda o homem.

No terceiro e último ato é apresentado ao público um número envolvendo palhaços e, em tese, seria mostrado que os homens ajudam um homem, mas, o que se vê de fato são os palhaços enganando um sujeito e, por fim, acabam por mutilá-lo, recorrendo sempre ao pretexto de que o que faziam era de fato o melhor para ele. Ao cabo conclui-se: o homem não ajuda o homem.

A reflexão proposta por Brecht me faz ponderar que por detrás de todo ato de ajuda está presente uma ação violentadora. Essa questão é amplamente explorada na cena “A recusa da ajuda”, descrita a seguir:

Com certeza vocês já viram
Ajuda em alguns lugares
Sob diferentes formas. Gerada por um estado de coisas
Que ainda não conseguimos dispensar:
A violência.
Ainda assim, nós os aconselhamos a enfrentar
A cruel realidade
Com uma crueldade ainda maior. E,
Abandonando a condição que gera a necessidade,
Abandonem a necessidade. Portanto
Não contem com ajuda:
Ao se recusar a ajuda a violência é necessária.
Ao se obter a ajuda a violência também é necessária
Enquanto a violência reina, a ajuda poderá ser recusada.
Quando a violência não reinar mais, a ajuda não será mais
necessária.
Por isso, em vez de pedir ajuda, é preciso abolir a violência.
Ajuda e violência constituem um todo,
E o todo precisa ser transformado (BRECHT, 1992, p. 33).

Ajuda e violência são faces de uma mesma moeda (!). A definição de violência não é apresentada por Brecht em seu texto, entretanto, é possível entender como violência as formas de relação estabelecidas entre semelhantes no sistema capitalista de produção. A violência pode ser personificada pela exploração do homem pelo homem, por meio da apropriação privada do trabalho humano (produzido coletivamente), pela expropriação de terras e meios de produção e por meio da propagação das desigualdades.

A violência pode ser apreendida quando se analisa a condição da infância na sociedade – especialmente quando se considera a historicidade desse fenômeno – porque o lugar que lhe cabe é o do oprimido, do subjugado.

Colocada sob a tutela do adulto, a criança perde não somente a voz, mas o direito a ocupar efetivamente um lugar na esfera social, o direito a ser considerada e ouvida a partir de suas reais necessidades e não como mera adaptação às condições de vida de seus pais ou mesmo do sistema.

As ponderações apresentadas sinalizam para a possibilidade de discutirmos coletivamente novas bases para a infância, ou seja, a necessidade de abordar a infância na perspectiva da reciprocidade e não da proteção. Estabelecidos esses pressupostos, passo a discutir a condição da infância camponesa, com especial enfoque à oferta de Educação Infantil pública a essa população.

2.4 Campo, infância e Educação Infantil: por quem dobram os sinos?

O percurso pensado para as considerações apresentadas neste capítulo pauta-se na explanação dos elementos que constituem o campo no Brasil, abrangendo os processos de luta e contradições estruturados no movimento histórico da sociedade capitalista. Posteriormente são abordados aspectos referentes à infância do campo, suas formas de vida e, por fim, pontuo questões relativas à Educação Infantil do/no Campo.

Iniciando a travessia pontuo que o campesinato “se constitui enquanto um modo específico de produzir e de viver em sociedade” (WANDERLEY, 2009, p. 156). O termo camponês representa um conceito que abrange dimensões históricas e políticas e está centrado no trabalho como modo de produção e reprodução da vida. Dessa forma, a dimensão sociológica do termo camponês refere-se a uma maneira específica de ser e estar no campo, o que implica na utilização da terra como meio de produção de existência, recorrendo, para tanto, ao trabalho cooperativo, de ajuda mútua, com base familiar, o que torna a unidade camponesa, simultaneamente, um meio de produção e de consumo (MARTINS, 1991; WANDERLEY, 2009).

Os camponeses estabeleceram, na formação social brasileira, um jeito livre de acesso à terra e aos recursos naturais. Sua apropriação dos bens

naturais (solo, água, florestas, sementes) baseia-se em um modelo de reprodução da vida familiar e comunitária, de sorte que a produção está intrinsecamente relacionada aos valores da sociabilidade e de reprodução da família, vinculado ao parentesco e à atuação comunitária (CARVALHO; COSTA, 2012).

Essa forma de relação entre o camponês e a produção de sua existência o situa numa perspectiva diametralmente oposta àquela esboçada pelo agronegócio, que fundamenta suas relações no trabalho assalariado, na propriedade privada dos bens de produção, na concentração fundiária, no uso intensivo do solo e de recursos naturais, na redução do trabalho humano no processo produtivo em detrimento da utilização de máquinas, na produção centrada na geração de mais-valia e na internacionalização da produção agrícola.

O conceito de campesinato engloba ainda uma dimensão política e histórica que, embora abarque um coletivo diverso de sujeitos, reúne a todos em um princípio: a classe social. O camponês é um termo que aglutina organicamente o trabalhador da terra e, nas atuais conjunturas do modo capitalista de produção – que tem um de seus tentáculos direcionados ao campo, por meio do agronegócio –, caracteriza um sujeito histórico que luta para não ser subsumido ao sistema e tem como principal frente de ação a Reforma Agrária.

Buscando superar reducionismos, personificados por visões lineares e/ou que demarcam o campesinato como o manifestação “residual” não integrada à “modernidade”, recorro à definição apresentada pelo Conselho Editorial da Coleção História Social do Campesinato no Brasil, publicada pela Editora Unesp e Nead/MDA (2009, p. 9-10):

Em termos gerais, podemos afirmar que o campesinato, como categoria analítica e histórica, é constituído por poliprodutores, integrados ao jogo de forças sociais do mundo contemporâneo. Para a construção da história social do campesinato no Brasil, a categoria será reconhecida pela produção, em modo e grau variáveis, para o mercado, termo que abrange, guardadas as singularidades inerentes a cada forma, os mercados locais, os mercados em rede, os nacionais e os internacionais. Se a relação com o mercado é característica distintiva desses

produtores (cultivadores, agricultores, extrativistas), as condições dessa produção guardam especificidades que se fundamentam na alocação ou no recrutamento de mão-de-obra familiar. Trata-se do investimento organizativo da condição de existência desses trabalhadores e de seu patrimônio material, produtivo e sociocultural, variável segundo sua capacidade produtiva (composição e tamanho da família, ciclo de vida do grupo doméstico, relação entre composição de unidade de produção e unidade de consumo). Por esses termos, a forma de alocação dos trabalhadores também incorpora referências de gestão produtiva, segundo valores sociais reconhecidos como orientadores das alternativas de reprodução familiar, condição da qual decorrem modos de gerir a herança, a sucessão, a socialização dos filhos, a construção de diferenciados projetos de inserção das gerações.

O campesinato tem a terra como uma unidade de produção de vida e é justamente em função desta perspectiva que associa o primado do trabalho como o primado da família, ou seja, a estrutura produtiva camponesa associa família- produção- trabalho e essa relação determina sua ação econômica e social. Ademais, a combinação entre propriedade e trabalho assume uma ampla diversidade de formas sociais (WANDERLEY, 2009).

Representa, portanto, um modo específico de agricultura familiar, que confere à atividade econômica o objetivo de promover a reprodução social da família e da comunidade, não tendo como horizonte a acumulação de capital, nem o uso intensivo e predatório dos recursos naturais. A terra assume a dimensão de produção de vida, provendo a subsistência do grupo familiar e a reprodução das gerações seguintes (os herdeiros).

A forma de organização do trabalho e do convívio da unidade familiar camponesa, tal como aponta Tedesco (1999) estão em conflito com a orientação técnico-econômica capitalista, uma vez que no modo de vida camponês não há pretensão do acúmulo de riquezas. Nessa lógica de produção de vida, os bens como a terra e possíveis equipamentos agrícolas utilizados no trabalho cotidiano são acumulados para, posteriormente, serem desacumulados num movimento evolutivo cíclico, haja vista que tudo o que fora construído destina-se aos herdeiros.

A infância camponesa traz em seu corpo social a definição de **trabalhadora** e também de **herdeira**, pois os bens camponeses são coletivos, pertencem a toda a família e o sistema de herança promove um processo

cíclico de acumulação e de desacumulação. Esta perspectiva é também definidora da infância do campo, pois as crianças são de fato herdeiras de bens materiais e, inclusive, herdaram um modo de vida, uma cultura.

Mas, a apreensão do campesinato não pode estar restrita à consideração da especificidade da organização produtiva, assentada na família e na gestão dos meios de produção. A complexidade desse fenômeno requer uma visão mais abrangente, considerando as matrizes política, cultural, histórica, econômica segundo as quais o campesinato se reproduz.

Da coexistência com outros agentes sociais, o camponês se constitui como categoria política, reconhecendo-se pela possibilidade de referência identitária e de organização social, isto é, em luta por objetivos comuns ou, mediante a luta, tornados comuns e projetivos (CORPO EDITORIAL, 2009, p. 11).

A luta pela terra e por direitos historicamente negados confere não somente a dimensão política, mas também, a coesão entre os trabalhadores do campo. Além dos aspectos de ordem econômica, relacionados à produção material da vida, os embates refletem a busca pela perpetuação de uma cultura e de um modo próprio de vida.

Discutir o campo nas sociedades modernas implica em considerar a convivência entre o campesinato e a ação capitalista, objetivada no agronegócio, com inserção de empresas no campo, produção de insumos voltados ao mercado externo, o que nos leva a identificar que a realidade rural é repleta de distintas relações de trabalho e de propriedade da terra, que manifestam diferentes ideologias e projetos de sociedade.

O agronegócio expressa relações econômicas (mercantis, financeiras e tecnológicas) entre o setor agropecuário e aqueles situados no âmbito industrial, comercial e de serviços (LEITE; MEDEIROS, 2012). Sua ação tem como foco a produção de capital, seja por meio da oferta de insumos agrícolas, seja pela exploração comercial, ancorados, principalmente, na exportação da produção.

É diante desse quadro que se processam os embates em torno de distintos projetos de campo e que se materializa na luta pela Reforma Agrária,

empreendida pelos movimentos sociais que congregam trabalhadores do campo com uma finalidade comum: afirmar a função social da terra. Todo esse processo traz a tona uma questão estruturante e que diz respeito não somente à questão agrária, mas à organização social moderna como um todo: a exploração do trabalho humano, sustentáculo da estrutura social capitalista.

Em meio às disputas empreendidas nessa esfera, convém pontuar que a ação do agronegócio não está desvinculada das relações sociais e da base material econômica, o que implica na compreensão de todo aparato utilizado em sua afirmação, sobretudo aqueles geridos pelo Estado, como programas e políticas, que favorecem a expansão dessas atividades.

A ação do agronegócio sobre o campo brasileiro neste início de século é marcada, de acordo com Alentejano (2014), pelo agravamento de fatores constitutivos da questão agrária no Brasil, dentre eles: concentração fundiária, internacionalização da agricultura brasileira, insegurança alimentar e associação da violência, exploração do trabalho e devastação ambiental.

O panorama histórico e social apresentado representa a materialidade que produz o Movimento da Educação do Campo. Sua emergência advém dos enfrentamentos travados pelos trabalhadores do campo na luta por direitos amplamente negados. Representa, portanto, um meio de organização dos trabalhadores para a disputa de políticas que lhes assegurem condições objetivas de gerir e de construir, por meio do protagonismo e da associação coletiva, uma educação que viabilize o acesso aos saberes construídos e acumulados pela humanidade e também a construção de uma consciência crítica acerca da organização societária capitalista (CALDART, 2015).

A primazia das ações do Movimento da Educação do Campo está em disputar espaço na construção de políticas de escolarização formal, considerando a importância da escola na construção de um projeto educativo que materialize os interesses e necessidades da classe trabalhadora. Nesse sentido, a formação educacional almejada pela Educação do Campo alinha-se aos princípios defendidos por Gramsci (2007) de que a ação pedagógica é capaz de promover entre a classe trabalhadora a capacidade de análise crítica do real, incentivando o protagonismo, a auto-organização e a ação

transformadora nas sociedades civil e política, manifestando claramente uma ação contra-hegemônica.

É com base na tríade campo- políticas públicas- educação que a Educação do Campo tem articulado ações na luta pela superação do modelo econômico vigente, assentado na exploração do trabalho humano. Portanto, entre suas perspectivas está a superação da lógica do trabalho assalariado, que aliena o trabalhador da produção material de sua existência. São, portanto, os parâmetros descritos que definem as ações, os enfrentamentos voltados à construção de políticas públicas e a demarcação de espaços na sociedade que garantam visibilidade às questões do campo.

É em meio a essa trajetória de busca por espaço e por direitos que se delinea a infância camponesa, que integra o coletivo social de trabalhadores do campo, ao qual está vinculada, e por isso assume como lugar de fala a perspectiva do trabalhador do campo, que tem na terra o vínculo com uma cultura e um modo de vida próprios.

O estudo pioneiro de Martins (1991) dá voz às crianças que integram o movimento de luta pela terra no Brasil, visando compreender melhor esse fenômeno. Recorrendo a observações e entrevistas o autor identifica que “metodologicamente, o aspecto mais importante dos depoimentos das crianças foi o de que, nas situações aqui estudadas, há um protagonista coletivo que se expressa nas falas e nos atos de cada um, de cada família ou de cada linhagem (MARTINS, 1991, p. 58).

A abordagem sociológica da infância camponesa imersa na luta pela terra e pela vida apresentada por Martins (1991) aponta alguns caminhos para a pesquisa social: primeiramente precisamos de fato conhecer o fenômeno da infância do campo, suas características, valores, lutas, para só então nos tornarmos aptos a identificar o movimento dialético de silenciamento e escuta ao que ela está sendo submetida. Existe ainda a questão do modo de vida camponês, do qual essas crianças são parte ativamente constitutiva: o elo social é pautado na coletividade, e a solidariedade social que os une não se manifesta apenas no momento do trabalho, mas, está presente também na própria dinâmica da vida. A trama coletiva se constrói com base em

concepções e valores próprios, que têm uma dimensão social e política da condição humana.

Compreender o *ethos* camponês, além de tornar possível a aproximação com o objeto de estudos, permite a percepção de que muito além da luta pela terra como meio de produção e reprodução da vida está posto um projeto de sociedade que não coaduna com o modelo hegemônico, porque assenta-se em uma perspectiva de cooperação e de humanização. Há uma busca intensa para resguardar as relações de trabalho (que não se pautam na acumulação e tampouco na exploração do trabalho humano produzido por outros), preservar a natureza e a própria vida.

A infância do campo se produz em meio a relações sociais complexas, mediadas por processos de luta pela manutenção da existência e da consciência de que os direitos se constroem por meio de uma luta permanente. Portanto, esse constitui o horizonte formativo do trabalhador da terra, que não permite a circunscrição de sua complexidade a uma mera questão de diversidade.

Sobre a questão da diversidade, Caldart (2015, p. 7) observa a necessidade de discernimento teórico e político, enfatizando que:

Respeitar a diversidade não é o mesmo que fechar-se no gueto do “diverso” que não nos fará avançar nos objetivos de transformação da realidade social. O debate da agricultura, que se relaciona à produção de alimentos, precisa envolver a todos, do campo e da cidade, ou não conseguiremos alterar o modelo de agricultura. Da mesma forma, na esfera da política pública de educação, a dívida histórica que a sociedade brasileira tem com os trabalhadores do campo em relação ao seu acesso à educação, como a outros direitos sociais, ainda não foi paga e este é um debate do conjunto da sociedade.

A questão da negação de direitos sociais afeta a classe trabalhadora como um todo, e o enfrentamento dessa situação demanda organização e ação coletiva. Todavia, configura-se a necessidade de vigilância epistemológica para que o problema não seja tratado superficialmente, o que poderia favorecer, além de reducionismos, a devastadora perspectiva de acomodação à ordem vigente.

A ideia do “respeito à diversidade” pode representar mais uma das investidas ideológicas da classe hegemônica a fim de construir consensos entre os trabalhadores. Essa tática de limitar os direitos e demandas do campo à esfera da diversidade tem representado uma das frentes de ação materializadas, sobretudo, na sociedade política, e tem por objetivo suavizar a homogeneização empreendida pelo capitalismo e materializada na relação humana com o trabalho, nas políticas públicas e na educação, por exemplo.

Essas constatações sinalizam a necessidade de atenção aos encaminhamentos dados e aos discursos erigidos que tenham o campo e a educação de seus trabalhadores como eixo de ação. Essa constante vigilância torna-se ainda mais necessária quando se trata da formulação de políticas para o atendimento educacional.

No caso da infância do campo a cautela baseia-se na observação do movimento histórico de omissão estatal quanto ao atendimento em instituições educacionais, o que delinea a necessidade do enfrentamento da questão, todavia, sem reduzi-la a uma mera acomodação ao sistema, resolvendo o problema de modo pontual. O horizonte de lutas é mais amplo do que a simples oferta de atendimento educacional; o enfrentamento refere-se à busca por uma escola pública, com gestão pública, no/do campo, assentada em princípios articulados à classe trabalhadora e que não empreenda uma ação pedagógica homogeneizadora, enquadrando as crianças ao modelo burguês de infância.

As aproximações da questão relativa à Educação Infantil do Campo desnudam a amplitude da dívida social: uma pesquisa encomendada pelo MEC para traçar um panorama da oferta e da demanda de educação para crianças entre zero e seis anos residentes em áreas rurais apontou que atualmente vivem no campo 3,546 milhões crianças com até seis anos de idade. Desse montante, 12,1% frequentam creches e 67,6% frequentam pré-escolas (valor inferior àquele observado em áreas urbanas, onde a cobertura é de 26% para creches e 83% para pré-escolas). Ademais, os dados do Censo Escolar realizado pelo INEP (2010) sinalizam que o atendimento escolar de crianças maiores de quatro anos, residentes em áreas rurais, é feito majoritariamente

por escolas situadas em áreas urbanas (BARBOSA; GEHLEN; FERNANDES, 2012).

Os dados da pesquisa expressam uma realidade que requer organização e enfrentamento coletivo: o processo de nucleação e fechamento das escolas do campo. Num total de 569 Secretarias Municipais de Educação e 1.317 escolas pesquisadas (espalhadas entre as cinco regiões brasileiras) a oferta municipal de vagas apenas em áreas rurais é de 6,1% para a população de zero a três anos e de 7,3% entre crianças de quatro a seis anos. O estudo indica ainda que o transporte escolar – utilizado por 48,9% da população de zero a três anos e por 71,1% da faixa etária de quatro a seis anos – é feito majoritariamente por ônibus escolar, que não dispõe de acomodações adequadas para o transporte de crianças (BARBOSA; GEHLEN; FERNANDES, 2012).

O resultado do estudo traz à tona a necessidade do enfrentamento das questões relativas à falta de acesso das crianças do campo à Educação Infantil. Todavia, essas crianças e a materialidade de suas vidas interrogam a estrutura educacional vigente, tanto no que se refere à construção de instituições educacionais no próprio campo, quanto no que tange a construção de uma proposta pedagógica para o campo.

Para exemplificar a amplitude das demandas, a pesquisa demandada pelo MEC apontou que 73,6% das escolas pesquisadas não têm proposta pedagógica para a Educação Infantil e que 94,1% das escolas seguem calendário oficial do município, desconsiderando as especificidades e demandas dos trabalhadores do campo.

A materialidade dos fatos dá o tom aos debates: o problema não se limita a oferecer a vaga em Educação Infantil para crianças do campo, ao contrário, trata-se de enfrentar a ação predatória e padronizadora empreendida pelo sistema capitalista. Sob a pretensa ideia de universalização do ensino, o que o transporte escolar de crianças de até cinco anos de idade tem demonstrado é a inviabilização do acesso à educação, uma vez que as crianças com até três anos de idade, para serem transportadas, necessitam do acompanhamento de um de seus pais, o que não é possível, pois eles necessitam trabalhar.

Discutir a infância do campo e uma proposição de Educação Infantil a ela direcionada requer, primeiramente, que essas crianças sejam enxergadas e compreendidas em sua realidade concreta, determinada pelas relações de negligência, expropriação e abandono. São esses parâmetros históricos e sociais, articulados à produção material de sua existência, que oferecem elementos para a apreensão do fenômeno e para a discussão de uma educação articulada às lutas dos trabalhadores.

Diante do exposto, a educação desenvolvida pelos Movimentos Sociais do Campo, principalmente pelo MST, representa referência indispensável aos debates e enfrentamentos ao problema da oferta e da demanda de Educação Infantil do/no Campo. O acúmulo de conhecimentos produzido pela reflexão conceitual e ação coletiva dos sujeitos do campo indica caminhos: a educação, desde a infância, é pensada como educação da classe trabalhadora, e materializa uma forma de contraposição e enfrentamento ao projeto político brasileiro.

O projeto político hegemônico voltado ao campo materializa-se pelo agronegócio e é como uma forma de resistência à sua lógica totalizadora e devastadora, não somente da natureza, como também das relações sociais humanas, que os trabalhadores do campo organizados apresentam seu projeto. Desde muito pequena a criança do campo é inserida nesses debates e participa da construção desse projeto por meio das ações empreendidas pelo coletivo infantil. Portanto, a educação demandada pelas crianças e para as crianças do campo questiona sua condição na macroestrutura social, rompe com a perspectiva de receptoras de proteção e cuidado e aponta caminhos para o delineamento de um tratamento pautado no respeito e na reciprocidade.

Nesse sentido, também as proposições para uma Educação Infantil do/no Campo não podem ser pensadas fora da tríade campo- políticas públicas- educação, considerando que essas três esferas, profundamente imbricadas, demandam aprofundamento das discussões e análises crítico-reflexivas sobre as determinações que as compõem e respaldam a organização dos diferentes sujeitos coletivos na luta pela superação da omissão e do descaso.

Em consideração a esse conjunto de fatores optei por expor a base material constitutiva do Movimento da Educação do Campo, explicitando que sua configuração relaciona-se a elementos de ordem política. Todavia, é oportuno demarcar a distinção entre o conceito de Educação do Campo e sua materialização, que se desenvolve por meio de um processo de luta permanente empreendido pelos trabalhadores do campo e suas organizações.

Novamente destaco que as formações e ações dos sujeitos do campo pautadas pelo Movimento da Educação do Campo são ancoradas no referencial gramsciano e dentre os conceitos mais comumente utilizados nesse processo é o protagonismo das organizações dos trabalhadores do campo. Desse modo, não há Educação do Campo sem a ação direta da classe trabalhadora na construção de seus direitos.

A educação materializada por meio desses princípios emerge das elaborações e das formações coletivas dos trabalhadores. Essa mesma prática é observada na luta pela construção de políticas públicas, a fim de garantir condições para a consolidação de um projeto societário da classe trabalhadora. Isso significa que tanto as políticas públicas, quanto a educação, não são propostas e nem pensadas para os trabalhadores, ao contrário, emanam de suas experiências e de sua ação reflexiva sobre o real.

Mediante esses pressupostos reapresento o questionamento orientador deste estudo: a estruturação de uma proposta educacional para crianças do campo, sob a regência do Estado, representaria de fato uma conquista dos movimentos sociais e dos atores envolvidos nesse processo?

Inserir a questão da demanda por Educação Infantil em áreas rurais na agenda política do Estado brasileiro representa um passo importante para conferir visibilidade aos problemas e aos sujeitos do campo, entretanto, não é suficiente. Retomo a afirmação feita no início deste texto de que Educação do Campo refere-se a um conceito político, de luta pelo direito à educação, pelo acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade, mas, contempla um modo de pensar, propor e construir uma educação, uma escola, uma sociedade que de fato contemplem a classe trabalhadora.

Tais pressupostos interrogam e desafiam as pesquisas que pretendem discutir infância e também as instituições de Educação Infantil, pois o padrão

hegemônico não atende às necessidades do campo. Para além da superficial questão da diversidade, somos todos instigados a adentrar esse labirinto e perceber que, o fato de não enxergarmos a materialidade dos fatos e a concretude dos problemas, não vai fazer com que eles desapareçam.

Essas observações delinearão a necessidade de uma seção em que se fizesse presente a discussão contemplando a interface entre Estado, políticas públicas e educação, visando identificar, por meio da análise do movimento histórico da sociedade brasileira, como essa relação se materializa no campo – entendido aqui como espaço de produção de luta e resistência política ao modo capitalista de produção.

Capítulo 3

Estado, Políticas Públicas e Educação: as múltiplas faces do Minotauro

A construção deste capítulo decorre da dinâmica da discussão do objeto de estudo. Para ser mais precisa, ao abordar o silenciamento da infância do campo e entender que esta fora subsumida pelas relações estabelecidas no contexto de uma sociedade capitalista, de pronto delineou-se a necessidade de se compreender a sinergia entre o Estado, as políticas públicas e a educação.

Ademais, ao apreciar a infância no Brasil tendo como elemento norteador a categoria historicidade, explicitarei que há uma estreita vinculação entre a construção social deste fenômeno e as conjunturas sociais, políticas e econômicas de cada período histórico. A infância constrói-se e é construída a partir das relações estabelecidas na sociedade, esfera de produção e reprodução da vida material, portanto, trata-se de um conceito historicamente situado e que sofre a ação dos determinantes vigentes em cada período.

No desenvolvimento desta pesquisa opto pela análise da construção social da infância e de sua condição de vida a partir da consideração de elementos que integram a macroestrutura, de sorte que há interesse em abordá-la com base em parâmetros econômicos e políticos, o que demanda em uma melhor compreensão acerca do Estado, das políticas públicas e do papel ocupado pela infância nesse cenário.

O percurso estabelecido não tem o intuito de promover um enquadramento teórico linear e rígido acerca da constituição do Estado moderno. Ao contrário, a abordagem da temática tem o propósito de pontuar alguns conceitos relevantes para o debate das categorias infância, campo e Educação Infantil do Campo, promovendo uma melhor articulação entre elas.

O fato é que o processo de silenciamento que se observa na correspondência entre as crianças do campo e o discurso social, refletindo, entre outros fatores, na oferta de Educação Infantil do Campo, pode ser aprofundado e compreendido por meio da relação entre Estado (e suas diretrizes políticas e econômicas), políticas públicas (especialmente considerando os processos e tensões concentrados em torno das categorias trabalho, luta de classes, campo e infância) e educação (compreendida aqui

como um espaço de disputas onde a correlação de forças presente na base social se manifesta com intensidade).

Considero oportuno realizar uma breve discussão acerca da história do pensamento político, tendo como “fio de Ariadne” o contraponto das formulações marxistas aos constructos liberais. Para tanto, a organização textual contempla escritores que em alguma medida contribuíram para a construção do corpo da história das doutrinas políticas.

Na breve abordagem do pensamento político apresentada nesta pesquisa, o enfoque dado pauta-se no modo como as categorias Estado e sociedade civil são abordados e, sobretudo, em identificar, por meio da leitura crítica das formulações teóricas, de quem emana o poder.

Há nesta pesquisa, conforme explicitado anteriormente, uma opção teórica pelos estudos marxistas e sua forma de compreender e explicar a realidade social e isso se reflete, inclusive, nos debates sobre Estado e sua relação com as políticas públicas e a educação.

Nesse sentido, considere, inclusive, o fato de que existem autores que apontam a inexistência de um tratamento específico sobre o Estado na obra marxiana (CODATO; PERISSINOTTO, 2000). Com relação a essa questão, considero que em suas análises sobre o Estado, a teoria política de Marx privilegia o enfoque da questão econômica, parte constitutiva da política, e isso nos dá elementos para compreender a dinâmica de funcionamento do Estado burguês.

A teoria social elaborada por Marx contempla questões relativas ao Estado, mas, o faz a partir de sua relação com as forças econômicas e, em meio ao cenário de organização da sociedade capitalista, debate a condição da classe trabalhadora. É com base nesses elementos que são estruturadas as discussões acerca do Estado apresentadas nesta pesquisa. Há uma tentativa de compreender como a dinâmica do Estado capitalista interfere nas questões relativas à política pública e à educação e de que maneira isso se reflete no delineamento da infância do campo e da Educação Infantil do Campo.

3.1 Estado moderno e sociedade civil: uma visita aos clássicos da Teoria Política

Visando construir um panorama da articulação do conjunto de condicionantes que interferem na organização da vida em sociedade e considerando a categoria historicidade como elemento balizador do percurso adotado pelas discussões, optei por apresentar um breve panorama da constituição do Estado moderno. Principio com uma explanação da formação do Estado sob a óptica liberal (tendo como referência os contratualistas Thomas Hobbes, John Locke e Jean-Jacques Rousseau), posteriormente abordo o Estado para Hegel e, por fim, contemplo no texto a discussão do Estado na matriz de pensamento marxista (referenciando Karl Marx e Friedrich Engels e, posteriormente, Antônio Gramsci).

O percurso teórico estabelecido e a seleção dos autores clássicos da teoria política não ocorreram de modo neutro. Conforme explicitado no início da escrita desta tese, a opção teórica para a abordagem do objeto de estudo filia-se à tradição marxista e, evidentemente, aponto as outras abordagens sobre a gênese do Estado moderno, inclusive, com o intuito de demonstrar sua insuficiência para a compreensão e discussão de fenômenos que se desenvolvem a partir de relações, inclusive econômicas, estabelecidas em uma estrutura de classes que constituem o poder do Estado capitalista.

A compreensão dessa dinâmica ganha representatividade na busca por situar o fenômeno da infância em meio a essas relações mediadas pelo modo capitalista de produção e para que se possa decifrar a amplitude da luta entre o modelo capitalista e o campesinato (entendido aqui como uma proposta contra-hegemônica de produção e reprodução da existência humana).

3.1.1 A gênese do Estado para os teóricos contratualistas: o Estado liberal

A discussão das origens do Estado no pensamento moderno pelas teorias contratualistas remontam do período compreendido entre o início do século XVII e o fim do século XVIII. Para essas doutrinas políticas de

pensamento, que debatem a origem do Estado moderno em uma perspectiva individualista e liberal, a organização da sociedade civil deve atender essencialmente a um pressuposto: respeitar e legitimar os direitos individuais que são compreendidos como naturalmente dados¹⁹.

A organização do Estado fundada no contrato social tem como objetivo retirar o homem do “estado de natureza” – caracterizado pela vida baseada em princípios e condutas agressivas e instintivas –, que o colocaria constantemente na condição de beligerância e barbárie, e levá-lo a uma vida em sociedade, regida por regras e preceitos que teriam por finalidade assegurar-lhe proteção e integridade, inclusive física.

Se por um lado o estado de natureza levaria as pessoas a uma vida individualizada e pautada nos impulsos, circunscrevendo a todos à ameaça da barbárie e do extermínio, o pacto social atuaria como um meio regulatório da vida em sociedade e salvaguardaria dois direitos sociais considerados essenciais para essa matriz de pensamento: a vida e a propriedade.

Na abordagem contratualista, o poder político emana de um consenso entre os homens (receptores do poder coercitivo do Estado), por meio da elaboração e aplicação de normas de convívio social e obediência à autoridade. Entra em cena um acordo – *pacto ou contrato social* – estabelecido com base na anuência de todos quanto à privação relativa de liberdade individual em favor de um governante, com o objetivo de refrear a constante ameaça de combate e destruição ocasionada pelo estado natural.

Os modelos dos contratualistas Hobbes e Locke são constituídos com base em dois elementos que se contrapõem e sucedem: o estado (ou sociedade) de natureza e o estado (ou sociedade) civil. Note-se que aqui “sociedade civil” não se contrapõe ao “Estado”, nem remete a sua coexistência (como nas abordagens posteriores); mas significa a sucessão (um substituindo o outro) de dois momentos, dois estados; um natural, sem leis e autoridades, e o outro, o estado ou sociedade civil ou político, após um contrato social, em que se

¹⁹ O jusnaturalismo é uma perspectiva de discussão no âmbito do Direito que defende a existência de alguns princípios universalmente válidos que constituiriam o chamado *Direito Natural*, ou seja, um tipo de Direito que não dependeria de regras e/ou convenções sociais e, portanto, seria decorrente da própria natureza das coisas.

estabelecem normas, leis e autoridades (grifos dos autores) (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p. 23).

A formulação dos contratualistas sobre a constituição do Estado moderno assenta-se na ideia de que no estado de natureza os homens viveriam isolados, existindo segundo seus impulsos e paixões, sem serem regidos por nenhum tipo de regra comum. No estado de natureza havia liberdade e usufruto de direitos individuais naturais; em contraposição, no estado civil os homens vivem com base em uma organização social assentada nos princípios da razão, com presença de regras para o convívio e autoridades constituídas que têm legitimidade, inclusive, para o exercício da violência contra os cidadãos que as empoderaram.

Um elemento central para a compreensão dessa abordagem sobre a formação do Estado moderno é o *contrato social*, um pacto firmado entre os homens com o intuito de estabelecer regras e instituir a autoridade como elementos mediadores da convivência social e aos quais todos se subordinam consensualmente. O contrato social representa o meio que viabiliza a *transição* do estado de natureza para o estado político, regido pela razão.

Na perspectiva contratualista de Thomas Hobbes e John Locke, o Estado deriva do contrato social estabelecido consensualmente entre os homens e representa a conjunção das vontades individuais. Ambos os autores inauguram um pensamento que expressa os princípios basilares do liberalismo: o Estado tem a função de proteger os direitos e liberdades dos cidadãos (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011).

As ideias de Hobbes e Locke trazem um conteúdo classista e defendem a aptidão humana, natural, à acumulação. Dessa forma, os direitos dos cidadãos, que em tese devem ser defendidos pelo Estado, não são fundamentados no princípio da igualdade, uma vez que a noção de cidadania está vinculada à propriedade privada de bens. Dizendo de um modo mais claro, nessa matriz de pensamento a cidadania não é uma condição a ser usufruída por todos igualmente, pois somente pode ser considerado cidadão o detentor de propriedades, de bens materiais.

Há uma distinção entre Hobbes e Locke quanto o exercício do governo. No pensamento hobbesiano a soberania é una, ou seja, não pode ser

fragmentada e, assim sendo, a melhor forma de governo seria a monarquia. Hobbes se opõe à ideia de que o poder possa ser fragmentado em órgãos ou instâncias diversas e argumenta acerca da necessidade de que o soberano seja a única fonte de onde emana todo o poder.

Para Locke a passagem do estado de natureza ao estado político, por meio da anuência coletiva a um contrato social, tem o inequívoco intuito de preservar o direito natural à propriedade. Mas, ao contrário de Hobbes, que considerava a inexistência da propriedade no estado natural, sendo esta instituída após o contrato social, Locke concebe que a propriedade privada sempre existiu e constitui um direito natural de todo indivíduo, sendo fruto de seu trabalho (BOBBIO; BOVERO, 1994).

Outra distinção entre o pensamento de Hobbes e Locke refere-se ao fato de que o segundo rejeita a ideia de um Estado absoluto. A autoridade seria composta pelos poderes legislativo e executivo (representado por um monarca). O sistema político defendido pelo autor atende aos princípios da democracia indireta e formal, pautada na igualdade jurídica e na defesa dos bens privados.

As desigualdades sociais são vistas como um processo natural, isto é, um motor para a dinâmica societária. A administração política tem o intuito de garantir, por meio do contrato social firmado, a igualdade civil e a propriedade privada sendo que, para Locke não deveria haver interferência na economia por parte do Estado e também sua ação sobre a vida privada dos cidadãos atenderia a certos limites.

Também ao contrário de Hobbes, em que o contrato é um pacto de submissão dos súditos ao soberano, em Locke o contrato é um *pacto de consentimento* dos indivíduos para proteção da propriedade, é um pacto que institui um poder político limitado, uma vez que o poder executivo é subordinado ao poder legislativo. Suas proposições preveem, também, o *direito de resistência*, a *revogação da autoridade*. Ou seja, o contrato é feito de cada um com cada um, e também com o soberano. Quando o governo atenta contra a vida, a liberdade e a propriedade e utiliza a força sem amparo da lei, ele deixa de cumprir o fim a que fora destinado, tornando-se ilegal e degenerando em tirania. Essa situação confere ao povo o legítimo direito de rebelião à opressão e à tirania, retomando

sua soberania e confiando-a a quem aprovar (grifos dos autores) (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p. 26).

O modelo de raciocínio é construído com base em dois elementos distintos: o estado (ou sociedade) de natureza e o estado (ou sociedade) civil. Os pares de opostos atuam como forma de sistematização e compreensão da vida social. Nessa síntese, o estado de natureza seria o estado não político e o estado político é o estado não natural (BOBBIO, 1994).

Para os contratualistas o poder emana de um soberano e está explícita, desde o princípio de suas formulações, a defesa da propriedade privada. A análise da questão relativa a “quem governa” aponta que tanto nas ideias de Hobbes quanto de Locke é subjacente a questão do domínio de uma classe sobre a outra e, portanto, a naturalização da desigualdade social.

Outro pensador contratualista clássico que discute as relações entre Estado e sociedade civil foi Jean Jacques Rousseau. Diferentemente de Hobbes e Locke, Rousseau considera que o homem, em estado de natureza, vivia em plena liberdade e igualdade.

Para Hobbes e Locke o estado de natureza representava a constante guerra de todos contra todos. Mas, contrariando essa perspectiva, Rousseau entende que o homem, no estado de natureza, experimenta uma vida pacífica, harmoniosa, usufruindo de liberdade, não possuindo outras demandas além daquelas que poderiam ser plenamente satisfeitas pela natureza.

No pensamento rousseauiano a harmonia do estado de natureza é perturbada em virtude do processo de socialização e também em decorrência da instituição da propriedade privada, fonte da desigualdade entre os homens, do desequilíbrio para o acesso à riqueza e da promoção de constantes rivalidades, conflitos de interesse e concorrência (BOBBIO; BOVERO, 1994).

Em suas construções teóricas Rousseau enxerga e discute a desigualdade social representada pela disparidade na distribuição da propriedade, além dos processos de opressão vividos pelo homem. Entretanto, não desenvolve um pensamento aprofundado acerca de como resolver a questão levantada. O autor propõe apenas a socialização dos bens, ou seja, limitar a obtenção da propriedade e assegurar a todos o acesso seria suficiente segundo suas considerações.

A soberania em Rousseau é exercida pelo povo, que dita sua vontade geral, entendida como interesse coletivo. O poder emana de um governo do povo e para o povo, no qual as leis traduzem apenas a vontade geral. Há a proposição de uma democracia direta, quer dizer, um Estado no qual o povo exerce o poder legislativo.

Embora se insira na tradição dos contratualistas, o modelo de Estado criado por Rousseau diverge das proposições de Hobbes e Locke no que diz respeito à figura do soberano. Em Rousseau o soberano, designado pelo *pacto social*, é o povo. Dessa forma, a soberania é equivalente à vontade geral, ou seja, trata-se de uma proposição pautada na democracia direta – somente é legítimo um Estado no qual o povo exerce o poder legislativo de forma direta.

As discussões sobre as origens do Estado no campo do direito natural desenvolvidas por Hobbes, Locke e Rousseau marcam uma tentativa de conferir um tratamento político para a questão e o que aproxima os três filósofos é o método. As produções jusnaturalistas seguem um método e um modelo teórico e, além disso, demarcam o Estado como produto da vontade racional, ainda que se trate apenas de um constructo teórico.

A contribuição ofertada pelos autores reside no fato de que as sistematizações propostas buscam construir uma explicação e também uma legitimação acerca do Estado por meio de argumentos racionais, fugindo da esfera das explicações divinas, da verdade revelada.

Entretanto, convém situar a representatividade das produções contratualistas que apresentavam no plano teórico o embate entre as classes sociais no regime feudal. O período histórico compreendido entre os séculos XVII e XVIII, retratado pela filosofia contratualista, representa o momento histórico no qual a burguesia, como classe social, começa a adquirir amplo potencial político e econômico (NETTO, 2006).

É possível depreender nesse movimento histórico a existência de uma vinculação entre o pensamento contratualista e o estabelecimento de uma organização social que assegurasse direitos à burguesia e favorecesse à classe o usufruto dos direitos fundamentais inalienáveis: a propriedade privada (presente nas formulações de Locke) e a liberdade (contemplada por Rousseau).

As abordagens liberais apresentam problemas em suas formulações, como a compreensão de que a sociabilidade humana ocorre apenas no âmbito político, convertendo Estado e governo em sinônimos; a cristalização do conceito de Estado como uma entidade ativa, dotada de iniciativa própria e sem vínculo com grupos sociais (pretensa neutralidade) (MENDONÇA, 2012). Além disso, a matriz liberal legitima a ideia de que o exercício da cidadania está atrelado à propriedade e não favorece a problematização da desigualdade, uma vez que entende o acúmulo de bens como algo inerente à conduta humana, naturalmente dado e que cada indivíduo reúne as posses que são fruto de seu trabalho.

3.1.2 Estado e sociedade civil em Hegel

A filosofia alemã promove uma verdadeira guinada nos debates e concepções relativos ao Estado e sociedade civil, inicialmente por meio da filosofia idealista de Hegel e, posteriormente, pela teoria realista de Marx.

Hegel, ao construir suas formulações sobre o Estado expõe claramente seus princípios teóricos e seu método: dar à doutrina de Estado uma forma científica e, nesse sentido, a empreitada da ciência seria conduzir as verdades ao seu princípio e lhes mostrar sua razão imanente. Tendo lançado as bases para seu pensamento, Hegel aponta um erro cometido pelos filósofos que se embrenharam na seara da discussão política: tratam o Estado sob a óptica de como este deveria ser e não se concentraram em refletir acerca de como este, de fato, se apresentava. Esse erro os teria levado à elaboração de conjecturas e não de reflexões propriamente científicas²⁰.

Mas, partindo do princípio de que o Estado existe como algo dado, delinea-se a necessidade de estudá-lo e compreendê-lo e ou, em uma linguagem hegeliana, de pesquisar como a natureza deve ser. Nessa matriz de pensamento, toda obra da ciência consiste em descobrir as leis subjacentes aos fenômenos, conseguir acessar a essência das coisas. Assim, o que a natureza é na ordem física, o Estado é na ordem moral.

²⁰ Isso se aplica claramente aos filósofos contratualistas.

Para Hegel, a filosofia é a descoberta e a dedução do racional – havendo, pois, a necessidade de superação da ideia jusnaturalista de imaginar uma realidade ideal, distinta da realidade presente. Seu objeto de trabalho é compreender e expor o Estado como uma forma da razão ou da ideia, logo, razão é uma forma de se atingir a realidade profunda das coisas e, na dialética hegeliana, o método segue gradualmente, de forma dedutiva, a evolução do ser ou da ideia por meio das formas que ela assume e o Estado, por conseguinte, é uma dessas formas.

O Estado é a realidade absoluta, “é o racional em si e para si”, tendo direito supremo frente aos indivíduos – o homem apenas tem moralidade, verdade e objetividade enquanto membro do Estado. O autor demarca suas concepções, inclusive, com base na distinção do pensamento rousseauiano, pois considera absurda a ideia de que o Estado seja fruto do acordo das vontades individuais, estruturado a partir de um contrato.

Está presente no pensamento hegeliano a *ideia absoluta de Estado* – sua essência é fruto da vontade, mas não uma aspiração falível, proveniente dos indivíduos. Ao contrário, sua formulação advém de uma vontade metafísica, soberana, ou seja, participa da essência divina, não sendo obra da ação humana, uma vez que só a razão é capaz de produzi-lo.

Em virtude de existir para si, devido a uma necessidade natural, divina, o Estado não precisa estruturar-se a partir do consentimento dos indivíduos. Nessa lógica, ao invés do Estado existir para os indivíduos e por eles, os indivíduos é que existem para o Estado e por ele.

Hegel está interessado na construção de uma “vida ética” que se daria pela articulação dos interesses particulares e parciais presentes na sociedade civil em uma instância universalizadora. E essa instância universalizadora seria o *Estado*, que é concebido pelo pensador alemão como o momento superior da vida social, o ideal da “vida ética” a ser atingida – a *esfera dos interesses públicos e universais*, onde superar-se-iam as contradições dos interesses individuais da sociedade civil (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p. 32).

No pensamento hegeliano o conceito de *sociedade civil* aparece como algo distinto, apartado do *Estado político*. A sociedade civil para Hegel é um

sistema de necessidades que se desenvolve a partir das relações econômicas, jurídicas e administrativas estabelecidas entre os indivíduos.

O conceito de sociedade civil em Hegel é análogo à sociedade civil burguesa, que equivale ao reino da necessidade. Dessa forma, o Estado seria a instância capaz de impedir o colapso social (promovido pela luta de classes) por meio da racionalização das relações na sociedade civil.

O Estado, nessa abordagem, ocupa o papel de sujeito da história, isto é, o papel principal no cenário político, ao passo que a sociedade civil desempenha o papel secundário, um mero coadjuvante. Contudo, se o sujeito da história é o Estado, é um raciocínio lógico entender que a história somente inicia-se a partir do seu surgimento. Assim, não seria possível a existência humana na ausência do Estado e nem fora dele. O Estado é o ponto de partida e também o ponto de chegada, o *dead line*, da história humana.

Hegel sistematiza um pensamento sobre a formação social moderna considerando a forma pela qual esta se organiza após as revoluções burguesas e discute a estruturação do Estado não mais como um constructo teórico, de caráter ideal. Ao contrário, empreende uma descrição do Estado burguês, inserido no movimento de legitimação da sociedade capitalista. Nessa abordagem o Estado atua como instância que corrobora os interesses individuais da sociedade, justificando e validando a propriedade privada.

3.1.3 Sociedade civil e Estado na matriz marxista

O marxismo refere-se a uma tradição teórico-política, pautada na reflexão crítica da sociedade e na ação revolucionária. A obra original de Marx é composta de uma teoria sobre a sociedade organizada com base nos princípios burgueses e as possibilidades de ultrapassá-la por meio da revolução proletária.

Trata-se de uma teoria social que busca o conhecimento histórico e crítico da estrutura e da dinâmica do Estado, fundado nas bases capitalistas, com vistas à sua superação. Por meio do questionamento e da discordância do caráter a-histórico do Estado e da ideia de um contrato social que transferia ao

governante todos os poderes sobre a sociedade, a teoria marxiana foi a grande responsável pela ruptura com a visão liberal (MENDONÇA, 2012).

Marx foi um crítico da época em que viveu e soube traduzir não somente as grandes mudanças ocorridas nas relações de produção, como seu impacto nos vínculos sociais. Seus estudos sobre a sociedade capitalista europeia do final do século XIX traduzem claramente as características de seu tempo. As problematizações levantadas em torno de questões como o trabalho, a luta de classes e a reprodução do capital mantêm sua validade histórica, permitindo novas abordagens. Suas categorias históricas de interpretação da realidade são totalmente pertinentes para a interpretação da sociedade capitalista.

Seu pensamento político empreende uma revolução nas discussões da relação entre Estado e sociedade civil, pois ao estudar essas categorias em sua concretude, observa que a materialidade dos fatos é repleta de determinações, que englobam especificidades do fenômeno e elementos que o conformam; considera ainda que a realidade é dinâmica, o que demanda a necessidade de revisitá-la constantemente, avaliando as novas determinações que assume. Assim sendo, a análise de um mesmo fenômeno em momentos históricos diferentes produzirá resultados igualmente distintos.

Considerando as determinações diversas que interferem e conformam o Estado, Marx elabora uma teoria das formas de governo e confere um enfoque privilegiado aos fenômenos de ordem econômica. Compartilho da ideia de Bobbio (2000) de que embora não haja propriamente uma teoria de Estado na obra marxiana, há uma análise minuciosa das diversas determinações que este assume.

Enquanto o jusnaturalismo estabelecia um debate pautado numa perspectiva idealista, individualista e contratualista de Estado, ou da melhor forma de governo, o pensamento marxiano fundamenta-se em uma base realista, materialista e histórica de interpretação da realidade.

O ponto de partida desta análise é a relação entre Estado e sociedade civil, tendo como base as concepções apresentadas pela Filosofia do Direito de Hegel. Marx define a sociedade civil como sociedade burguesa, esfera de produção e reprodução da vida material, ou seja, esta representaria a estrutura econômica, âmbito onde se processam as relações de natureza material.

Sua discussão teórica inaugura um novo referencial sobre a relação entre Estado e sociedade civil, sendo que o debate em torno dessas duas categorias constrói-se a partir de uma perspectiva histórica. Visando demonstrar que o Estado não é a esfera da universalização, situado para além dos interesses particulares, tal como supunha Hegel, tampouco uma instância composta por meio de um pacto social, como afirmavam os filósofos contratualistas, desenvolve um estudo concreto, historicamente situado, do Estado burguês e dos fundamentos ideológicos que o embasam e lhes dão sustentação.

A fratura com os debates idealistas sobre Estado e sociedade civil ocorre em virtude de que Marx e Engels constroem suas reflexões a partir das condições materiais existentes, ou seja, partem das relações estabelecidas na sociedade (que abarcam as formas de produção, distribuição e consumo de bens necessários à manutenção da existência humana). É a dinâmica dessas relações e também das condições materiais de existência vigentes em uma organização social que constituem as bases das estruturas sociais e também da consciência humana. Sendo assim, é refutada a ideia de Hegel, segundo a qual o Estado é uma “necessidade externa”, uma instância de caráter universal, situada em uma esfera superior à vontade humana, conforme podemos observar pela observação de Marx (2008, p. 47).

Minhas investigações me conduziram ao seguinte resultado: as relações jurídicas, bem como as formas do Estado, não podem ser explicadas por si mesmas, nem pela chamada evolução geral do espírito humano; essas relações têm, ao contrário, suas raízes nas condições materiais de existência, em suas totalidades, condições estas que Hegel, a exemplo dos ingleses e dos franceses do século 18, compreendia sob o nome de “sociedade civil”. Cheguei também à conclusão de que a anatomia da sociedade burguesa deve ser procurada na Economia Política.

É com base nesses pressupostos que se torna claramente possível compreender a assertiva marxiana de que “o homem é a raiz do próprio homem”, pois é por meio das relações estabelecidas na dinâmica social que emergem a estrutura social e o próprio Estado. Desse modo, as relações

sociais e as necessidades não são criadas pelo Estado, ao contrário, são elas quem o compõe.

O Estado, para Marx e Engels, emerge dessas relações humanas estabelecidas em sociedade, mais precisamente das relações de produção, esfera na qual o homem produz e reproduz a sua existência. Evidentemente essas relações de produção expressam os interesses de classe inerentes à estrutura social. Assim, em virtude do controle da burguesia sobre os meios de produção e sobre o trabalho humano na dinâmica produtiva esta classe social desponta como a classe dominante, disseminando seus valores e interesses por toda a sociedade e, inclusive, sobre o Estado.

O mundo burguês traz à sociedade européia da metade do século XIX características muito diversas daquilo que se observava até então. Tanto a economia quanto a sociedade se organizam em novas bases e são submetidas aos conceitos e valores burgueses; a ciência e a racionalidade adquirem um novo *status* e a nova referência para o arranjo da vida social passa a ser a urbanização e a industrialização.

A sociedade burguesa estrutura-se com base em uma relação de troca cujo pilar de sustentação é o **trabalho**, ou, mais precisamente, baseia-se na subsunção do trabalho ao capital, por meio da exploração do trabalho de uma maioria por uma minoria. Sua dinâmica se funda, para legitimá-la, em mecanismos de encobrimento desse sistema de opressão, dentre os quais podem ser citados a alienação, a reificação, o “fetichismo da mercadoria”. Esse processo confere à realidade social uma aparência coisificada, ou seja, os fenômenos sociais são mistificados e o que é intrínseco às relações sociais aparece como alheio a elas. O próprio capital é uma relação social, mas, aparece como algo inatingível, não palpável, como equipamentos, dinheiro, bens etc. (MARX; ENGELS, 2009).

Do mesmo modo o Estado burguês, assentado em bases capitalistas, estrutura-se como uma relação, ou seja, são as relações geradas na sociedade civil (que representa a base econômica), pautadas em uma estrutura de classes que constituem o poder do Estado. Porém, em função desse processo de escamoteamento e coisificação, também a visão socialmente difundida do Estado é de algo alheio às relações sociais.

A obra de Marx apresenta-se como uma resposta aos problemas colocados pela classe burguesa num contexto historicamente situado, marcado pela implantação do capitalismo industrial. A proposta traz ainda um caráter revolucionário e tem como protagonista desse processo a classe operária.

Ao elaborar sua análise social, Marx toma a sociedade burguesa como uma totalidade, ou seja, um sistema dinâmico e contraditório de relações articuladas que se integram estruturalmente. Está subjacente à dinâmica do sistema capitalista a ideia de constante movimento e, por conseguinte, de transformações sociais articuladas em torno de um objetivo: garantir a reprodução do capital.

Dado que toda estrutura econômica capitalista se desenvolve com base nas relações sociais estabelecidas, a crítica do modo como se organiza a economia representa o ponto de partida para a análise de todo o sistema capitalista, considerando sua estrutura de classes, a funcionalidade do poder, as formulações jurídicas e políticas que asseguram o seu funcionamento (NETTO, 2006; BOBBIO, 2000).

A dimensão contraditória da sociedade burguesa pode ser exemplificada pelo caráter social da produção e a sua apropriação privada pelos capitalistas. Está posta nessa relação predatória a constante situação de tensão representada pelo binômio capital-trabalho, em que se verifica a permanente disputa entre aqueles que detêm os meios de produção (capitalistas) e aqueles que apenas possuem sua força de trabalho (proletários).

Essa dinâmica da forma de produção capitalista imprime à sociedade fundada nesses princípios uma característica bastante peculiar.

[...] esta sociedade apenas se desenvolve através de crises econômicas inelimináveis e vai reproduzindo, em todos os seus níveis e dimensões, conflitos e tensões que, acumulados e multiplicados, incompatibilizam a maioria dos homens com o modo de vida imperante (NETTO, 2006, p. 32).

As crises são uma ocorrência constante nas relações estabelecidas no modo capitalista de produção e, na tentativa de equacioná-las, observa-se uma recorrente penalização da classe trabalhadora, com aprofundamento das desigualdades e dos processos de exclusão.

A organização da vida social assentada nos valores burgueses traz ainda em suas relações dois aspectos de grande impacto para a consciência e também para a subjetividade humana: a alienação e a reificação. Mediante essas situações qualquer processo experienciado na realidade social tem sua dimensão dinâmica e criativa subsumida pelas relações automatizadas verificadas na sociedade capitalista e esse problema se intensifica quando se considera o trabalho humano, que se manifesta de modo completamente alienado.

A transformação dessa condição de alienação somente pode ser alcançada, de acordo com as formulações marxianas, por meio de conhecimento aprofundado e reflexão crítica da realidade social, de modo a favorecer o desenvolvimento da consciência de classe, a organização da classe trabalhadora e a revolução.

A teoria elaborada por Marx em colaboração com Engels oferece importantes elementos para a compreensão das bases do funcionamento do modo capitalista de produção e de como as relações estabelecidas dentro de uma dinâmica social regida por esses princípios podem afetar não somente as relações de trabalho e de produção, como também a consciência e subjetividade humana. Contudo, outras abordagens teóricas mantiveram uma conexão com as bases do pensamento marxiano e avançaram nas formulações acerca da construção do Estado sob a égide do modo capitalista de produção, dentre as quais destaco o pensamento de Antonio Gramsci, sobre o qual discorrerei brevemente.

3.1.4 O Estado ampliado em Gramsci

Dando sequência ao debates recorro ao pensamento político de Antonio Gramsci que, ao discutir o conceito de sociedade civil, desenvolve com novas determinações a teoria marxiana de Estado, ampliando-a e aperfeiçoando-a.

A grande questão apresentada ao se debater **sociedade civil** em Gramsci implica na demanda de valorizar a dimensão orgânica e unitária de seu pensamento, uma vez que este conceito estrutura-se de forma indissociável da noção de totalidade, estreitamente ligada, desde sua

concepção original em Marx e Engels, à luta entre as classes sociais e suas frações. Portanto, este conceito se liga às relações sociais de produção, às formas de produção da vontade coletiva e ao papel que em ambas desempenha o Estado (MENDONÇA, 2012).

As reflexões gramscianas acerca do Estado suscitam a necessidade do pensamento relacional, contemplando a sociedade civil como espaço concreto, historicamente situado e permeado por determinações que matem correspondência com as constantes lutas de sujeitos sociais em busca de hegemonia. É partindo dessa premissa que o autor retoma questões presentes nas três primeiras décadas do século XX, dentre as quais destacam-se a crise do Estado liberal, a natureza do estado fascista italiano e os problemas do Estado socialista soviético, para compreender as novas determinações que conformam a articulação entre Estado e sociedade civil.

Em Gramsci, a sociedade civil é vista como um espaço privilegiado onde se desenrola a luta de classes, ou seja, “é o lugar onde se decide a heteronomia, onde se confrontam diversos projetos de sociedade, até prevalecer um que estabeleça a direção geral na economia, na política e na cultura” (SEMERARO, 1999, p. 76).

A sociedade civil em Gramsci não representa somente o espaço das iniciativas econômicas e a estruturação da burguesia. O conceito orgânico dado pelo autor contempla as múltiplas faces e o movimento dialético da sociedade civil no mundo moderno.

Assim sendo, atendendo ao preceito da visão relacional, nem tudo o que vem da sociedade civil é bom, uma vez que ela pode ser permeada por pensamentos homogeneizantes da direita, e, por outro lado, nem tudo o que vem do Estado é necessariamente ruim, pois essa instância pode apresentar demandas oriundas das classes subalternas. Somente uma concreta e aprofundada análise da correlação de forças presente em cada momento histórico é que pode definir, tendo por base o referencial das classes subalternas, a função e as potencialidades positivas e negativas, tanto da sociedade civil, quanto do Estado (COUTINHO, 1981).

A concepção de Estado é formulada por meio de uma relação dialética fundada entre os pares opostos (muito peculiar ao pensamento gramsciano)

identidade e distinção, abarcando os conceitos de sociedade civil e sociedade política, duas instâncias da superestrutura distintas e relativamente autônomas, mas, indissociáveis. A sociedade civil seria composta por organismos de caráter privado e de natureza voluntária (como organizações sociais, igrejas, meios de comunicação), que atuariam como instâncias responsáveis pela propagação de ideologias, princípios e valores que teriam por objetivo coordenar o direcionamento da segunda instância, a sociedade política.

A sociedade política seria a instância composta pelas instituições de âmbito público, diretamente ligadas ao governo (como, por exemplo, o poder judiciário, o sistema penitenciário, o tesouro nacional), jurisdição que detém a legitimidade para exercer a violência sobre os sujeitos e que, portanto, visam a dominação, a conformação do coletivo social segundo determinados preceitos.

Todavia, é oportuno salientar a perspectiva unitária e abrangente (orgânica) do pensamento gramsciano e reiterar que o funcionamento de ambas as esferas – sociedade civil e sociedade política – não ocorre de modo dissociado. Há entre as duas dimensões uma articulação muito fina, com o intuito de promover um consenso, inclusive, recorrendo ao constrangimento, com vistas à legitimação de um grupo social. Dessa forma, a primazia de um segmento social frente aos demais não se dá exclusivamente com base em processos de dominação e coerção, mas também por meio da orientação quanto a valores morais e intelectuais, por exemplo.

A hegemonia de uma determinada classe social é construída a partir da subordinação dos adversários e também pelo controle dos grupos afins ou aliados. Este é, portanto, o princípio articulador do conceito de **Estado ampliado**, que conjuga elementos relativos à noção de sociedade civil, ou seja, o Estado compõe-se das esferas sociedade civil e sociedade política, recorrendo a uma roupagem coercitiva para legitimar-se.

O novo conceito de Estado deve, portanto, resultar da composição de elementos políticos e sociais; da força das instituições e da liberdade dos organismos privados; da inter-relação entre estrutura e superestrutura; da compenetração do aparelho estatal com a sociedade civil organizada (SEMERARO, 1999, p. 75).

Nessa perspectiva, o conceito de Estado abarca atividades por meio das quais a classe dominante exerce processos de dominação sobre as classes subalternas adquirindo consenso entre os governados. É a partir dessa formulação que Gramsci empreende uma ampla relação entre as noções ampliadas de Estado e de intelectual – indivíduos que atuam na sociedade civil como “instrumentos eficazes de hegemonia” ou mesmo de contra-hegemonia, dependendo da filiação política assumida, dos princípios e ideias que defendem e do modo como agem.

A concepção de hegemonia em Gramsci não tem a acepção de busca por consensos, ao contrário, implica em obter a participação ativa dos sujeitos sociais e isso decorre principalmente em virtude de que a sociedade não é uma instância construída externamente, mas uma elaboração fruto da pluralidade, que se integra por meio do movimento cotidiano da vida, na relação entre os indivíduos no processo de construção material de suas existências.

Diante do exposto, a hegemonia das classes trabalhadoras, subalternas, deve ser construída com base em uma trajetória distinta daquela assumida pela burguesia que

para não alterar as relações de desigualdade social e de exploração econômica, estabelece uma hegemonia que, ocultando as contradições estruturais e conciliando interesses opostos, se apóia sobre um consenso manipulado e uma articulação forçada (SEMERARO, 1999, p. 81).

É com base nesse processo de ocultação que os consensos são construídos, uma vez que há disseminação entre as classes subalternas de valores e princípios que não estão ligados aos seus interesses e necessidades, mas que, por meio da manipulação ideológica, são aceitos incorporados como elementos válidos.

Para Gramsci, a superação do sistema hegemônico da classe dirigente no ocidente exigiria a organização de uma grande e diversificada reserva de forças, de um vasto processo de crítica (intelectual e moral) capaz de subsidiar a ação política.

De fato, a mudança da ordem social não implica somente em resistência e crítica ao que está posto, mas, manifesta-se por meio de todas as

possibilidades de “modificações e adaptações” que se desenvolvem processualmente dentro das velhas estruturas, podendo ser comparado, analogamente, a uma reação molecular. A propriedade química de uma substância não é determinada por uma molécula isolada, mas por um conjunto mínimo delas. Além disso, a separação do conjunto de moléculas afeta ou destrói as propriedades da substância.

Tomando como referência o exemplo supracitado, é possível compreender o fundamento da visão gramsciana da totalidade histórica e de sua transformação: a mudança nas estruturas sociais é norteada pela inovadora e orgânica reflexão sobre Estado e sociedade civil, que valoriza a iniciativa social (concretamente exercida pelos sujeitos sociais organizados), da liberdade e da subjetividade dos novos atores que visam a construção de uma sociedade orgânica, assentada na hegemonia popular (GRAMSCI, 2007; SEMERARO, 1999; BUTTIGIEG, 2003).

O processo de hegemonia das classes trabalhadoras seria construído por meio da ação pedagógica entre grupos que desejam educar-se mutuamente e que apresentam o desejo de conhecer elementos históricos e políticos que permeiam as relações sociais nas quais estão inseridos. O cerne da questão concentra-se na busca por transformações sociais e econômicas capazes de propiciar a construção de uma verdadeira democracia.

Esse processo fundado na emancipação das classes oprimidas tem por objetivo conferir aos trabalhadores a condição de protagonistas sociais, ou seja, colocá-los na condição de autores e agentes de suas próprias histórias, compreendendo os mecanismos de conformação e submissão presentes na sociedade em que vivem e orquestrados de modo a atender aos interesses de um grupo específico.

A sociedade civil ocupa dentro do Estado o lugar onde são concebidos e também confrontados diferentes projetos de sociedade, espaço de embates de ideias e perspectivas, cenário de contradições de onde despontam as diretrizes para as áreas da política, da economia, da cultura e também da educação.

O conceito gramsciano de sociedade civil amplia a perspectiva assumida por Marx e Engels porque compreende este espaço como algo que vai além

das iniciativas econômicas, mas, abarca elementos de caráter ideológico e cultural.

Para Gramsci (2007, p. 235) o Estado torna-se “democrático só nas sociedades nas quais a unidade histórica de sociedade civil e sociedade política é entendida dialeticamente (na dialética real e não só conceitual) e o Estado é concebido como superável pela ‘sociedade regulada’”.

O Estado ampliado em Gramsci atua de modo a promover a democracia, a liberdade coletiva e também a **elevação das massas** a um patamar de sujeitos-crítico-reflexivos, participativos, co-contrutores de uma sociedade que progressivamente se autodetermina. Portanto, o Estado acumula funções “ética” e “educativa”, de promoção do avanço histórico e de “elevação moral das massas”, assim, delinea-se a equação gramsciana: Estado ético = sociedade civil = sociedade regulada (GRAMSCI, 2007).

A noção de “Estado ético” advém do fato de que este atua de modo a promover o crescimento e amadurecimento da sociedade civil, sem com isso intervir e/ou anular as suas liberdades. Esse processo de amadurecimento conquistado pelo coletivo social torna a todos capazes do autogoverno efetivamente democrático, dispensando assim a necessidade de intervenção externa por parte do Estado. Em última instância, a riqueza e a abrangência do pensamento gramsciano delineiam um percurso para que se alcance um “Estado sem Estado”, sem a necessidade de uma vida coordenada por imposições exteriores à consciência.

Nessa matriz de pensamento, a natureza humana é identificada como o conjunto das relações sociais historicamente determinadas, de sorte que é por meio da relação dialética criada entre necessidade e liberdade (determinadas pela história e condições materiais de existência) que se constroem as possibilidades de ação humana e de transformação do real.

Gramsci abre caminhos para que se entenda a sociedade civil como

terreno surpreendentemente aberto às determinações dos homens, que podem criar tanto formas de democracia e de participação das massas, valorizando a riqueza de suas iniciativas, como também podem instaurar formas de “revolução passiva” e até de “totalitarismo” ideológico que chegam a neutralizar as organizações da sociedade civil. Está

toda aqui a diferença entre as formações capitalistas, onde a sociedade civil é orientada em função do Estado e da centralização do poder, e a perspectiva socialista, onde a sociedade civil se desenvolve livremente, passa a controlar o poder do Estado e progressivamente absorvê-lo no seu projeto de autogoverno (SEMERARO, 1999, p. 77).

O processo transformador proposto pelo pensamento gramsciano baseia-se na construção da hegemonia da classe trabalhadora, visando a ocupação de espaços da sociedade civil e também da sociedade política, levando à radicalização da democracia e à extinção do estado capitalista.

A construção da hegemonia desponta como um ato de natureza pedagógica, que não se restringe às experiências e relações desenvolvidas no âmbito escolar. O núcleo da hegemonia está nas relações educacionais e sociais que, por sua vez, são produtoras de sentido e disseminam uma concepção de mundo que se transmuta em princípios que regem a produção material da existência.

A educação popular – praticada em sindicatos, movimentos sociais, reuniões de partido, associações comunitárias – orienta sua ação educativa para uma ação política, a fim de conseguir mobilização, organização e capacitação dos setores populares. Nessa perspectiva de leitura-compreensão-ação da e sobre a realidade, o exercício do poder está colocado na organização popular.

A dimensão política da ação educativa está no esforço de mobilização das classes subalternas, movidas pelas lutas em torno de suas necessidades e interesses, antagônicos aos da classe hegemônica.

Considerando a abrangência e a pertinência do pensamento gramsciano, fiz a opção teórica de recorrer a seus conceitos para a compreensão do objeto de estudo. Ademais, o conhecimento produzido por meio desta tese de doutorado pretende unir-se à luta popular, compondo o conhecimento historicamente acumulado nessa área, voltando-se a compreensão da educação e, por conseguinte, da escola como *lócus* de disputa de projetos, onde se materializa o conflito de classes.

Diante do exposto, o movimento proposto (e seguido) pela investigação perpassa a compreensão do nível em que se encontra a luta de classes,

considerando a sociedade brasileira moderna, visando situar a educação em meio a esses elementos, dada a necessidade de abordagem do fenômeno pesquisado em relação à totalidade histórica que o produz.

A próxima seção estrutura-se a partir da discussão entre os elementos que caracterizam a sociedade capitalista assentada em bases neoliberais, suas propostas de mudanças macroestruturais e o impacto dessas reformas na educação.

3.2 Políticas Macroestruturais, organismos internacionais e o reordenamento econômico: impactos na educação

A observação do movimento histórico das sociedades capitalistas, após a Segunda Guerra Mundial, evidencia a necessidade dos constantes movimentos de reorganização do capital a fim de que, esgotadas suas possibilidades internas, o colapso do sistema seja evitado a partir de novos reordenamentos táticos e estratégicos.

Um dos arranjos mais recentes observados no sistema capitalista mundial é o fenômeno denominado **globalização**. Embora seja muito difícil definir tal conceito, dada sua dinamicidade, Beck (1999) auxilia sua compreensão apontando tratar-se de um processo e pontuando algumas transformações por ele provocadas. A primeira delas refere-se à ruptura com a ideia moderna de que se vive e se interage nos espaços concêntricos dos Estados nacionais e suas respectivas sociedades nacionais, visto que a globalização implica na ação cotidiana baseada na ausência de fronteiras em termos de economia, informação, ecologia, tecnologia, dos conflitos entre culturas e mais um infindável número de fatores.

Em decorrência do fenômeno da globalização, o capital reestrutura-se e assume uma forma mundializada, a qual não respeita fronteiras geográficas e nem mesmo limite de tempo. Devido à “supressão” de fronteiras, o dinheiro, a tecnologia, as mercadorias, as informações, ultrapassam os contornos territoriais e são socialmente compartilhados como se coexistissem (BECK, 1999).

O quadro de transformações apresentado recorre, principalmente, à tecnologia para concretizar-se, de sorte que novamente a escola, como *locus* formativo das gerações mais jovens, é convocada a contribuir com os interesses da ordem capitalista. Portanto, nessa nova fase do capital, mediada pela globalização e pela mundialização da economia, o campo educacional é visto como um espaço para fomentar a transição de uma economia mundial para uma economia global, corroborando a hegemonia do capitalismo neoliberal de da ideologia dominante.

Oliveira (2000) enfatiza que a globalização da economia constitui apenas um aspecto de um processo muito mais amplo e complexo de inauguração de uma nova conjuntura para o desenvolvimento do capitalismo, que promove vastas modificações em diversas formas de organização e também nas relações estabelecidas entre trabalho e educação, no lugar ocupado pela educação e pelo trabalho na sociedade, na própria escola enquanto instituição formativa do trabalhador (os mais pobres, aqueles que se educam em escolas públicas) e também da cidadania.

Entram em cena os organismos internacionais, que atuam junto aos países em desenvolvimento, como investidores, catalizadores para o investimento de capital estrangeiro ou promotores empréstimos. Em contrapartida, demandam aos países de capitalismo periférico, dentre eles o Brasil, a realização de ajustes em suas políticas econômica e social, de modo a promover os mecanismos de acumulação do capital e priorizar os princípios de mercado, com ampla redução da atuação estatal em áreas sociais, de apoio e seguridade aos trabalhadores.

É justamente a partir da década de 1990 organizações multilaterais como o Banco Mundial (BM); a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); a Organização Mundial de Comércio (OMC) e a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) atuam na orientação e direcionamento das políticas educacionais em países periféricos. Esses encaminhamentos se devem à necessidade de se responder, no âmbito das políticas sociais estruturadas para as diversas áreas, inclusive a educacional, à crise estrutural do capitalismo, deflagrada na década de 1970.

Os organismos internacionais atuam nos países periféricos intervindo em suas políticas macroestruturais, promovendo ajustes econômicos, que têm por objetivo a construção da ordem capitalista. Essas instâncias desempenham um papel essencialmente burocrático, atuando em uma perspectiva reguladora e intervencionista, a fim de responder aos interesses econômicos hegemônicos, recorrendo à prerrogativa de poderem criar e movimentar recursos financeiros sem impeditivos, manipular economias e taxas de juros e, inclusive, promover a desvalorização monetária de economias consolidadas (FONSECA, 1995).

Em meio às instituições que integram a organização internacional atuante em países de capitalismo periférico destacam-se, em virtude da amplitude de atuação, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM). De acordo com Silva (2002) o primeiro cumpre o papel de coordenar as políticas de desenvolvimento e promoção da estabilidade da balança de pagamentos dos países membros. Já o segundo tem a incumbência de agir como intermediário entre países doadores de recursos e beneficiários, ou seja, tem função reguladora e ativa, captando financiamentos externos para o desenvolvimento de projetos prioritários²¹ e direcionando-os aos países periféricos.

Conforme aponta Leher (1999) em função da constante busca pela conformação e enquadramento dos países periféricos às suas normas e condições, o BM tornou-se o maior centro de informações e monitoramento sobre desenvolvimento, obtendo informações acerca das condições de 188 países ao longo do mundo e mantendo todos sob a influência hegemônica dos Estados Unidos da América, maior acionista, com poder de voto na casa dos 16,38%²².

²¹ Vale ressaltar que a prioridade é estabelecida de acordo com os princípios e prerrogativas das instâncias credoras, cuja centralidade das ações concentra-se nos ajustes macroestruturais para garantir a reprodução do capital e a hegemonia econômica e política dos países de economia central que detêm maior percentual de votos no conselho que compõe essas organizações.

²² Informações coletadas no site do Banco Mundial, www.worldbank.org, em 07/02/2016.

Portanto, atuação do Banco Mundial nos países de capitalismo periférico consiste no monitoramento e controle sobre suas ações no campo da economia, política e programas sociais, atuando na subordinação do social ao econômico, substituindo direitos universais por políticas assistenciais e compensatórias. Apesar de sustentar uma aparência colaborativa, mantida por meio da construção discursiva e ideológica assentada na ideia de cooperação e apoio técnico, a essência da atuação do BM reduz o “auxílio financeiro” a mero eufemismo, pois o que efetivamente realiza são empréstimos aos países que enfrentam dificuldades para seguir o ordenamento econômico dominante.

Ao recorrerem a empréstimos de organismos internacionais, os países em desenvolvimento vivenciam a “importância de estar de acordo” (BRECHT, 1992) e precisam aceder às “orientações” propostas. Na prática o que se verifica é o estabelecimento de condições a serem observadas que, em geral, baseiam-se no direcionamento de políticas e programas para concretizar a transição da economia desses países aos parâmetros de globalização neoliberal e isso não se dá sem significativas perdas no âmbito social.

Os ajustes estruturais na economia desencadeiam sérios problemas sociais, dentre os quais os mais proeminentes são o aprofundamento das desigualdades, os processos de exclusão e a intensificação da pobreza. Quanto ao último aspecto citado, vale lembrar que a categoria da população mais fortemente acometida é a infância que, inclusive, não é considerada nos momentos em que se discute e se organiza os ajustes macroeconômicos.

Diante do panorama descrito, o foco em manter o equilíbrio econômico demanda do BM ações voltadas ao social, ou seja, encaminhamentos que promovam a redução do impacto da extrema pobreza entre a classe trabalhadora e que auxiliem o crescimento econômico.

Coraggio (1999) explicita que o BM tem atuado de modo a dar forma às políticas estratégicas de muitos países, ditando os rumos a serem tomados em sua organização social, política e econômica. A base das propostas elaboradas e disseminadas pelo Banco Mundial segue o modelo econômico neoclássico, que tem objetivo pautado na ampliação do lucro e diminuição da pobreza.

O modelo econômico neoclássico fundamenta-se nos seguintes princípios: abundância na concorrência e plenitude de emprego em todos os

mercados; economia fechada e sem intervenção direta governo; função produtiva com constantes rendimentos (nos momentos em que há variabilidade simultânea de todos os fatores) e rendimentos decrescentes quando se altera apenas um dos fatores; economia produzindo um único bem com apenas três fatores: capital fixo, trabalho e terra; os fatores de produção são homogêneos, divisíveis e imperfeitamente substituíveis entre si (PAZ; RODRIGUES, 1972, p. 107).

Em meio às construções referentes aos modelos econômicos, recorro à explicação do que se conhece por modelo econômico de Meade, no qual a taxa de crescimento do produto depende das taxas de crescimento do estoque do capital, do crescimento demográfico e do crescimento tecnológico observado em uma sociedade, assim como da participação da renda do capital e do trabalho no produto total. Dessa forma, o ritmo do crescimento econômico de uma economia depende das hipóteses plausíveis em meio às variáveis escolhidas (PAZ; RODRIGUES, 1972).

Portanto, sem progresso técnico, as taxas de crescimento distintas para capital e população promovem variações nas remunerações de fatores capital-trabalho e também nas participações desses fatores na renda nacional. É apontado pelos economistas que o crescimento equilibrado requer uma relação de igualdade entre essas taxas, o que implicaria na seguinte correlação: um maior crescimento demográfico demanda uma acumulação de capital na mesma proporção, a fim de manter em equilíbrio, a longo prazo, o crescimento dos fatores **capital fixo, trabalho e terra**. Por outro lado, um crescimento demográfico menor aumenta os salários, e promove uma consequente redução do crescimento econômico, o que demandaria que o progresso técnico e o capital aumentassem sua contribuição no crescimento econômico.

Existe ainda outra referência para explicar o desenvolvimento econômico, conhecida como modelo de Solow, que chega a constatações próximas àquelas elaboradas por Meade, mas, utilizando relações per capita. Em síntese, o modelo de Solow identifica que, para uma dada taxa de crescimento demográfico, faz-se necessário o aumento da taxa de progresso técnico, a fim de que se alcance uma taxa efetiva no crescimento do produto real (PAZ; RODRIGUES, 1972).

Com base nesse modelo de análise econômica podemos compreender que as produtividades do trabalho e do capital aumentam quando no âmbito social se ampliam o conhecimento, a educação, a saúde dos trabalhadores e a elevação tecnológica, fatores que impulsionam o ritmo do crescimento econômico. A melhoria das variáveis descritas teria, em tese, um impacto significativo na economia, pois o capital por trabalhador e a produtividade do trabalho cresceriam no mesmo passo do progresso técnico e a relação entre capital fixo e produto permaneceria constante. Assim, quanto maior o crescimento do progresso técnico em relação ao número de trabalhadores, maior seria a produtividade do trabalho e mais se elevariam as taxas de acumulação do capital e do crescimento econômico.

A breve menção feita sobre as discussões da estrutura macroeconômica sinalizam para o fato de que existe uma relação entre a estruturação de políticas educacionais e a formação do capital humano para suprir as demandas do sistema e, por conseguinte, ampliar os processos de crescimento econômico e acumulação do capital. Há nessa proposição um franco interesse em buscar uma correlação positiva entre taxas de crescimento econômico e indicadores de variabilidade no “estoque de capital humano”.

o governo federal e os estaduais enfrentam a tarefa de reorganizar a educação básica pública com o propósito de ajustá-la não só às novas demandas sociais, mas, sobretudo, à realidade político-econômica ditada por esses órgãos dirigentes. Através dos ministérios e das secretarias de educação, os governos deliberam sobre a educação nacional, definindo seu sentido, finalidade, forma, conteúdos e imprimem a direção que possa legitimar o modelo econômico e político vigente (SILVA, 2002, p. 13).

A trajetória de intervenção econômica de organismos internacionais, comandada por países de capitalismo central sobre as políticas macroeconômicas de países de economia periférica têm demonstrado um amplo processo de submissão. A exposição desse panorama histórico auxilia a todos os envolvidos com a educação a compreender a abrangência dos determinantes econômicos, bem como a subsunção dos processos sociais e da vida humana ao capital.

A subordinação brasileira aos ditames intervencionistas do BM constitui uma face dos confrontos travados no sistema capitalista, retratando o fenômeno a nível macroestrutural. Em meio a totalidade histórica e social observamos na sociedade civil a correlação de forças que se materializa com base nas disputas entre classe hegemônica (alinhada ao ideário capitalista e atuando de modo a validar esse projeto) e classe trabalhadora (historicamente expropriada), igualmente impactando na constituição das políticas públicas brasileiras, inclusive na educação.

O reordenamento político voltado à efetivação do projeto capitalista materializou-se intensamente no setor educacional no período de 1985 a 1996, esboçando um quadro de precarização da educação pública, com redução sistemática de investimentos no setor e subordinação da esfera educacional à lógica de mercado, tanto em termos de investimento financeiro, quanto na própria sinergia que compõe a orientação ideopolítica e socioinstitucional.

É necessário considerar ainda que a validação do projeto capitalista conta com a atuação política e prática dos intelectuais organicamente alinhados a esse ideário. Especificamente considerando a esfera educacional, é possível citar, a título meramente ilustrativo, que as reformas educacionais empreendidas no decorrer dos dois mandatos do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), no período de 1995 a 2002, respondiam amplamente aos diagnósticos, orientações e intervenções do BM. Por outro lado, na esfera das estratégias de ação, o MEC mostrou-se amplamente alinhado com o BM, pois os principais membros do governo responsáveis pela pasta da educação, já haviam atuado como diretores ou consultores das agências que compõem o Grupo Banco Mundial e outras agências multilaterais, como é o caso de Paulo Renato Souza (ministro da educação nos dois mandatos FHC), Guiomar Namó de Mello (membro do Conselho Nacional de Educação), Cláudia Costim (ex-ministra da administração), entre outros (MOTTA JR.; MAUÉS, 2014).

3.2.1 Reformas educacionais brasileiras na década de 1990: a intervenção do BM e a focalização de prioridades

Analisar o movimento histórico das mudanças explicitadas na educação brasileira, tendo como ponto de partida a década de 1990, não constitui uma tarefa fácil, em virtude das contingências materializadas e decorrentes da multiplicidade de determinantes, muitos dos quais relacionados aos ajustes de ordem econômica e a forte influência de órgãos internacionais na composição de leis, políticas e programas para o setor.

A contextualização da situação econômica do país e explanação acerca de sua adesão às “orientações” internacionais, em virtude de pactos econômicos firmados, tem relevância para situar o objeto de estudo desta pesquisa em meio a totalidade histórica que compõe o quadro político, econômico, social e educacional brasileiro. Ademais, é igualmente oportuno salientar que um debate exaustivo da questão não contempla o escopo do estudo.

Apenas pretendo organizar o percurso explicitando a relação dialética existente entre sociedade e educação, de sorte que a composição da estrutura social, baseada na estrutura de classes e na luta entre classes antagônicas por projetos distintos de sociedade dissemina seus efeitos pelas várias instâncias que compõem e materializam a vida humana e, evidentemente, acomete a educação. Logo, não é possível discutir a educação sem considerar o impacto dos princípios norteadores das políticas macroeconômicas sobre a produção da vida humana.

A compreensão dialética do movimento do concreto vivido aponta caminhos. Um deles materializa-se nesta seção e busca pontuar as constantes contradições e tensões presentes no cenário social brasileiro a partir da década de 1990 e que impactaram a reorganização do sistema educacional. O outro caminho indicado refere-se ao fato de que a consideração do contexto socioeconômico no qual se produzem as diretrizes e práticas norteadoras da educação brasileira são elementos indispensáveis para que se encontre, dentro do próprio sistema, as possibilidades para sua superação.

Cumprindo a proposta de contextualização (sem, contudo, pretender esgotar os debates), inicio o percurso apontando que a década de 1990 foi permeada por uma sucessão de discussões em nível mundial, todas mediadas por organismos internacionais – BM, ONU, UNESCO, UNICEF, OMC, OIT CEPAL, entre outros – com o intuito de redirecionar as políticas educacionais, sobretudo em países de capitalismo periférico.

Em termos concretos essas intervenções ocorrem por meio de debates presenciais, conferências, levantamentos da situação educacional e, por fim, assinatura de acordos que contemplam metas a serem cumpridas na esfera educacional pelos países em desenvolvimento.

O plano de ação transformadora das políticas estruturais em países periféricos, arquitetado e levado a cabo pelos órgãos internacionais, e que tem na educação um de seus pilares de sustentação, é apresentado, discutido e introduzido paulatinamente por diversos caminhos. Atendendo à configuração do objeto de estudo e também à delimitação do problema de pesquisa, optei por pinçar da realidade alguns fatos históricos que dão contorno aos elementos estruturais que determinam o objeto.

Portanto, trago ao foco dos olhares a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990. Nessa ocasião os organismos internacionais orientaram os países membro acerca dos encaminhamentos a serem dados no âmbito educacional e, nessa oportunidade, firmaram os presentes um “compromisso com a educação”, cujas metas concentravam-se em satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, buscando erradicar o analfabetismo e universalizar o acesso à escola na infância.

Atendendo ao objetivo de “educar todos os cidadãos, de todas as sociedades”, a UNESCO promoveu ao redor do mundo um amplo processo de avaliação da situação educacional e dos progressos alcançados nessa área. A organização das ações pautou-se na pesquisa e avaliação das condições da educação em cada país, com a promoção de uma conferência preparatória para a implementação do novo plano de curso, realizada no continente e obviamente reunindo todos os países membro. Ocorreu, em fevereiro de 2000, a Conferência Regional de Educação para Todos nas Américas, em Santo

Domingo, República Dominicana. Posteriormente, as discussões em âmbito mundial desenvolveram-se no Fórum Mundial sobre Educação realizado em Dakar, Senegal, em abril de 2000.

Vale ressaltar que os documentos produzidos e os compromissos firmados nesses eventos foram traduzidos para a língua portuguesa e divulgados para a sociedade, instituições públicas e privadas em diferentes instâncias federativas do país, postulando que todos possuem responsabilidade pela educação e que os objetivos propostos deveriam ser cumpridos.

A tática de ação supracitada me remete ao postulado gramsciano de formação do consenso, amplamente utilizada pela classe hegemônica para cooptação dos subalternos no processo de reprodução do modo de vida capitalista. A formação do consenso garante que os princípios e anseios hegemônicos sejam colocados em prática e adotados como algo natural, que deve ser seguido por todos.

O cerne das discussões compreendeu a luta pela Educação Básica, vista como “elemento central na conquista da cidadania”. A educação é apresentada como um direito público subjetivo, condição insubstituível para o exercício da cidadania ativa, com vistas à “construção de cenários sociais pautados pela justiça e equidade” (UNESCO, 1990).

As metas de ação no âmbito educacional a serem observadas pelos países de capitalismo periférico, descritas pelo documento, compunham um quadro de dez itens, a saber:

1. satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem;
2. expandir o enfoque;
3. universalizar o acesso à educação e promover a equidade;
4. concentrar a atenção na aprendizagem;
5. ampliar os meios de e o raio de ação da Educação Básica;
6. propiciar um ambiente adequado à aprendizagem;
7. fortalecer as alianças;
8. desenvolver uma política contextualizada de apoio;
9. mobilizar os recursos;
10. fortalecer a solidariedade internacional (UNESCO, 1990).

Compondo o quadro de ajustes propostos pelos organismos internacionais, a década de 1990 apresenta um vasto rol de mudanças nas políticas públicas direcionadas para a educação. O que se verifica objetivamente é a desregulamentação da educação para subsequente ajustamento a novas regulamentações, amplamente alinhadas às demandas de inserção do país em nos moldes dos novos determinantes econômicos (neoliberalismo globalizante), com redução da intervenção do poder público na gestão.

Sob o discurso de reformulações para a melhoria da qualidade educacional, aumento da eficiência e a equidade na Educação Básica brasileira, um conjunto de mudanças é empreendido e o fio condutor são os parâmetros econômicos. Foram realizadas reformas que promoveram a descentralização da gestão das unidades escolares e a centralização de sua avaliação. Como materialização da primazia de investimentos e atenção concedidos ao Ensino Fundamental, ocorre no ano de 1996, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), regulamentado pela emenda constitucional número 14, de 12 de setembro de 1996 e, posteriormente, pela Lei N°. 9424, de 24 de dezembro do mesmo ano.

O FUNDEF representou um fundo constituído pela arrecadação de diversos impostos, tendo como finalidade primordial a remuneração dos docentes atuantes no Ensino Fundamental público, que estivessem em efetivo exercício de suas atividades profissionais, o estímulo ao trabalho docente em sala de aula e a melhoria da qualidade de ensino.

O processo de discussão e elaboração da proposição que se converteria em FUNDEF iniciou-se em junho de 1994, promovida pelos debates em torno do Plano Decenal de Educação para Todos. Para encaminhar os trabalhos, fora constituído o Fórum Permanente de Valorização do Magistério e Qualidade da Educação Básica, composto pelo MEC (coordenador); Ministério do trabalho; Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED); União Nacional dos Dirigentes Municipais de Ensino (UNDIME); Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE); Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e o Fórum dos Conselhos

Estaduais de Educação. O objetivo a ser alcançado pelos trabalhos pautava-se na valorização do magistério e qualidade da educação escolar (MONLEVADE, 2004).

Por meio das reuniões do Fórum Permanente houve a estruturação de uma proposição, manifestando um esforço político e financeiro com vistas a qualificação de não apenas uma etapa do ensino, mas, de toda a Educação Básica, incluindo a Educação Infantil. Findas as discussões e apresentada a proposta de ação, a correlação de forças presente no processo de tramitação do documento nas instâncias governamentais promoveu um desfecho diferente do que havia sido acordado pelas discussões.

Talvez mesmo por essa ousadia, uma vez na Presidência e no Ministério da Educação, os novos mandatários do País, o Acordo e o Pacto foram desfeitos, e substituídos pela pálida proposta do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF – que viria a afetar somente uma das três etapas da educação básica, a sua modalidade mais “domável”, a da “oferta regular”, que, *grosso modo*, se desenvolve na “idade própria”, ou seja, dos sete aos catorze anos (grifos do autor) (MONLEVADE, 2004, p. 156).

O FUNDEF compunha um fundo de arrecadação de impostos, operacionalizado por meio da desvinculação de um percentual de 15% dos recursos provenientes da receita de impostos já vinculados à educação (e que lhe dispensavam um montante de 25% do total arrecadado). O que se verifica de fato não é a inserção de novos recursos para o desenvolvimento da educação, mas, apenas a redistribuição de uma parte do montante dispensado para a área, com a aplicação exclusiva no Ensino Fundamental (foco prioritário das ações educacionais, segundo a visão dos organismos internacionais).

O alinhamento entre as ações políticas realizadas no âmbito educacional e as proposições dos organismos internacionais, com o intuito de inserir o país no reordenamento político demandado apresentou-se de modo tão violento que, inclusive, desconsiderou um trabalho pautado em reflexão, discussão e democraticamente construído por meio da ação conjunta de representantes de diversos setores sociais ligados à educação. Fica evidente que nessa nova

abordagem a educação não mais é vista como um fenômeno histórico e social e sim como uma instância subordinada à esfera econômica.

A legislação que regulamenta o FUNDEF foi revogada, deixando um saldo de profundo déficit no atendimento educacional público nos setores da Educação Infantil, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (isso se considerarmos estritamente a Educação Básica), o que aumenta a dívida histórica do Estado Brasileiro com o atendimento educacional da população. Mas, o desfecho da execução do FUNDEF, como uma política de financiamento e desenvolvimento da educação, denota uma característica dos países de capitalismo periférico: a estruturação das políticas é feita com base em orientações exógenas e não atende às necessidades da população local (atende, por certo, a necessidade de reprodução do capital).

No lugar do extinto FUNDEF passa a vigorar a Lei N°. 11.494, de 20 de junho de 2007, dispendo sobre a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), elaborado na primeira gestão do presidente Luís Inácio Lula da Silva, com a intenção de abarcar toda a Educação Básica, considerando além do Ensino Fundamental, também a Educação Infantil e o Ensino Médio. Mas, também esse processo não se faz sem tensões e contradições.

Em termos de organização e distribuição de recursos, o FUNDEB estabelece que 25% de todos os impostos dos estados, distrito federal e municípios o constituem (em oposição aos 15% de alguns impostos como no caso anterior); a distribuição do recurso consideraria toda a população entre zero e dezessete anos, matriculada na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e de jovens e adultos que não frequentaram a escola em idade própria; o governo federal encarregou-se de complementar os recursos financeiros dos locais onde a arrecadação de impostos não se fizesse suficiente para garantir a qualidade do atendimento educacional; 80% do FUNDEB se destinam à valorização de todos os profissionais da Educação Básica; instituição de Conselhos Gestores com representantes do poder executivo estadual, municipal e sociedade civil (denotando a descentralização na gestão). Além do exposto, a PEC 112

obrigara o governo federal a empenhar 20% dos impostos em Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) (investimento que anteriormente restringia-se a 18%) e os governos estaduais e municipais a não utilizarem os 25% dos impostos para financiar suas instituições de ensino superior, no prazo de cinco anos, ou seja, a aplicação dos recursos restringir-se-ia à Educação Básica (DAVIES, 2003a).

Comparativamente ao fundo anterior, o FUNDEB apresenta alguns avanços e, dentre eles, pode ser destacado os fatores de ponderação utilizados. Durante os três primeiros anos de vigência do FUNDEF (1997 a 1999), se estabeleceu um valor único de financiamento por aluno. No interstício de 2000 a 2004 os valores por aluno foram ordenados em dois grupos – um compreendendo o primeiro ciclo do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries) e outro para o segundo ciclo (5ª a 8ª séries e educação especial). No período de 2005 a 2006 houve a ampliação da abrangência para quatro grupos, com diferenciação entre zona rural e zona urbana. Com o FUNDEB os trabalhos avançaram havendo o estabelecimento de 15 grupos diferentes de valor por aluno, com base nas ponderações (SOUZA JR., 2007).

O FUNDEB estabelece ainda que os fatores de ponderação não podem apresentar variação de 30% para cima ou para baixo, o que delimita a diferenciação das ponderações entre as etapas e modalidades da Educação Básica. Por outro lado, vale lembrar que a construção desses fatores não foi subsidiada por estudos técnicos acerca da real diferenciação entre as etapas e modalidades que compõem o ensino brasileiro e tampouco levou em consideração um padrão mínimo de qualidade, o que acarreta prejuízos à materialização da educação (ARAÚJO, 2007).

A formulação e aprovação do FUNDEB tiveram o intuito de corrigir falhas do mecanismo de financiamento educacional que o antecedeu, o FUNDEF, sobretudo no que se refere às demandas de atendimento educacional em outras etapas da Educação Básica, como a Educação Infantil, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos. Mas, a despeito da intenção de ruptura, o que se observa é a prevalência de permanências que comprometem o processo, dentre elas está o custeio pautado no valor mínimo por aluno praticado no último ano de vigência do FUNDEF.

Ademais, o fato de atribuir valores diferenciados para o investimento por aluno entre as etapas e modalidades de ensino que integram a Educação Básica acarreta uma nova forma de polarização do atendimento, com priorização de determinadas áreas em detrimento de outras, o que demonstra novamente o alinhamento das políticas educacionais aos interesses econômicos. Esse elemento circunscreve o FUNDEB no âmbito das políticas regulatórias, tendo em vista que o estabelecimento de fatores de ponderação diferenciados promove a atuação governamental de modo a priorizar aquilo que é mais rentável.

Conforme dito anteriormente, não constitui interesse desta pesquisa estabelecer uma análise exaustiva de todos os dispositivos que regulamentam a educação brasileira, mas, apenas construir um percurso que torne possível a verificação e a compreensão das bases sobre as quais se constroem as políticas e programas de governo e em que medida isso afeta a concretização do atendimento. É certo considerar que a focalização no “mais rentável” atende plenamente as diretrizes dos organismos internacionais e, diante desse fato, torna-se explícita a necessidade da mobilização social e construção de estratégias para o enfrentamento da omissão verificada em áreas como a Educação do Campo.

Ainda recorrendo à necessidade de estabelecer uma relação entre o objeto de estudo e a totalidade histórica que o conforma, considero oportuno inserir nas reflexões o fato de que o Conselho Nacional de Educação (CNE) foi criado em 24 de novembro de 1995, por meio da Lei N°. 9131/95, que estabelece ainda a responsabilidade do Estado brasileiro na formulação e avaliação da Política Nacional de Educação, observando a qualidade do ensino e acompanhando o cumprimento da legislação educacional.

O CNE, composto pelas Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior, possui atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento do ministro da educação na formulação de políticas públicas, assegurando a participação da sociedade no aperfeiçoamento da Educação Nacional (Brasil, 1995 a, Artigo 7°).

Compete ainda ao órgão subsidiar a elaboração e acompanhar a execução do Plano Nacional de Educação (PNE), assessorando as ações do

MEC no diagnóstico de problemas e deliberando a respeito de medidas para o aperfeiçoamento dos sistemas de ensino.

É, portanto, em meio ao cenário descrito que, na gestão FHC, permeada por políticas neoliberais e adesão às reestruturações demandadas por organismos internacionais, que se verifica o empreendimento de mudanças legais e construção de normativas voltadas à regulação da vida dos trabalhadores, uma vez que eles compõem a população que se educa em instituições públicas de ensino.

Um marco nesse processo é a estruturação e a promulgação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A aprovação da LDB, Lei N°. 9394, de 1996 significou, de acordo com Ciavatta e Ramos (2012), o início de um amplo movimento de reformas na educação brasileira, que se estruturou mediante as regulamentações posteriores realizadas na estrutura educacional. Atendendo às prescrições dos órgãos internacionais, especialmente no que tange a descentralização da gestão das unidades de ensino, a Lei N°. 9394/96 deflagra esse processo por meio da “municipalização compulsória” de etapas da Educação Básica, com especial destaque à Educação Infantil e ao primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

A EC 14/96, que dispõe sobre o FUNDEF abre os caminhos para o processo de municipalização compulsória das instituições de Educação Infantil e Ensino Fundamental e, contraditoriamente, reduz os recursos financeiros investidos na Educação Básica Pública. Nesse processo de reordenamento efetuado no âmbito educacional, o que se verifica é a concentração da responsabilidade pela oferta nos municípios que, muitas vezes, além dos entraves financeiros gerados pela redução dos investimentos federais, não possuem a articulação política necessária para absorver toda a demanda.

Davies (2003b) explicita o fato de que a Educação Infantil, o Ensino Fundamental regular e a Educação de Jovens e Adultos são responsabilidade constitucional (assegurada pela EC 14/96), tanto dos municípios quanto dos governos estaduais. Todavia, a transferência das matrículas estaduais do primeiro ciclo do Ensino Fundamental (inicialmente constituído pelo 1° ao 4°

ano)²³ não resulta de determinação legal, mas, de opção política dos governos estaduais.

Em meio a esse processo de mudanças estruturais, eventos que ocorrem na dinâmica social contribuem para a compreensão dos elementos que compõem o fenômeno estudado e um desses eventos é observado por Davies (2003b, p. 447) de forma muito pertinaz:

Não foi mera coincidência o fato de que os governadores que mais transferiram tais matrículas em 1998 (primeiro ano de implementação obrigatória do FUNDEF) eram do partido do Governo Federal (por exemplo, Pará, Minas e São Paulo). Este equívoco de interpretação pode ser visto na apresentação de Maria Helena Guimarães de Castro, presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), ao Censo Escolar de 2001, quando afirma que esta transferência (conhecida como municipalização do ensino) estava prevista na nova LDB (Lei 9.394/96).

Os fatos apresentados sinalizam que as reformas educacionais iniciadas no período discutido, além de solapar a classe trabalhadora em termos de investimento e oferta de educação, recorrem a subterfúgios que denotam a intenção de legitimar os interesses hegemônicos, pois a reestruturação educacional fundamenta-se discursivamente na ideia de melhoria da qualidade de ensino, garantia de direitos e construção de uma educação de qualidade voltada a todos, indistintamente. A formação do consenso, além de atuar no plano discursivo, também se manifesta no âmbito prático, pois as gestões estaduais que compunham a base aliada do Governo Federal lançaram-se a transferir matrículas das instituições estaduais para as municipais, validando o projeto em curso.

Outro motivo pelo qual a interpretação não procede é que a Emenda Constitucional (EC) 14 não estipula que um determinado nível ou modalidade de ensino seja responsabilidade de governos municipais ou estaduais. Ela apenas estabelece que os municípios atuarão prioritariamente no Ensino Fundamental (EF) e na Educação Infantil (EI) e os

²³ Por meio da Lei N°. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que altera os artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei N°. 9394/96, a duração do Ensino Fundamental passa a ser de nove anos (e não mais de oito anos como outrora), com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade.

Estados e o Distrito Federal, prioritariamente no Ensino Fundamental e Médio. Quando a EC fixa a atuação prioritária dos Municípios, sua intenção não é impedir que os Estados e mesmo a União atuem no EF e na EI, mas sim evitar que as prefeituras passem a oferecer o Ensino Médio e mesmo o Superior sem antes terem atendido satisfatoriamente os seus níveis de atuação prioritária (DAVIES, 2003b, p. 447).

Ao centralizar a responsabilidade de oferta educacional nos municípios, o poder público consegue dirimir suas obrigações quanto a ampliação de atendimento em instituições públicas, observando-se a presença do binômio estagnação-retração em alguns segmentos, como a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Além disso, ao estabelecer a priorização do Ensino Fundamental, a EC 14/96 abre as portas para o processo de privatização amplamente observado na Educação Infantil, especialmente para a faixa etária de zero a três anos e onze meses. A materialidade dos fatos, portanto, contesta a ideia de que as reformas empreendidas tinham o intuito de assegurar a oferta de educação pública entendendo-a como um *direito social universal*, uma vez que as novas bases não favorecem a universalização e sim a precarização e a exclusão.

No que tange a oferta da Educação do Campo, o processo de municipalização do Ensino Fundamental seguiu o fluxo da história, ou seja, negligenciou a oferta de educação e as necessidades do campo e, além disso, a modificação do estatuto jurídico da escola, circunscrevendo-a a esfera municipal promoveu o agrupamento das instituições e inserção do transporte escolar, fazendo com que as crianças e os jovens camponeses permanecessem no processo migratório para o meio urbano.

Dando sequência às políticas de redução do Estado, a Câmara de Educação Básica (CEB), atendendo ao disposto na Lei 9131/95 e na Lei 9394/96, coordena a elaboração de diversas regulamentações no âmbito educacional, a fim de promover o reordenamento dos sistemas de ensino. Dentre os documentos que compõem esse processo podem ser citados: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB N.º. 1, de 7 de abril de 1999), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Resolução CNE/CEB, N.º. 2, de 19 de abril de 1999), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB

Nº. 3, de 26 de junho de 1998), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (Resolução CNE/CEB Nº. 4, de 8 de dezembro de 1999), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Resolução CNE/CEB Nº. 1, de 5 de julho de 2000), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial (Resolução CNE/CEB Nº. 2, de 11 de setembro de 2001), para citar apenas alguns exemplos.

O processo de composição das diretrizes voltadas à orientação e regulação nos diferentes níveis e modalidades de ensino no país, deflagrado durante a gestão FHC (1995-2002) introduziram no cenário educacional brasileiro uma nova abordagem, uma vez que tornaram públicas orientações expressas acerca de como deveria ser pensada e conduzida a ação educacional nas escolas brasileiras.

Mas as ações voltadas a organização da Educação Nacional não pararam por aí. Ganham corpo no cenário nacional o complemento normativo das Diretrizes Curriculares: os Parâmetros Curriculares Nacionais apresentam-se como elementos norteadores da ação educativa docente que se concretiza nas escolas integrantes da Educação Básica brasileira.

Se por um lado as diretrizes “orientam pensamento e ação” (CIAVATTA; RAMOS, 2012), por outro, parâmetros referem-se a princípios por meio dos quais uma ação é estabelecida. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, em ação complementar às Diretrizes Curriculares Nacionais, regulamentam a ação educativa realizada junto a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Profissional de Nível Técnico. Apesar de apresentarem um discurso progressista, de reordenamento da educação para a promoção da inclusão, cumprem o papel de regulação dos processos de ensino e também da composição e execução do currículo nas instituições educacionais.

A reestruturação do sistema educacional brasileiro ancorada na descentralização da gestão (tanto no que tange a esfera administrativa quanto a financeira) implicou em constante responsabilização das unidades escolares não somente quanto ao cumprimento das normativas representadas pelas Diretrizes Curriculares e seus coetâneos, mas, sobretudo, em relação ao rendimento escolar dos estudantes, recorrendo a avaliações periódicas de

resultados – organizadas consoante um Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – além de maior racionalização dos gastos e incentivo de estabelecimento de parcerias entre o público e o privado.

A trajetória histórica apresentada visa cumprir o papel de situar o lugar da educação em uma conjuntura de mutações no sistema capitalista. O recorte histórico pautado na década de 1990 deve-se ao fato de que no curso das relações internacionais estabelecidas após o Consenso de Washington, constituiu-se a ideia de que o Estado (especialmente nos países periféricos) deveria concentrar sua atuação nas relações exteriores e na regulação financeira, tomando como referência os critérios negociados diretamente com os organismos internacionais (SOUZA; FARIA, 2004).

As reformas educacionais representam uma das mudanças desencadeadas pelo reordenamento econômico, havendo ainda a ocorrência de fatores como a privatização de empresas estatais produtivas, abertura de mercados, reformas no âmbito da previdência social (com prejuízo à proteção social e aos direitos trabalhistas), reformas na saúde (com intensificação da precarização do atendimento), descentralização dos serviços outrora centralizados pelo Estado, entre outros, fazendo valer a lógica de mercado, com minimização de investimentos públicos.

Em meio a esse panorama global, a ação reguladora da União sobre os sistemas de ensino materializa-se nos campos do planejamento estratégico e também da execução do processo educacional. A garantia e a efetivação do direito à educação, amplamente alardeados pelo discurso oficial apresentam-se desde então como um imenso desafio, mas não somente, demandam um processo de luta para que a classe trabalhadora não tenha seus direitos literalmente subsumidos em virtude das disputas e dos interesses hegemônicos.

Portanto, a instituição das normativas que reorganizam a esfera educacional representa a materialidade das contradições, tensões e interesses que compõem o movimento do real. Nesse ínterim, o que nos salta aos olhos é o papel desempenhado pelo Estado regulador “em ação”, sobrepondo o

econômico ao social, regido pelos interesses externos e atuando de modo a legitimar o projeto capitalista hegemônico.

A educação da classe trabalhadora, que processa no sistema público de ensino, é, em virtude dos determinantes sociais apresentados, envolvida na teia de relações que visam instituir o novo ordenamento econômico.

De acordo com Oliveira (2000) a principal característica atribuída às prioridades da Educação Básica, concretizadas pelas reformas educacionais, é a gestão da pobreza. Esse processo se dá em virtude de que a elevação da escolaridade apresenta-se como a nova forma de utilização da força de trabalho, haja vista que a educação é *conditio sine qua non* para a participação dos países, sobretudo os periféricos, num mundo globalizado, permeado pela competitividade, qualidade e produtividade.

É em virtude desses elementos que reafirmo o explicitado pelos capítulos anteriores desta pesquisa: a categoria trabalho constitui uma das peças centrais na compreensão da dinâmica das relações estabelecidas na sociedade civil, materializando-se na sociedade política e compondo o eixo em torno do qual todo o sistema educativo é reordenado.

Novamente saliento a necessidade de compreensão da Infância enquanto uma categoria social do tipo geracional, que compõe a estrutura social, e dela participa ativamente. Portanto, os pressupostos apresentados corroboram a ideia de que o trabalho escolar, inclusive das crianças pequenas, atendidas pela Educação Infantil, é socialmente válido e auxilia na composição do modo capitalista de produção.

Com a reconfiguração do modo capitalista de produção o trabalho escolar assume uma nova dimensão no âmbito social e, portanto, todos aqueles que estão em idade de frequentar a escola serão convocados a fazê-lo. Se até o momento a Educação Infantil do Campo não se concretizara, a partir do reordenamento econômico ela passa a ser demandada para compor as forças que irão viabilizar a inserção do país no mercado globalizado.

Então, o questionamento apresentado no problema de pesquisa, considerando se de fato a inserção da Educação Infantil do Campo na agenda de discussões do Estado Brasileiro (após quase 20 anos de regulamentação da oferta e que foram permeados por negligência e silenciamento da Infância do

Campo) representaria de fato uma conquista recebe uma resposta dialética: *sic et non*.

Se tomarmos como referencial analítico o projeto capitalista totalizador, que busca inserir a todos em uma lógica planificadora e que entende a educação da classe trabalhadora como um fator que permite a inserção do Brasil, um país de economia periférica, no mercado globalizado, diríamos que não. Mas, considerando a relação dialética que media as relações sociais, podemos enxergar outra possibilidade: aproveitar o ensejo para inserir a Educação Infantil do Campo de fato no ordenamento legal e nas ações do Estado, visando assegurar a essas crianças o acesso à educação sistematizada, às condições de desenvolvimento e aprendizagem aos quais tem direito inalienável e, por meio da ação política, utilizar essa oportunidade como espaço de luta.

Nesta seção foram abordados aspectos relativos às questões macroeconômicas e sua influência sobre o reordenamento social, sobretudo no âmbito educacional. O movimento analítico esboçado delineia a necessidade de uma discussão específica acerca das políticas públicas direcionadas à Educação Infantil.

3.2.2 As ações dos “reformadores empresariais” e as mudanças na educação a partir de 2000

Em meio às várias reformas impostas por fatores de ordem econômica à educação, a observação das mudanças ocorridas a partir de 2000 denota que o racionalismo econômico instala-se no sistema educacional brasileiro e a ênfase dos processos recai sobre a eficiência. A educação é reordenada, inclusive em termos normativos, de modo a atuar como ferramenta propulsora da economia.

O alinhamento das práticas educacionais com o sistema de trabalho e organização das empresas privadas é importado dos Estados Unidos da América e representa um esforço de alinhar a esfera educacional aos interesses e ações empreendidos por meio de uma aliança entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos, fundações privadas e

pesquisadores. A educação passa a ser um território de disputa entre educadores profissionais e reformadores empresariais, sendo que esses últimos a identificam como uma importante ferramenta para a inserção das novas gerações no sistema produtivo, uma vez que forma mão de obra com o conhecimento tecnológico necessário à manutenção do sistema capitalista (FREITAS, 2012, 2014).

As mudanças no sistema educacional, empreendidas a partir da década de 1990, ganharam novos contornos, partindo dos Estados Unidos da América, em 2002, quando fora implantada a Lei *No Child Left Behind* (Nenhuma Criança Deixada para Trás), aprovada pelo Congresso Nacional Norteamericano naquele ano. O que se verifica são ações orquestradas nas mais diversas esferas e, especificamente na área educacional, a atuação se dá, inicialmente, no plano discursivo, com vistas à formação de consenso. Forja-se uma crise na educação, o que justifica a inserção dos reformadores educacionais na esfera das políticas, planejamento, gestão e processos de ensino, sendo que a base desse percurso ancora-se na desqualificação dos educadores profissionais.

No plano tático, as resoluções, leis, pareceres, programas e demais instrumentos que regem a educação, tanto na esfera nacional quanto internacional denotam mudanças nas bases da formação, alinhadas às recomendações de organismos multilaterais (BM, CEPAL, UNESCO, UNICEF, entre outros), que coordenam as ações de modo a enquadrá-las em novas bases: redução de investimento de recursos nas áreas sociais, transferência das responsabilidades públicas para a esfera privada, forte atuação de Organizações Sociais (OS), formação de trabalhadores assentada em um novo perfil (com maiores conhecimentos técnicos e tecnológicos e que se adapte à flexibilização da produção).

Tendo em vista esse conjunto de fatores, a Educação Básica torna-se o foco de atenção e de ação dos reformadores empresariais que passam a influenciar os rumos das políticas para a educação no país. É oportuno demarcar que mudanças desse nível são empreendidas por meio da formação de consenso entre a classe trabalhadora, legitimando os interesses e a atuação da classe hegemônica.

O processo reformista se fez legitimar pela arquitetura de um forte clima de consenso na sociedade. Importantes intelectuais que atuam em departamentos de educação de organismos multilaterais, assim como em instituições educacionais nacionais, publicaram artigos de ampla circulação alardeando que tais reformas e recomendações eram as melhores – se não únicas – alternativas para a resolução dos problemas da educação no país (MORAES, 2003, p. 8-9).

De acordo com as novas orientações, o trabalho educacional pauta-se na necessidade de promover os resultados almejados com o mínimo de desperdício de tempo e recursos. Assim sendo, as orientações são dadas no sentido de racionalizar o processo de produção da capacidade de trabalho por meio da supressão do retrabalho (eliminação da repetência) e do desperdício (evasão), do aproveitamento máximo da infraestrutura e materiais pedagógicos e da intensificação do trabalho do professor (OLIVEIRA, 2000).

A materialização desses princípios na educação brasileira é fortemente influenciada pela ação denominada “Todos pela Educação” que, muito embora sustente um discurso de universalização da Educação Básica, pretende incluir os estudantes em um modelo muito específico de escola. A escola e a educação defendidos por essa proposição fundam-se nos princípios burgueses, com vistas a formar pessoas com um tipo de conhecimento técnico (tecnológico) que responda às demandas do capitalismo neoliberal. Todavia, a educação proposta não promove a formação da consciência crítica entre os estudantes, uma vez que ao encarregar-se do planejamento e gestão educacional, a classe hegemônica conforma a todos à sociabilidade burguesa.

Esses princípios se objetivam no âmbito educacional como um ressurgimento do tecnicismo, só que, nesta nova roupagem, a ação coercitiva se dá sobre os profissionais docentes, numa perspectiva de responsabilização, meritocrática e gerencial, ou seja, a força de trabalho dos profissionais e a produtividade do aprendizado educacional passam a ser gerenciados e fiscalizados, recorrendo além da tradicional forma de controle, a técnicas de emulação, com a presença de punição e de premiação para a atuação dos docentes.

Observa-se no cenário político nacional o reavivamento da antiga parceria público-privado, na qual o Estado é instado a objetivar costuras políticas que atendam ao interesse de empresários. Freitas (2012) exemplifica que o presidente do Conselho de Governança do movimento Todos pela Educação é o empresário Jorge Gerdau Johannpeter, do Grupo Gerdal, que também atua como coordenador da Câmara de Políticas de Gestão, Desempenho e Competitividade no governo da presidenta Dilma Rousseff.

A Câmara de Políticas de Gestão, Desempenho e Competitividade (CGDC) foi criada pelo Decreto Número 7.478, de 12 de maio de 2011, com o objetivo de formular políticas e medidas específicas voltadas à racionalização do uso dos recursos públicos, controle e aperfeiçoamento da gestão pública, além de coordenar e articular sua implementação, a fim de melhorar os “padrões de eficiência, eficácia, efetividade, transparência e qualidade da gestão pública e dos serviços prestados ao cidadão, no âmbito do Poder Executivo” (Artigo 1º).

As ações da CGDC são direcionadas ao encadeamento entre o Estado e as necessidades da manutenção das relações econômicas em benefício do desenvolvimento das empresas privadas. Não por acaso, o Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social tem entre os conselheiros representantes da sociedade civil os senhores Abílio Diniz (presidente do grupo Pão de Açúcar), Jorge Abrahão (diretor presidente do Instituto Ethos), Carlos Fadigas (presidente da Braskem, empresa controlada pela organização Odebrecht, com participação expressiva da Petrobrás), Cláudia Sender (presidente da TAM, linhas aéreas), Jorge Gerdau Johannpeter (presidente do grupo Gerdau), para citar apenas alguns dos noventa e dois integrantes.

Entre os membros do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social da CGDC também estão docentes e pesquisadores de universidades brasileiras, reforçando a ideia de que a formação de consenso também atua junto aos profissionais da educação e pesquisadores, demonstrando a necessidade de um conhecimento crítico acerca do modo capitalista de produção e de como as relações sociais desenvolvidas nesse contexto podem atuar perpetuando os processos de dominação e direcionamento da classe que vive de seu trabalho.

Freitas (2012, 2014) destaca que uma rede de institutos e fundações privadas se desenvolve no país e apóia experiências e iniciativas que coadunam com os princípios de base econômica no direcionamento da educação. Além disso, no plano discursivo, essa rede de atuação de caráter empresarial recorre ao conhecimento de distintas ciências, dentre as quais a psicologia comportamental, as ciências da informação e a neurociência para fomentar seu projeto.

Ainda de acordo com Freitas (2012, p. 383) esse neotecnicismo estrutura-se com base em três grandes categorias: “*responsabilização, meritocracia e privatização*. No centro, está a ideia do controle dos processos, para garantir certos resultados definidos *a priori* como “*standards*”, medidos em testes padronizados”.

Na primeira categoria, a responsabilização, verifica-se a imputação dos sujeitos envolvidos no desenvolvimento da educação pelos resultados alcançados, de sorte que os estudantes são periodicamente submetidos a avaliações e os resultados relativos ao desempenho são organizados por escola e divulgados, havendo exposição pública das informações que, posteriormente, são utilizadas como base de aplicação de recompensas e também de sanções.

A meritocracia representa a base da política de ação liberal e refere-se à igualdade de oportunidades e não de resultados. Assim sendo, o que faz a diferença nos efeitos alcançados é o esforço pessoal e não a igualdade de condições de acesso e permanência na educação. A escola, assentada em princípios meritocráticos, cumpre, pois, mais um importante papel na ordem social: o escamoteamento das reais condições que produzem as disparidades, ou seja, a exploração do trabalho humano, matriz geradora da desigualdade social e da exclusão, é reduzida a uma mera questão de diferença de desempenho escolar. A escola, por sua vez, é responsabilizada diante da inabilidade de corrigir distorções relativas à idade-série, apreensão de conteúdos, alfabetização, permanência na escola e conclusão da Educação Básica na idade correta.

Ambas as categorias, meritocracia e responsabilização, de acordo com Freitas (2012) criam a ambiência para justificar o aumento da privatização do

sistema público de educação. Todavia, a categoria privatização também sofrera mudanças diante da possibilidade da atuação privada nas escolas públicas por meio da gestão por concessão, isto é, embora a escola seja pública e o ensino seja ofertado aos estudantes de modo gratuito, sua gestão ocorre de maneira privada, mediante custeio do serviço por parte do Estado.

Esse novo quadro de atuação de empresas privadas no âmbito educacional demanda que, nas atuais conjunturas, “a bandeira da escola pública tem que ser atualizada: não basta mais a sua defesa, agora temos que defender a escola pública *com gestão pública*” (FREITAS, 2012, p. 386). O processo de privatização da educação manifesta-se de distintas formas. Uma delas fora explicitada no parágrafo anterior; outra maneira ocorre por meio da concessão de bolsas de estudo, mais diretamente relacionadas ao ensino superior e técnico (profissionalizante), viabilizadas por meio de programas como o Programa Universidade para Todos (ProUni) e Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), nos quais se verifica o repasse de verba pública para instituições privadas.

Esse modelo de educação tem como foco de prioridades o faturamento das corporações educacionais (que nada mais são do que empresas que usufruem de verba pública) e o controle ideológico da classe trabalhadora. Portanto, novamente a questão da “universalização da educação” demanda reflexão. Quando se discute a inclusão de todas as crianças e jovens, na faixa etária de quatro a dezessete anos de idade na escola, muito embora se fale em “atendimento educacional com qualidade”, o que de fato se verifica é a oferta de uma educação voltada aos interesses e demandas de mercado.

Tendo em vista que o controle dos processos formativos fica circunscrito à classe hegemônica, não há uma formação voltada à reflexão crítica da estrutura social, problematizando os processos de exploração e de exclusão vividos pelo trabalhador. O que se verifica são uma escola e uma educação fundadas na sociabilidade burguesa que, além de expropriar o trabalhador, o conforma a valores e padrões que não condizem com seus interesses e necessidades.

Freitas (2012, p. 388) apresenta ainda uma face mais complexa da privatização educacional:

Se em termos de resultados acadêmicos estas escolas “de mercado” não apresentam desempenho consistentemente melhores que as escolas públicas regulares, se em termos de aumento de equidade os resultados são pífios, a experiência americana traz o ensinamento claro de que as condições de trabalho dos professores das escolas administradas por contrato tem piorado. Enquanto um professor de uma escola pública de Cleveland ganha 66 mil dólares/ano, o professor de uma escola por contrato ganha 33 mil dólares/ano. Isto indica que estas estratégias de privatização tem sido usadas como forma de promover, de fato, uma “reforma fiscal” na educação e não uma “reforma educacional” ou um aumento da equidade.

Além dos problemas apresentados, essas políticas trazem para o sistema educacional como um todo um processo de focalização dos trabalhos em objetivos mínimos a serem alcançados, tornando a formação escolar extremamente básica e restrita. Como consequência, o desempenho dos estudantes em avaliações que visam auferir a aprendizagem é igualmente limitado.

Ademais, o próprio trabalho pedagógico sofre duros impactos, pois há uma priorização dos saberes escolares mais frequentemente cobrados nas avaliações como SAEB, Pisa, por exemplo. Isso implica na primazia das disciplinas de língua portuguesa e matemática nos currículos escolares, com subsequente exclusão e/ou diminuição das demais áreas de saber, tendo em vista que os conhecimentos mais fortemente demandados pelo sistema são relacionados à leitura e à matemática.

Nessa lógica de desenvolvimento de um currículo mínimo e da organização dos trabalhos escolares de modo a promover o bom desempenho dos estudantes nos sistemas de avaliação, os professores são impedidos de utilizar sua capacidade de refletir, criar e propor meios para ampliar a educação. Esse conjunto de fatores reflete a intensificação do direcionamento dado pelo viés econômico à formação escolar da classe trabalhadora.

O argumento para justificar a limitação ao básico e que os outros aspectos mais complexos dependem de se saber o básico, primeiro. Um argumento muito conhecido no âmbito do sistema capitalista e que significa postergar para algum futuro não próximo a real formação da juventude, retirando dela elementos de análise crítica da realidade e substituindo-se por

algum “conhecimento básico”, um corpo de habilidades básicas de vida, suficiente para atender aos interesses das corporações e limitado a algumas áreas de aprendizagem restritas (usualmente leitura, matemática e ciências) (FREITAS, 2012, p. 389).

A arte de desfocar o real problema no âmbito da educação, recorrendo a eufemismos para dissimular o cerne da questão não é nova. Saviani (1999) destaca que a discussão da “qualidade do ensino” empreendida pela Escola Nova desloca o eixo de preocupação do âmbito político – que considera a educação em sua relação com a sociedade – para a esfera técnico-pedagógica – concentrada no interior da escola – e cumpre assim a dupla função de manter a expansão do atendimento escolar dentro dos limites demandados pelos interesses dominantes e também de desenvolver um ensino que responda às demandas dessa classe social, promovendo o que o autor denomina de “mecanismo de recomposição da hegemonia da classe dominante”.

O que as análises acerca da ação dos reformadores educacionais sobre a escola e as políticas de educação sinalizam é a redução de professores e estudantes à condição de títeres, que apenas executam ações planejadas, coordenadas e controladas por supostos especialistas que propagam a ideologia de que os saberes empresariais, pautados na gestão e no controle, podem oferecer maiores contribuições ao funcionamento da instituição educacional e assim melhorar a qualidade do ensino e da formação humana.

A ação capitalista sobre a educação denota uma complexificação nos processos de controle e subsunção da classe trabalhadora ao capital, como aponta Caldart (2015, p. 13):

Aqui a novidade, perversa, é dupla: 1ª) o fortalecimento da organização das classes dominantes e seus intelectuais orgânicos em torno da questão da educação, conformando essa nova coalizão (internacional) que passa a ser identificada como “reformadores empresariais” e atua por dentro do Estado, que se assume ostensivamente como “educador do povo”; 2ª) o objetivo ambicioso assumido pelas reformas (talvez na proporção da gravidade da crise estrutural de reprodução do capital no mundo): os empresários ao mesmo tempo abrem uma “nova frente de negócios” (testes, apostilas, consultorias, gestão de escolas,...), e com recursos públicos (!), incidem

diretamente no conteúdo e na forma de preparação da “mão de obra” (seja para o trabalho assalariado típico ou já para suas variações “empreendedoras”) e colocam em ação uma ofensiva de trabalho ideológico sobre as novas gerações, talvez sem precedentes na história do capitalismo [...].

A escola tomada como *locus* de reprodução das relações de produção engendradas pelo sistema capitalista e a pretensa universalização apresenta-se como uma maneira de gestão da mão de obra da classe trabalhadora. No caso específico da proposição de uma política para a Educação Infantil do Campo, as atenções devem ser voltadas ao fato de que os encaminhamentos dados às reformas educacionais, sob o discurso de universalização do ensino, tendem a promover não uma transformação histórica da escola (com o objetivo de atender às demandas e necessidades da classe trabalhadora), mas, uma adaptação ao sistema vigente e aos interesses da classe hegemônica.

Em meio à situação descrita cabe o questionamento à realidade e o confronto do par dialético aparência-essência, uma vez que em meio a um discurso de universalização, com propostas que articulam “todos pela educação”, a materialidade dos fatos aponta que foram fechadas, de acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), mais de 32 mil escolas rurais nos últimos dez anos, ou seja, de um total de 102 mil escolas existentes em 2002, passaram a existir somente 70 mil no ano de 2013 (MOLINA, 2014).

As reflexões acerca do campo educacional implicam a compreensão de que o fio de Ariadne que norteia as reformas educacionais brasileiras vincula-se à maneira pela qual o Brasil se integra às transformações gerais do capitalismo. O país associa-se ao capitalismo globalizante por meio de reforma administrativa do Estado, demandando a formulação e implementação de políticas públicas em vários setores, dentre eles a educação.

Na busca pela compreensão dos limites e possibilidades do discurso erigido em torno da educação vale considerar que as reestruturações propostas pelos reformadores empresariais são de ordem organizacional e administrativa, portanto, a tão propalada ideia de qualidade refere-se ao processo – que atenda aos princípios e metas de mercado – e não à melhoria do ensino propriamente dito.

A proposição de universalização da Educação Básica, nesses moldes, vincula-se diretamente à possibilidade dos indivíduos terem acesso ao mercado de trabalho. Muito embora a centralidade conferida à Educação Básica apareça como um avanço, ela pode não estar de fato articulada à garantia de acesso a toda população brasileira aos quatorze anos de escolarização formal, o que reforça a necessidade de análise acurada das conjunturas políticas, econômicas e sociais nas quais se estrutura essa proposição.

A Educação Básica é compreendida como princípio, período no qual são lançadas as bases para treinamentos e aprendizagens posteriores. Acredita-se que, por meio das “habilidades e competências” adquiridas nessa etapa da educação as pessoas tornam-se capazes de se adaptar às mudanças, às novas formas de produção e podem empreender uma ação eficiente nas sociedades modernas. Esse conceito engloba a Educação Infantil, foco de interesse desta pesquisa, não mais na perspectiva assistencialista, mas, em outra dimensão, que caminha lado a lado com as novas formulações em torno do conceito de infância.

Nas atuais conjunturas a Educação Infantil é vista como fase que contribui com a formação humana, pois atende a crianças em um momento importante de seu desenvolvimento e, além disso, pode representar um meio de promover com sucesso a transição da criança-estudante para o Ensino Fundamental, contribuindo para sua permanência no sistema escolar e também para seu bom desempenho.

Considerando os elementos apresentados nesse item, passo a discutir as reformulações propostas para a Educação Infantil pelos organismos multilaterais e as ações materializadas pelo Estado brasileiro no atendimento educacional de crianças entre zero e cinco anos e onze meses de idade.

3.2.3 Ajustes estruturais, políticas e programas para a Educação Infantil

Nas décadas de 1980 e 1990 observa-se no Brasil uma reforma de Estado ancorada em amplo reordenamento político e econômico, para promover a liberalização e privatização da economia. A redefinição das bases políticas e econômicas promove ajustes estruturais no sentido de possibilitar ao país uma guinada em sua estrutura econômica, conformando-a as novas bases do capital. Evidentemente todo esse processo gerou inúmeras perdas sociais.

Com o aumento da exclusão e desigualdade, a orientação dos organismos internacionais centrou-se no direcionamento de ações políticas de modo a dirimir a pobreza extrema e reordenar o sistema educacional, buscando integrar a classe trabalhadora ao sistema regular de ensino, uma vez que a elevação da educação apresenta-se como uma nova forma de utilização da força de trabalho.

A ampliação da participação de organismos internacionais nas políticas educacionais de países de economia periférica, especialmente na América Latina, tem o intuito de formular e implementar estratégias para “superar” a pobreza e fortalecer seu desenvolvimento econômico.

As reformas educacionais empreendidas na América Latina passaram a ocorrer com base em “diagnósticos, relatórios e receituários, empregados como paradigmas por essas tecnocracias governamentais, cunhados no âmbito de órgãos multilaterais de funcionamento” (SOUZA; FARIA, 2004, p. 927).

Desde a década de 1990, o BM tem explicitado, por meio de seus relatórios e orientações voltados a formulação de políticas e programas sociais, que seu principal objetivo é o ataque à pobreza e, diante do exposto, recomenda aos países signatários a utilização do recurso produtivo mais abundante entre os pobres, o trabalho; além do provimento de serviços **básicos** à população pobre, especialmente o atendimento **básico** à saúde, planejamento familiar, nutrição e educação primária (CORAGGIO, 1999).

A educação e as políticas para a infância constituem, por excelência, frentes de ação a serem empreendidas pelo BM, tendo como meta conter a pobreza extrema e as situações de conflitos e crises e, por outro lado, alcançar o equilíbrio econômico e manutenção do sistema capitalista. Frente às

tentativas de conter a crise, ampliando o lucro e reduzindo a pobreza nos países de capitalismo periférico, a educação

passou a ser vista não somente como uma importante fronteira econômica a ser explorada, mas também por sua funcionalidade aos grandes capitalistas em formar uma nova geração de trabalhadores que pudessem se adequar, em termos de conhecimentos e técnicas, às novas exigências produtivas e organizacionais de um contexto marcado pela reestruturação dos processos produtivos (crise do fordismo e advento do toyotismo) e por uma forte crise no Estado capitalista (MOTTA JR.; MAUÉS, 2014).

Em meio aos determinantes históricos que conformam as mudanças na estrutura social e, por conseguinte, alteram as bases da educação, materializadas pelas reformas do ensino ao longo dos anos 1980 e 1990, assume grande importância as “recomendações” provenientes dos fóruns mundiais e regionais, dentre os quais podem ser citados a Conferência de Jomtien (Tailândia, 1990), patrocinada conjuntamente pelo BM, UNESCO, UNICEF e PNUD²⁴ (SOUZA; FARIA, 2004). As discussões realizadas no evento em questão serviram de base, no cenário nacional, para o Plano Decenal de Educação Para Todos (1993-2003) e Para o Plano Nacional de Educação, cuja primeira versão compreendeu o período de 2001 a 2011²⁵ e a segunda versão, ainda em vigor, abarca o decênio 2014-2024²⁶.

No âmbito da infância e da Educação Infantil, muitas ações foram conduzidas atendendo aos mesmos preceitos e estrutura organizacional, apoiadas, principalmente, a partir das deliberações firmadas na Conferência Regional de Educação para todos nas Américas, realizada em Santo Domingo, República Dominicana, em fevereiro de 2000. O evento em questão atuou como preparação para a participação dos Estados no Fórum Mundial sobre Educação, realizado em Dakar, Senegal, em 2000.

Considerando os determinantes econômicos como eixo norteador das proposições, o Fórum de Dakar atua de modo a contribuir para a redefinição do

²⁴ PNUD é a sigla utilizada para designar o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, uma entidade das nações unidas que tem por finalidade promover o desenvolvimento e eliminar a pobreza no mundo.

²⁵ Lei N°. 10.172, de 09 de janeiro de 2001.

²⁶ Lei N°. 13.005, de 25 de junho de 2014.

conceito da infância (considerando suas relações com as forças macroeconômicas que orientam o concreto vivido) e delimita as ações a serem empreendidas pelos Estados. É reforçada a ideia de que as crianças devem ser educadas e cuidadas em lugares seguros, a fim de que cresçam saudáveis e com amplas possibilidades de aprender. Evidentemente tais postulados não são novos, ao contrário. As pesquisas em torno do desenvolvimento infantil há muito apresentam essas considerações que foram, inclusive, arroladas pelos movimentos de luta pela garantia do direito das crianças à educação em instituições mantidas pelo Estado.

Contudo, nas atuais configurações adquiridas pelo modo capitalista de produção, a infância das camadas populares e sua educação foram engendrados em um processo regulatório mais amplo e, portanto, a inobservância à oferta de educação, que vigorou em outros momentos históricos, é apresentada como algo a ser superado.

De acordo com o plano de ação proposto pelo Fórum de Dakar e firmado pelos chefes de Estado, os conhecimentos científicos produzidos e divulgados na última década evidenciaram que a boa qualidade de programas tem impacto positivo na sobrevivência, crescimento, desenvolvimento e potencial de aprendizagem da criança, logo:

Os Governos têm a responsabilidade primária de formular políticas de cuidado e educação para a primeira infância no contexto dos planos nacionais de Educação para Todos – EPT, mobilizando apoio político e popular, e promovendo programas flexíveis e adaptáveis para crianças pequenas, que sejam adequados para sua idade e que não sejam simplesmente uma antecipação dos sistemas escolares formais (UNESCO, DAKAR, 2000).

Se por um lado a observância desses pressupostos denota um avanço em termos de compreensão da importância social da Educação Infantil (bandeira de luta histórica empunhada por movimentos sociais), por outro, não se pode perder de vista que o “fio de Ariadne” que conduz essas transformações é o econômico, portanto, o modo como se propõe o alcance de tais objetivos por si só inviabiliza todo o processo (considerando os interesses da classe trabalhadora).

Esses programas devem ser abrangentes e focar todas as necessidades da criança, inclusive saúde, nutrição e higiene, assim como seu desenvolvimento cognitivo e psicossocial. Devem ser oferecidos na língua materna da criança e identificar e aprimorar os cuidados e a educação das crianças com deficiências. Parcerias entre governos, ONGS, comunidades e famílias podem ajudar a garantir o provimento de programas de cuidados e educação de boa qualidade às crianças, principalmente àquelas em situações mais desfavoráveis, por meio de atividades centradas na criança, focadas na família, baseadas na comunidade e apoiadas por políticas nacionais, multissetoriais e com recursos adequados (UNESCO, DAKAR, 2000).

O trecho transcrito do Plano de Ação a ser cumprido pelos países periféricos no reordenamento do atendimento à infância – tanto no âmbito social quanto educacional – esboça, a despeito do discurso progressista, sinalizando o ganho social representado pelo cuidado e educação adequados da criança, o viés econômico da discussão não somente a partir da formação de capital cultural demandado pelo sistema, como também em virtude de buscar promover a oferta desses atendimentos por meio da parceria público-privado, com atuação de ONGs e minimização da responsabilidade estatal sobre direitos universais.

Visando contextualizar a reconfiguração da infância e de seu lugar na sociedade em função das mudanças nos parâmetros macroeconômicos e consequentes reformas de Estado apresentadas a partir da década de 1990, passo a apresentar, brevemente, os principais documentos elaborados no Brasil com a intenção de subsidiar as políticas e programas estatais para a infância.

Por meio da leitura dos materiais produzidos sob a orientação de organismos internacionais e publicizados pelo governo federal, é evidente que a infância é inserida nos projetos totalizadores do capital, como parte integrante e necessária à manutenção do sistema. Esse fato corrobora as afirmações feitas nesta pesquisa de que a infância, enquanto categoria social do tipo geracional está inserida na dinâmica da estrutura social, compondo as relações de classe e oferecendo sua contribuição.

O conteúdo apresentado pelos documentos reforça a ideia de Oliveira (2000) de que as reformas de Estado com vistas à inserção do país na nova

ordem econômica mundial contemplam a educação a partir da necessidade da gestão do trabalho e da pobreza. Portanto, no cenário descrito, a educação da infância da classe trabalhadora é pensada não mais com base no controle e na repressão, observados em outros momentos históricos, apresentados no segundo capítulo deste estudo. Agora, a infância pobre, embrião do trabalhador, é convocada a contribuir com a elevação da economia nacional, em virtude da demanda por conhecimento e qualificação esboçados pela nova dinâmica do sistema capitalista. No campo essa lógica converte-se na demanda por formação apresentada pelo agronegócio.

Não constitui a intenção desta pesquisa abordar detalhadamente todas as ações e documentos elaborados para o reordenamento social da infância. Pretendo apenas situar o fenômeno infância em meio à totalidade histórica que compõe a sociedade brasileira a partir das reformas de Estado empreendidas desde a década de 1990. Para tanto, apresento alguns dos principais documentos produzidos, discutindo suas intenções e impacto sobre a Educação Infantil.

3.2.3.1 Política de Educação Infantil no Brasil: relatório de avaliação

A Conferência de Dakar, realizada em comemoração aos dez anos do Programa Educação para Todos (EPT) – *Education for All* – definiu o crescimento da área da Educação Infantil como a primeira das seis metas de ação do EPT. Assim, alegando que na maioria dos países em desenvolvimento a Educação Infantil “não tem sido parte das políticas públicas e os governos têm tido uma capacidade limitada para desenvolver as políticas e sistemas necessários”, pois “falta especialmente conhecimento das **opções políticas** e das **estratégias** que promovam o desenvolvimento integral das crianças **com recursos limitados**” [grifos meus] (UNESCO; MEC; SEB, 2009), a UNESCO e a OCDE comandam um processo de levantamento de dados e de orientação estratégica voltada a formulação de políticas e programas para a Educação Infantil no Brasil.

Atendendo a perspectiva de intervenção pautada em levantamentos, diagnósticos e subsequente elaboração de políticas e programas, a UNESCO e

a OCDE desenvolveram, em regime colaborativo, o projeto “Avaliação das Políticas Públicas para a Primeira Infância”, realizado no interstício de 2004-2005, por meio de cooperação com SEB/MEC e INEP.

A ação compôs o planejamento de atividades da UNESCO para os anos de 2004 e 2005 e concretizou-se em quatro países: Brasil, Indonésia, Cazaquistão e Quênia. Cada atividade realizada nesses países fora composta por um relatório contendo informações sobre a situação do país quanto a Educação Infantil, apresentando “estratégias concretas” para sua melhoria. Os resultados da avaliação dos quatro países participantes do projeto foram publicados em um relatório disponibilizado pela UNESCO a fim de que servissem, “a nível global, como material de referência para o planejamento de políticas de atendimento à Educação Infantil em outros países”.

O relatório final da pesquisa fora encerrado em 2006 e divulgado no site da UNESCO, com texto em inglês, no ano de 2007. Em 2009 o MEC revela os resultados do levantamento realizado e declara que a publicação é oportuna por abordar “aspectos históricos, mostrar problemas estruturais, bem como o contexto e a situação da área no início dos anos 2000 (UNESCO; MEC; SEB, 2009).

Os dados sistematizados e apresentados nesse relatório são tomados como referência para a formulação e acompanhamento de políticas e programas de Educação Infantil no Brasil e, visando legitimar as ações empreendidas, o relatório é publicado na íntegra e traduzido para a língua portuguesa no ano de 2007, circulando por meio impresso e eletrônico. A SEB/MEC e o INEP integraram a equipe coordenadora criada para preparar o “Relatório Panorâmico do Brasil” (*Background Report*) e, segundo dados do próprio relatório, o governo brasileiro custeou as viagens domésticas feitas pela equipe durante a etapa referente aos estudos de campo, realizadas em nove municípios das diferentes regiões do país (UNESCO; MEC; SEB, 2009).

O projeto ancorou-se em três pressupostos que orientaram o processo de avaliação e as recomendações apresentados, sendo eles:

Primeiro: o propósito final da educação e do atendimento à primeira infância é o desenvolvimento integral da criança.
Segundo: as políticas governamentais para a educação infantil

devem ser **enfaticamente a favor dos pobres, com prioridade para a questão da desigualdade social**. Terceiro: a educação infantil constitui o sustentáculo de um aprendizado da vida inteira, a transição da casa para a creche e da creche para a escola deve ser a mais suave possível [grifos meus] (UNESCO; MEC; SEB, 2009, p. 30).

A transcrição de um trecho do relatório é capaz de explicitar os princípios que orientam a ação dos organismos internacionais junto à Educação Infantil: atuar sistematicamente de modo a minimizar os impactos da extrema pobreza e agir junto a primeira infância assegurando condições adequadas de desenvolvimento, a fim de que os índices de escolarização e melhoria no desempenho sejam alavancados.

A melhoria do desempenho escolar, uma das metas do EPT, requer avanços no índice de desenvolvimento esboçado pelos países. No ano de 2001, segundo informações do próprio relatório, o Brasil ficou em 72º lugar num conjunto de 172 países. Considerando os quatro componentes do índice, a posição do Brasil foi de 32 para a taxa líquida de escolarização no curso primário, 67 para a alfabetização de adultos, 66 para o índice EPT específico para gênero (com disparidade em detrimento dos homens) e 87 para o índice de permanência na escola até o quinto ano (UNESCO; MEC; SEB, 2009). Em meio aos dados apresentados, o componente mais débil do índice é o que se refere à taxa líquida de escolarização primária e isso se deve, segundo as análises dos organismos internacionais, à precariedade do atendimento em Educação Infantil.

O aperfeiçoamento do atendimento educacional na primeira infância estaria, nessa perspectiva, contribuindo não somente com questões relativas a pobreza extrema, mas, sobretudo, com a inserção das crianças pobres no sistema escolar, cuidando para que seu desenvolvimento e aprendizagem se realizem satisfatoriamente e também para que sua transição e frequência às outras etapas da Educação Básica possa ocorrer sem percalços.

A sistematização e a discussão dos dados, bem como as orientações apresentadas pela UNESCO e OCDE são organizadas tendo como base os seguintes itens: acesso, qualidade, investimento e recomendações.

O primeiro item, acesso, sinaliza que de modo geral, o índice de matrículas efetuadas em pré-escolas municipais denota um aumento, inclusive nas regiões mais pobres, mas, o ingresso em creches públicas esboçou redução, especialmente nas regiões mais ricas. Ainda com relação a essa questão, constata-se o aumento das matrículas nas instituições particulares de Educação Infantil, sendo esse fenômeno observado tanto nas regiões mais ricas quanto nas mais pobres.

Diante do exposto, é possível considerar que a disparidade no acesso e permanência na Educação Infantil é mais significativa entre as crianças mais novas, na faixa etária de zero a três anos e onze meses, que deveriam frequentar as creches e é justamente em virtude da insuficiência da cobertura que o atendimento privado se intensifica.

O estudo também aponta a **falta de oportunidade de acesso** à Educação Infantil vivida pelas crianças residentes em **áreas rurais brasileiras**, indicando ser esta uma questão a ser debatida e corrigida pelas políticas e ações do governo federal.

Há ainda a constatação de que os programas de assistência social contribuíram para que as crianças de quatro a seis anos, habitantes das regiões mais pobres tivessem acesso à pré-escola, mas, o atendimento denota condições precárias (professores sem formação adequada, ausência de equipamentos e materiais pedagógicos necessários).

Dentre os aspectos contemplados pelo relatório um merece destaque devido ao fato de elucidar a perspectiva de controle assumida pelos organismos internacionais. Segundo o documento, expandir o acesso à Educação Infantil é uma coisa, mas, “expandi-lo na direção da política estabelecida pelo país é outra” e, logo em seguida é apresentada a posição fiscalizadora assumida pelo documento:

No Brasil a política de acesso contém dois pontos estratégicos que merecem consideração:

- Desde 1988 a educação infantil tem sido responsabilidade dos municípios. Será que eles estão cumprindo plenamente a sua parte?
- As diferenças socioeconômicas no acesso à educação infantil nas regiões do país são profundas e crônicas. Será que essas

diferenças estão diminuindo e, em caso positivo, estará havendo algum benefício? (UNESCO; MEC; SEB, 2009, p. 39).

Os questionamentos decorrem do fato de que o Brasil, na oferta de Educação Infantil, está aquém da meta proposta pelo programa EPT, ficando abaixo, inclusive, do índice de ampliação da América Latina e Caribe, comparando dados do interstício 1990-2001. Portanto, o relatório observa que o ingresso tardio na educação primária pode atrasar todo o processo educacional nos anos subsequentes, o que justifica a pressão e a cobrança pela expansão do atendimento e melhoria da qualidade da oferta em Educação Infantil pública no país.

O segundo eixo de análise debatido pelo documento, qualidade, pauta-se na perspectiva de integração do atendimento em Educação Infantil nas áreas de assistência e educação. Os elementos que norteiam esse critério são estabelecidos e disseminados por meio de uma série de **relatórios** produzidos pela OCDE, que oferecem informação comparativa sobre as políticas para a primeira infância ao longo dos países onde o organismo atua, englobando aspectos da área social, econômica, cultural, relacionados a essas políticas. Os relatórios apresentam ainda dados de países de capitalismo central, que alcançaram bons resultados no atendimento à primeira infância, para que sirvam como parâmetro para a ação dos países em desenvolvimento. Ademais, todos os relatórios produzidos trazem orientações expressas acerca de como deve ser conduzida a questão da infância pelos países membro.

A série de relatórios, intitulada *Starting Strong: early childhood education and care* (Começando Forte: cuidado e educação na primeira infância), é disseminada periodicamente e, até o presente momento, atende a seguinte sequência:

- *Starting Strong: early childhood education and care I* – publicado em 2001, apresenta os desafios políticos para o cuidado e a educação da primeira infância, demandando aos Estados que organizem suas políticas públicas com base na ação intersetorial e dispensem maior atenção à primeira infância, promovendo adequadamente sua integração ao sistema de ensino regular;

- Starting Strong: early childhood education and care II – publicado em 2006, explicita a importância do investimento em Educação Infantil e destaca a relevância de conciliar trabalho e responsabilidades familiares em uma base equitativa para a mulher. Além disso, pontua sua intenção de enfrentar os problemas demográficos vivenciados pelos países da OCDE, que apresentam quedas nas taxas de fertilidade e aumento do envelhecimento geral da população; bem como a necessidade de abordar questões da pobreza infantil e a desvantagem educacional. O relatório expõe textualmente a concepção de que “a prosperidade econômica depende da manutenção em escalas elevadas da relação população/emprego”, e manifesta abertamente o desejo de trazer mais mulheres para o mercado de trabalho, sendo esses os fatores-chave que sustentam o interesse dos governos em expandir os serviços de cuidado e educação da primeira infância.
- Starting Strong: early childhood education and care III: o relatório recebe o subtítulo a *quality toolbox for early childhood education and care* (ferramentas de qualidade para o cuidado e a educação da primeira infância), tornando-se público em 2012. Por meio de sua estruturação, cumpre a função de instrumentalizar a ação dos países membros na construção de políticas para a primeira infância. As orientações para a construção das políticas baseiam-se em seis etapas: estabelecimento de metas de qualidade e regulação; concepção e implementação de padrões de currículo; melhoria nas condições de formação e qualificação para o trabalho; busca de envolvimento de famílias e comunidades; realização de coleta de dados, investigação e acompanhamento. Os instrumentos para a formulação de políticas são apresentados com a intenção de subsidiar ações, incluindo resumos de pesquisas que permitam a comparação, reflexão e aprendizagem com os exemplos de estratégias desenvolvidas por outros países.
- Starting Strong: early childhood education and care IV: cujo subtítulo é *monitoring quality in early childhood education and care* (monitoramento de qualidade em cuidado e educação da infância), divulgado em outubro de 2015. Por meio deste relatório, a OCDE visa “otimizar” os avanços já

alcançados pelas metas inscritas no documento anterior e identifica quatro eixos de qualidade que podem ser alavancados para um melhor desenvolvimento infantil: a) metas de qualidade e padrões mínimos; b) currículo e padrões de aprendizagem; c) qualidade da força de trabalho; d) envolvimento da família e comunidade; e) dados, pesquisa e monitoramento. O monitoramento e acompanhamento dos processos, de acordo com o relatório, exercem centralidade na melhoria dos resultados, a fim de que atendam aos princípios estabelecidos pelos organismos internacionais.

A breve apresentação da série de relatórios cumpre bem sua função: explicitar o delineamento de um amplo projeto para o desenvolvimento do sistema capitalista, que em sua nova fase reprodutiva ganha contornos neoliberais e globalizantes, abarcando várias instâncias da vida social. Entretanto, basicamente dois elementos citados por esta pesquisa constituem *conditio sine qua non* para o sucesso dessa reprodução: um elevado contingente populacional e a disponibilidade, em larga escala, de pessoas com conhecimento técnico e capacidade criativa para atuar no mercado de trabalho, a fim de promover a elevação tecnológica.

A infância assume então uma nova dimensão diante da reestruturação do sistema capitalista e a instituição educacional passa a ser o *locus* socialmente pensado e planejado para o desenvolvimento e a aprendizagem plenos, a fim de assegurar que as novas gerações cumpram aquilo que a nova ordem estabelecida necessita: ampliação do conhecimento, inserção em massa no mundo do trabalho e conhecimento suficiente para responder às demandas de mercado.

Dentre os problemas relacionados à qualidade e que são apontados pelo relatório destacam-se: o descumprimento das regulamentações sobre o trabalho pedagógico na Educação Infantil; formação docente insuficiente, sobretudo no que concerne a especificidade da ação pedagógica na Educação Infantil; insuficiência da cobertura para o atendimento de toda a demanda; precariedade do serviço prestado por algumas instituições.

Outro dado explicitado dá conta de que nem todos os serviços de Educação Infantil foram integrados ao sistema educacional brasileiro e tampouco reconhecidos como unidades educativas, mantendo sua vinculação a assistência social. Mas, um aspecto merece atenção em virtude de explicitar as disparidades do atendimento em Educação Infantil:

As entidades públicas, que prestam serviço de Educação Infantil, frequentadas por crianças pobres, costumam ter qualidade inferior, sobretudo quanto às instalações e ao ambiente pedagógico, e as entidades particulares de boa qualidade estão disponíveis principalmente para as crianças das classes média e alta. O problema da qualidade é mais grave nas creches. O desafio maior é transformá-las em instituições educacionais, um processo que se encontra estagnado. Conflitos setoriais, limites à capacidade dos municípios e falta de recursos financeiros são considerados fatores que contribuem para tal situação (UNESCO; SEB/MEC, 2009, p. 26).

A partir desses diagnósticos e suas subseqüentes ações prescritivas é possível observar a disseminação do termo “qualidade”. O discurso elaborado pelos organismos internacionais é uníssono: garantir a oferta e o acesso à Educação Infantil para todas as crianças, especialmente para as mais pobres é essencial, mas o atendimento deve ocorrer **com qualidade**.

Eis que no ano de 2006, o MEC, por meio da SEB e COEDI, organiza e divulga o documento “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil”, composto por dois volumes. A publicação apresenta o que deve ser considerado e concretizado no âmbito da Educação Infantil para que se possa oferecer um atendimento de qualidade em creches e pré-escolas vinculadas ao sistema público de educação. Salienta a necessidade de que as instituições desenvolvam uma educação que promova “a igualdade de oportunidades educacionais e que levem em conta as diferenças, diversidades e desigualdades de nosso imenso território nacional e das muitas culturas nele presentes”.

Novamente a ideia da descentralização de recursos e gestão educacional, bem como da noção de uma “boa gestão” realizada com poucos recursos financeiros é retomada e enfatizada pelo MEC.

A educação submeteu-se a uma crescente preocupação com medidas de eficiência na gestão dos recursos disponíveis marcadas pela influência dos órgãos de cooperação internacional. Concepções originadas do mundo empresarial foram adotadas, tais como os chamados programas de qualidade total, que procuram substituir os controles externos do trabalho por uma adesão do trabalhador às metas de qualidade das empresas. No lugar de uma estrutura hierarquizada de administração dos sistemas de educação, buscou-se descentralizar responsabilidades e tarefas, ao mesmo tempo em que se montou um sofisticado aparato de avaliação dos resultados de aprendizagem dos alunos, resultados estes considerados produtos da educação (BRASIL; MEC; SEB; COEDI, 2006, p. 19-20).

O documento, apesar de buscar a referência em diversos autores e, inclusive, em áreas como psicologia e neurociência para justificar que um atendimento de qualidade em educação, desde a primeira infância, promove ganhos sociais significativos, não atinge um ponto crucial: explicitar o conceito de qualidade.

Há que se considerar a polissemia do termo qualidade que, muitas vezes, adquire contornos subjetivos, sem que seja possível precisar de fato sua definição e quais ações seriam necessárias para materializá-la. Por outro lado, o que se depreende a partir da leitura das orientações dos organismos internacionais e das políticas, programas e orientações formulados a partir dessa matriz, é que a qualidade da educação torna-se objeto de regulação do Governo Federal, mensurável a partir de avaliações de desenvolvimento e de desempenho de estudantes, a fim de fiscalizar as unidades escolares.

A ideia de fiscalização das unidades escolares é algo bastante lembrado pelas orientações dos organismos internacionais e o próprio relatório de avaliação da política de Educação Infantil no Brasil (UNESCO; MEC; SEB, 2009) enfoca que há “um problema acentuado na supervisão”, uma vez que a responsabilidade de fiscalizar, mesmo nos serviços públicos, tem sido “esparso ou superficial”, denotando a lógica empresarial aplicada aos sistemas públicos de educação.

No texto do relatório, apresenta-se intrinsecamente relacionado à questão da qualidade, o investimento a ser realizado na Educação Infantil. A esse respeito explicita-se que os investimentos direcionados a área diminuiriam

em relação aos outros níveis educacionais. Salienta-se, portanto, a necessidade de investimentos para o cumprimento do Plano Nacional de Educação e redução das disparidades.

O relatório aponta que os investimentos totais feitos pelo país na Educação Infantil estão abaixo da média dos países da OCDE, mas, para o enfrentamento da questão, o relatório apresenta uma solução preocupante: parceria público-privado, como pode ser verificado no excerto a seguir:

A equipe de avaliação visitou diversas entidades **privadas**, geralmente administradas por **irmandades religiosas**, e que estavam funcionando bem. O governo poderia oferecer dinheiro e diversas formas de apoio, especialmente para infraestrutura, a fim de ajudar essas entidades a se manter ou a criar serviços, desde que se registrem e aceitem monitoramento de seus padrões de qualidade. A equipe ficou bastante impressionada ao notar que mesmo em bairros muito pobres os grupos privados mobilizaram amplo apoio dos pais para fornecer atendimento às crianças. Até famílias extremamente pobres estavam dispostas a contribuir para manter as entidades. O **governo** deveria **destinar recursos para incentivar esse tipo de entidade** e ajudar a pagar pela melhoria da qualidade. O governo federal também poderia **repensar as isenções fiscais para escolas particulares**, que estão entre os negócios mais rentáveis no país; a receita resultante poderia ser canalizada para escolas públicas mais pobres [grifos meus] (UNICEF; MEC; SEB, 2009, p. 69).

Diante do alto índice da demanda por atendimento em Educação Infantil, considerando a perspectiva de descentralização e necessidade de respostas às demandas do sistema capitalista, os organismos internacionais não hesitam em propor as parcerias entre público e privado, incentivando a gestão e manutenção de escolas por instituições religiosas e/ou particulares. Esses posicionamentos desconstruem anos de pesquisas, debates, publicações e militância na área da Educação Infantil, realizados no Brasil, e evidenciam a primazia de questões econômicas em detrimento do social.

Por fim, o documento apresenta as recomendações dos organismos internacionais para a atuação do Governo Federal junto a Educação Infantil. Dentre as observações feitas, há o posicionamento de que o país possui leis suficientes para melhorar a qualidade da educação de crianças, mas, o grande desafio está em cumpri-las na íntegra. Sugeriu-se que o governo, na esfera

educacional, pense em sanções para quem descumpra a legislação, assumindo abertamente uma perspectiva fiscalizadora e punitiva para o relacionamento entre instâncias superiores e gestão municipal, sobre quem recai a responsabilidade pela oferta.

Outro elemento apontado implica em direcionar, urgentemente, maior atenção à faixa etária de zero a três anos, com vistas ao ***enfrentamento das questões relativas à pobreza e desigualdade social.***

É como se estivéssemos todos assistindo mais do mesmo: embora a regulamentação ocorra e a nomenclatura defina creches e pré-escolas como espaço de educação da infância, no sentido mais completo do termo, ainda permanece a vinculação, no plano ideopolítico, entre o atendimento institucional da primeira infância e a dimensão assistencial, a fim de dirimir a grave situação de pobreza provocada pelo sistema capitalista.

Há ainda a sugestão para a transferência de recursos da área social para o setor educacional ou, se os recursos permanecerem no âmbito social, devem oferecer suporte à Educação Infantil. Complementando essas orientações, os organismos internacionais pontuam a necessidade de um aumento no investimento de recurso financeiro na Educação Infantil e promoção da qualificação e formação docentes na área.

Essas orientações feitas pelos organismos internacionais abrem caminhos para uma série de desdobramentos políticos. Além da construção de um vasto aparato legal voltado a regulamentação da Educação Infantil – com orientações acerca de sua concretização pelos municípios e unidades de ensino –, é possível observar o estabelecimento de políticas e ações intersetoriais visando articular ações de assistência social e oferta de atendimento educacional em creches e pré-escolas.

Em conformidade com a recomendação dos organismos internacionais, a Resolução N°. 17, de 16 de maio de 2013, estabelece e regulamenta os procedimentos para a transferência **obrigatória** de recursos financeiros aos municípios e ao Distrito Federal, como apoio financeiro suplementar à manutenção e ao desenvolvimento da Educação Infantil para o atendimento de crianças de zero a 48 meses, **informadas no Censo**, cujas famílias sejam

beneficiárias do Programa Bolsa Família. Podem receber o benefício creches **públicas ou conveniadas com o poder público**.

O repasse dos recursos financeiros ocorre via FNDE, por meio de cooperação entre MDS e SEB/MEC. Em seu Artigo 1º, parágrafo único, a normativa delimita que, para fazerem jus ao repasse, as matrículas devem atender às seguintes condições:

I - serem oferecidas em estabelecimentos educacionais públicos ou em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos conveniadas com o poder público, em tempo parcial ou integral;

II - terem sido computadas no Censo Escolar da Educação Básica do ano anterior ao da solicitação do apoio financeiro suplementar;

III - serem cadastradas no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação (Simec), no Módulo E. I. Manutenção – aba Suplementação de Creches MDS, no qual deverão ser informadas as matrículas de crianças de zero a 48 meses, membros de famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família, constantes no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal do ano anterior.

Esta apresenta-se como a forma pensada e proposta pelo Governo Federal para aumentar o repasse financeiro aos municípios para incentivo a oferta de Educação Infantil. A prioridade de atendimento é explicitamente apresentada e direciona-se às crianças mais pobres, aquelas que recebem a assistência financeira do Programa Bolsa Família. Ainda sobre esse aspecto, a lei faz referência em seu Artigo 2º, Parágrafo 2º, a ênfase a ser dada na questão da segurança alimentar, garantindo que as crianças tenham acesso a alimentos adequados, em quantidade suficiente, tendo como base práticas alimentares promotoras de saúde.

O recurso financeiro, repassado às instituições de Educação Infantil via FNDE e regulado pela Resolução N° 17/2013, tem sua aplicação baseada no Artigo 70 da Lei N°. 9394/96 (com exceção dos incisos IV, VI e VII). Assim, o investimento do valor volta-se a manutenção e desenvolvimento das despesas para manutenção das instituições escolares nas seguintes frentes: remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação (inciso I); aquisição, manutenção, construção e conservação de

instalações e equipamentos necessários ao ensino (inciso II); uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino (inciso III); realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino (inciso IV); aquisição de material didático escolar e manutenção de programas de transporte escolar (inciso VIII).

O repasse do recurso depende que os municípios realizem cadastro no Simec (Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação), no módulo Educação Infantil – Manutenção, vinculado a aba Suplementação de Creches (MDS) e informe a quantidade de matrículas do ano anterior, relativas às crianças de zero a quarenta e oito meses, membros de famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família, atendidas em creches públicas ou conveniadas com o poder público em tempo parcial ou integral.

Ao tomar conhecimento dessa estratégia do Governo Federal para a ampliação do atendimento em instituições de Educação Infantil por meio do incremento do repasse financeiro compreendi que de fato as ações estavam coordenadas no sentido de observar as recomendações dos organismos internacionais quanto à redução da extrema pobreza e manutenção das crianças pobres no sistema público de ensino. Mas, ao retomar a leitura dos itens financiáveis pelo recurso, observando o disposto no Artigo 70 da Lei N°. 9394/96 um aspecto em particular mereceu minha atenção, por sua relação imediata ao objeto de estudo desta pesquisa: a manutenção de programas de transporte escolar (estabelecida pelo inciso VIII).

Diante disso, retomei a ponderação que compõe o problema de pesquisa: após tantos anos de omissão, a estruturação de uma proposta de atendimento educacional para a infância do campo, sob a regência do Estado, representaria, de fato, uma conquista dos movimentos sociais e dos atores envolvidos nesse processo?

O movimento dialético da história nos mostra a constante correlação de forças presente na sociedade civil e que se materializam na composição do Estado, mas, os atores sociais mobilizados e engajados para a concretização de direitos sociais é parte de uma totalidade histórica construída com base em processos de exploração do trabalho humano e luta de classes, alimentadas

pelo sistema capitalista de produção, logo, vale retomar a máxima marxiana, já referenciada nesta pesquisa, mas que, em virtude de sua ampla pertinência à análise do objeto, tomo a decisão de retomar (mesmo correndo o risco de ser prolixa): “os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado” (MARX, 2007, p.19).

Desconsiderar os condicionantes econômicos nos processos de composição da história seria o mesmo que desejar sobrepor a parte ao todo ou, dizendo de modo mais claro, ainda que caricato, seria como oferecer à composição da totalidade histórica uma das explicações fantásticas elaboradas pelo lendário Barão de Münchhausen, que afirmava ter saído de um campo de areia movediça puxando-se por seus próprios cabelos.

Para tornar mais explícito o trajeto feito desenrolando o “fio de Ariadne” rumo a uma possível saída e favorecer um traçado igualmente claro e objetivo ao mapa em construção, recorro às considerações de Montañó (2014) que apontam a fragilidade dos conhecimentos construídos no campo das ciências sociais ao abordarem o problema da sociedade dissociado de sua base econômica. Portanto, as ponderações sobre as formas da vida humana, inclusive no âmbito científico, tomam um caminho oposto ao da evolução do real, ou seja, começa-se pelo fim e, com isso, o foco de análise concentra-se nas formas assumidas pelo real e não no caráter histórico da composição dessas formas (aspectos que integram a relação forma-conteúdo) (MARX, 2011; LUKÁCS, 2003).

A teoria crítica de compreensão do real elaborada por Marx não somente questiona, mas invalida as concepções imutáveis e naturais acerca das formações sociais, tendo em vista a historicidade de sua constituição, o que as torna sujeitas ao movimento do real e suas contingências. Ainda no que se refere à relação forma-conteúdo, Lukács (2003) explicita que as formas são iniciadas a partir das relações econômicas objetivas estabelecidas na sociedade e que são estas últimas que exercem primazia sobre todas as relações dos homens entre si, entre os homens consigo mesmo e, inclusive, com a própria natureza.

O que busco promover, ancorada no referencial teórico que compõe a tradição marxista, é a compreensão do objeto de estudo como fruto de um processo histórico, sendo que as formações sociohistóricas são compostas a partir de relações estabelecidas entre os homens. Desse modo, a discussão sobre a infância (considerando os elementos que a constituem) e a Educação Infantil do Campo são aqui consideradas relações sociais determinadas, produtos essencialmente humanos.

Ao sopesar a unicidade concreta dos eventos históricos e a sociedade como uma totalidade concreta, apoiada em Marx (2011) reafirmo o que já fora exposto no capítulo anterior, mas, ofereço ao debate uma pequena ampliação. Reitero que as relações sociais não são relações estabelecidas entre indivíduos, mas entre representantes de uma classe, entre pessoas que vivem do próprio trabalho e capitalistas que vivem do trabalho alheio; entre camponeses e empresários do agronegócio; entre professores e burocratas do governo. Partindo desse princípio, as crianças do campo não são apenas crianças, são sujeitos historicamente situados, inseridos em uma totalidade social que se constitui com base na disputa pelo fortalecimento e permanência de um projeto de vida e de sociedade que difere dos princípios capitalistas.

Ademais, a produção da infância do campo encontra-se inserida nos processos de produção material de existência e também do próprio movimento que caracteriza o trabalho humano e a luta de classes, de sorte que esses fatores interferem em sua composição, influenciam a negligência e omissão quanto o atendimento educacional e igualmente integram o quadro que, nesse momento histórico, dão contorno às discussões para organizar a política de Educação Infantil do Campo.

Acrescenta-se a esses aspectos o fato de que a Educação Infantil do Campo, ao ser inserida na pauta de discussões do Estado, torna-se um “território em disputa”, tanto por sua materialização quanto pelos princípios norteadores que irão constituí-la. Atendendo às orientações dos organismos internacionais, os trabalhos embasaram-se na consulta pública, com presença de movimentos sociais, pesquisadores, docentes e representantes dos diversos povos do Campo e também nesse processo a dinâmica supracitada se materializou. O momento demandava um processo de “relação com a

sociedade como *totalidade*” e para situar as ideias recorro a Lukács (2003, p. 141):

Ao se relacionar a consciência com a totalidade da sociedade, torna-se possível reconhecer os pensamentos e sentimentos que os homens *teriam tido* numa determinada situação da vida, *se tivessem sido capazes de compreender perfeitamente* essa situação e os interesses dela decorrentes, tanto em relação à ação imediata, quanto em relação à estrutura de toda a sociedade conforme esses interesses. Reconhece, portanto, entre outras coisas, os pensamentos que estão em conformidade com sua situação objetiva [grifos do autor].

O que busco demonstrar é que em situações como as que constituem o objeto de estudo desta pesquisa, o que está em processo não é a soma e nem um arrazoado do que pensam os indivíduos, as instâncias subjetivas, ao contrário, o que está em jogo é a “ação historicamente decisiva da classe como totalidade”, determinada pela consciência coletiva (historicamente situada) e não pelo pensamento do indivíduo.

Compondo o quadro que situa a infância e a Educação Infantil do Campo na totalidade histórica que constitui o real, apresento brevemente as discussões que permeiam a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que explicitam a necessidade da oferta do atendimento educacional em creches e pré-escolas para as crianças do campo.

3.2.3.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: a última galeria do labirinto

Como parte integrante do movimento histórico engendrado pelas reformas de Estado, materializadas no Brasil desde a década de 1980 e, com impacto mais incisivo na educação a partir da década de 1990, observamos um processo de construção e revisão das principais políticas que regulam o cenário educacional. Em meio a esse processo ocorre, no ano de 2009 a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, estruturada por meio do Parecer CNE/CEB N°. 20, de 11 de novembro de

2009, e regulamentada pela Resolução CNE/CEB N°. 05, de 17 de dezembro de 2009.

O histórico de que integra o parecer relativo à revisão das DCNEI (Parecer CNE/CEB N°. 20/2009) reconhece que o documento é fruto das reformulações propostas pelo PNE (Lei N°. 10.172/2001) para o campo da educação. Muito embora as Diretrizes elaboradas anteriormente pelo CNE (Parecer CNE/CEB N°. 12/98 e Resolução CNE/CEB N°. 1/99) explicitem princípios e orientações para os sistemas de ensino quanto a organização, articulação, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas, a atual Resolução especifica mais detidamente os elementos a serem observados em cada uma dessas etapas e também insere no processo crianças quilombolas, indígenas e camponesas.

A construção do documento foi precedida por uma série de estudos sobre currículo na Educação Infantil empreendida por meio de acordo de cooperação técnica entre MEC e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (URGS).

Os trabalhos seguiram a uma estrutura de elaboração de estudos em torno da questão do currículo para a Educação Infantil, com produções na área, como a série “Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares” (BRASIL; MEC;SEB, 2009). A etapa subsequente constituiu-se em uma audiência realizada com representantes de entidades nacionais com o intuito de formular os pontos básicos que seriam levados como indicações para audiências públicas nacionais, promovidas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, realizadas em São Luís (Maranhão), Brasília (DF) e São Paulo (SP).

Compuseram a equipe de debates para construção da proposição as seguintes entidades nacionais: UNDIME; ANPED; CNTE; Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação; MIEIB; representantes SEB, SECAD (atualmente SECADI), MEC e especialistas da área da educação infantil. A equipe de especialistas fora composta pelos seguintes membros: Maria Carmem Silveira Barbosa (coordenadora do Projeto de Cooperação Técnica estabelecido entre MEC e UFRGS para a construção da revisão das DCNEI), Sonia Kramer (consultora do MEC responsável pela organização do documento

de referência), Fúlvia Rosemberg (Fundação Carlos Chagas), Ana Paula Soares da Silva (FFCLRP-USP) e Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (FFCLRP-USP).

O acompanhamento da construção da proposta e dos encaminhamentos dados aos debates ocorridos no ano de 2009 me permitiu compreender que houve a execução de um amplo processo de debates com privilégio dos encaminhamentos e reflexões construídos pelos especialistas da infância. Esteve presente na revisão das DCNEI a consideração dos apontamentos feitos por movimentos sociais, especialmente no que se refere a oferta de Educação Infantil para povos historicamente negligenciados, como os camponeses, por exemplo.

A resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais a serem observadas no âmbito da Educação Infantil (creches e pré-escolas) nos momentos de organização das atividades pedagógicas direcionadas a crianças de zero a cinco anos e onze meses, atendidas pelos sistemas de ensino.

Cumprem a função de orientar as políticas públicas voltadas à Educação Infantil, bem como contribuir com a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares (Artigo 2º).

O documento observa que o planejamento curricular deve considerar a criança como “sujeito histórico de direitos”, que: “nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Artigo 4º)

Em seu Artigo 5º o documento reitera a definição da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, a ser ofertada em creches e pré-escolas, corroborando com as conquistas que são fruto de um movimento histórico de lutas: sua caracterização como espaços não domésticos, de natureza pública ou privada, que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade, em período diurno. Esse artigo traz ainda regulamentações que, em consonância com a legislação produzida (dentre as quais pode ser citado, a título de exemplo, o PNE), oferece novos contornos à Educação Infantil, dentre os quais: a obrigatoriedade da matrícula na Educação Infantil de crianças que

completam quatro ou cinco anos de idade até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula (§ 1º); as vagas em creches e pré-escolas devem ser oferecidas próximas às residências das crianças (§ 5º).

Se até recentemente a oferta Educação Infantil era considerada dever do Estado, mas, a frequência era facultativa, o primeiro dos dois artigos supracitados altera esse princípio, conferindo a área o *status* de obrigatoriedade a partir dos quatro anos de idade. Outro aspecto a ser considerado, em virtude de sua relação com o objeto de estudo desta pesquisa, refere-se à oferta de atendimento educacional próximo à casa da criança, o que por definição inviabilizaria as práticas de transporte e locomoção das crianças de áreas rurais para áreas urbanas.

O Artigo 8º, § 2º ao considerar as diversidades que compõem a população brasileira, aponta nos incisos de um a quatro que as propostas para os povos que optarem pela Educação Infantil devem:

- I - proporcionar uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo;
- II - reafirmar a identidade étnica e a língua materna como elementos de constituição das crianças;
- III - dar continuidade à educação tradicional oferecida na família e articular-se às práticas sócio-culturais de educação e cuidado coletivos da comunidade;
- IV - adequar calendário, agrupamentos etários e organização de tempos, atividades e ambientes de modo a atender as demandas de cada povo indígena (BRASIL; 2009).

A normativa apresenta textualmente as orientações relativas à Educação Infantil realizada fora dos contextos urbanos, considerando sua concretização entre indígenas, quilombolas e povos do campo. É a primeira vez que um dispositivo legal, no âmbito das regulamentações que normatizam a Educação Infantil enquanto etapa da educação, inclui as infâncias do campo como demandárias de atendimento e reconhece textualmente a necessidade da observâncias de suas necessidades e particularidades.

Em seu Artigo 3º o documento sinaliza que as propostas pedagógicas de Educação Infantil, voltadas a crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da

Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta necessitam ser organizadas no sentido de:

- 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.

A despeito dos avanços observados no processo de revisão das DCNEI, não pude deixar de considerar as observações de Montaño (2014) que contribui para a problematização da condição da Infância na sociedade. O primeiro aspecto refere-se a produção de conhecimento que não poderia, sob pena de tornar-se inócua, apresentar uma “visão fragmentada do real” e, por conseguinte, um conhecimento fragmentado.

Observa-se no processo de construção do conhecimento a tendência da segmentação da realidade em esferas sociais, extraído do todo “objetos específicos” que em geral atuam atribuindo ao objeto uma forma pretensamente autônoma e dissociando o fenômeno das relações sociais que o produz. Evidentemente não há como estudar um fenômeno sem considerar as condições materiais que o produz, ou seja, dissociando-o da economia.

Há uma forte tendência no âmbito dos estudos da infância em abordar a problemática de sua constituição apartada da base econômica que determina as relações humanas e a produção material da própria história. Assim, desenvolvem-se discussões abstratas, que não conseguem abarcar a totalidade do fenômeno infância, por não estabelecer relação entre ele e a totalidade da qual emerge.

Ademais, Petras (1999) identifica o movimento neoliberal para validar seu projeto hegemônico: a função ideológica da linguagem. O autor destaca que a linguagem de esquerda tem sido amplamente utilizada com o intuito de legitimar e disseminar o projeto hegemônico de sorte que, o conhecimento produzido (fragmentado ou não), tem sido divulgado com base na apropriação da linguagem de esquerda e, sobretudo, no emprego de eufemismos, que tornam os fatos que se desenrolam na realidade concreta em meras acepções abstratas, desenraizadas do contexto em que são produzidos. A linguagem, portanto, tem sido útil como meio de mimetizar o verdadeiro conteúdo regressivo e antipopular das reformas empreendidas com o intuito de reordenar o real com base nas demandas reprodutivas do capital e mostram-nas como modernizações, “otimizações” promovidas com o intuito de responder às necessidades populares.

É assim que assistimos a avalanche de eufemismos nos discursos oficiais produzidos nos mais diversos âmbitos, embora nesta ocasião nos detenhamos apenas àqueles produzidos no âmbito educacional e que tenham relação direta com a produção da infância e da Educação Infantil. Entre o jargão que compõe o reordenamento político na área da Educação Infantil observamos que os termos empregados (conteúdo) pouco alteram a forma do fenômeno e pior que isso, acabam por ocultar um elemento central que se desenrola nesse campo: a luta de classes.

A legitimação dos projetos da classe hegemônica, que convoca a infância a oferecer sua contribuição, recorre a termos provenientes das esquerdas, dentre eles: “criança sujeito de direitos”, “criança cidadã”, “gestão democrática da escola”, “qualidade”, “extrema pobreza”, “desigualdade”, “diversidade” mas, esvaziando seus conteúdos ou ainda lhes conferindo uma nova aplicabilidade. Esse processo configura, como aponta Lukács (2000, p. 17), “uma fusão de ética de “esquerda” e epistemologia de “direita””.

Sem situar historicamente a infância como uma categoria social do tipo geracional inserida nas estruturas de classe e integrante de uma totalidade histórica baseada no modo capitalista de produção, as questões relativas a “extrema pobreza” e “desigualdade” tornam-se, além de eufemismos, formas de naturalização da pobreza e busca por meios de conciliar a luta de classes,

que é imanente a esse sistema. O fato é que a discussão dessas questões requer uma análise crítica da sociedade, buscando o estabelecimento de rupturas a serem empreendidas dentro do próprio sistema e isso realmente seria possível por meio de uma visão da totalidade histórica que engendra as relações humanas, uma análise crítica do real e a ação política organizada com vistas à transformação social (evidenciando que de fato não há abandono do caráter revolucionário intrínseco ao processo).

No reordenamento social, as classes hegemônicas tentam validar seu projeto recorrendo a uma estratégia pautada na disseminação de um ideário e de um modo de vida por meio do uso ideológico da palavra na formação do consenso.

Hoje, a esquerda e a direita falam nos mesmos termos. Esse é o grande papel ideológico e mistificador da nova nomenclatura: converter o projeto que responde aos interesses da fração de classe dominante em um projeto aceito por todos, ao entoarem os “cânticos das Sereias” (MONTAÑO, 2014, p. 29).

Considero tais observações oportunas para sinalizar a necessidade de analisar os fenômenos como produtos das relações humanas, fundadas em uma sociedade de classes e mediada pelo modo capitalista de produção. Logo, os determinantes econômicos influenciam sim na determinação da infância e, sobretudo, na delimitação de seus processos educativos.

Visando conferir maior densidade ao debate, tendo em vista a necessidade de caracterização da discussão da política de Educação Infantil do Campo, apresento no próximo item um documento produzido e divulgado pelo Banco Mundial que aponta, recorrendo à dinâmica de levantamento de informações do real, sinaliza um problema na educação brasileira: a debilidade da oferta de Educação Infantil em territórios rurais e, além disso, elabora orientações para a oferta que notadamente priorizam elementos econômicos em detrimento do social.

3.2.3.3 Face a face com o Minotauro: organismos internacionais, infância e Educação Infantil do Campo

O texto intitulado “Educação Infantil: programas para a geração mais importante do Brasil”, elaborado pelo Banco Mundial em 2011, vem a público no Brasil por meio de tradução e revisão realizados pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal.

O texto, de noventa e sete páginas, é composto por quatro capítulos:

- Capítulo 1 – Educação Infantil – prioridade para os próximos anos: delinea os trabalhos realizados na gestão da presidenta Dilma Rousseff a partir de 2011, com foco na expansão do atendimento em creches e pré-escolas, além da melhoria da **qualidade** de ensino destinado às crianças nessas instituições. A importância da oferta da Educação Infantil ancora-se, segundo o texto, na estimulação cognitiva para o desenvolvimento infantil (recorrendo ao referencial da neurociência) para a formação de pessoas que terão “sucesso acadêmico e no acesso ao mercado de trabalho futuro”, visando “mitigar os efeitos das circunstâncias desfavoráveis” (leia-se pobreza). Por fim pontua os principais problemas enfrentados pelo Brasil na Educação Infantil e nesta seção há uma discussão sobre a precariedade da oferta na área rural.
- Capítulo 2 – Garantindo a boa qualidade da Educação Infantil para as crianças brasileiras: salienta que com a ampliação do investimento de recursos na oferta de Educação Infantil espera-se receber “o retorno prometido”. Para tanto, enfatiza-se a concretização do atendimento com base na “qualidade” que, “embora possa ser difícil de ser medida entre crianças pequenas”, pode ser facilmente observada entre crianças mais velhas, matriculadas no Ensino Fundamental, “por meio de indicadores de valor agregado da melhoria do aluno”. Ademais, para a Educação Infantil os parâmetros de qualidade na oferta devem seguir os elementos professor (com formação adequada), infraestrutura, atividades, rotinas de higiene, e outros fatores (não explicitados diretamente). O

monitoramento das ações é apontado como *conditio sine qua non* para a materialização de uma “Educação Infantil de qualidade”.

- Capítulo 3 – Como atingir as crianças mais pobres: nesta seção são apresentados dados referentes à discrepância do atendimento em Educação Infantil nas regiões brasileiras. Observa-se que o atendimento em creches e pré-escolas ocorre majoritariamente nas áreas mais ricas, a despeito da tentativa de equalização dos investimentos feita pelo FUNDEB. Além disso, o relatório aponta que “as crianças das áreas rurais estão ficando para trás”, trazendo dados acerca dos parques atendimentos e do impacto que isso tem para a **participação das mulheres das áreas rurais no mercado de trabalho**. Como solução para a ampliação do atendimento, considerando, inclusive, a distância entre os locais de habitação das crianças de áreas rurais, o organismo sugere: **programa primeira infância melhor** (no qual as crianças seriam educadas em casa e receberiam a visita de um agente uma vez na semana); **asas da florestania infantil** (visita domiciliar com o intuito de apoiar o desenvolvimento social, psicomotor e cognitivo das crianças, onde todas as crianças das cercanias seriam recebidas em uma casa da comunidade).
- Capítulo 4 – Os próximos passos para as crianças brasileiras: as recomendações do BM para a Educação Infantil no Brasil baseiam-se em colaboração intersetorial (programas intersetoriais de desenvolvimento na primeira infância, tanto em termos políticos quanto na operacionalização do programa ou serviço); complementaridade das ações de educação e nutrição, tendo em vista a promoção de um melhor desenvolvimento cognitivo; melhor acesso a serviços (programas multisetoriais que podem ser acessados facilmente pelos pais, integrando assistência social e educação); redução de custos promovida pela perspectiva de tratamento intersetorial das questões relativas à infância; observância dos elementos dispostos no Plano Nacional pela Primeira Infância (2010).

A descrição da estrutura do documento situa o leitor não somente em relação à dimensão conferida à infância no reordenamento do capitalismo, mas evidencia a perspectiva de gestão da pobreza (cuja solução demanda a transmutação do modo de produção vigente), investimento na educação e cuidado da infância com o intuito de formação de capital cultural e aproveitamento em larga escala da força de trabalho produtiva (inserindo, inclusive, as mulheres do campo nesse processo).

A leitura atenta do conjunto de documentos elaborados pelos organismos internacionais, que inclusive serviram como base para a composição do que Ciavatta e Ramos (2012) denominam “a era das diretrizes”, permite a compreensão de que, recorrendo à construção de um discurso ideológico pautado na ampliação do acesso na perspectiva da consolidação de “direitos”, mas, sobretudo de “qualidade”, há uma inserção do ideário capitalista que visa expandir o atendimento infantil em creches e pré-escolas seguindo o reordenamento proposto pelo sistema, ou seja, alinhados com a reprodução da economia, conforme pode ser observado no excerto do documento.

Mas simplesmente matricular a criança não é garantia de sucesso. Dados do Brasil mostram que crianças que frequentam pré-escolas de baixa qualidade têm o mesmo desempenho, em testes de alfabetização após dois anos, de crianças que não frequentaram nenhuma pré-escola; enquanto crianças de pré-escolas de boa qualidade apresentam um desempenho muito melhor (Banco Mundial, 2011, p. X).

Os organismos internacionais – nomeadamente Banco Mundial, UNICEF, OCDE – têm investido tempo e recursos na estruturação de orientações voltadas ao atendimento da infância nos países membros (em especial os de economia periférica). Além da delimitação das abordagens em termos de formulação de políticas públicas, há um rol de publicações (como é o caso da série *Starting Strong*, mencionada nesta pesquisa) voltado à definição de como deve ser estruturado o currículo para o atendimento de cuidado e educação de crianças na Educação Infantil. Há, portanto, um direcionamento formativo dado às crianças das classes trabalhadoras desde os primeiros anos de vida.

Ademais, o material reforça a perspectiva presente nos demais documentos orientados e produzidos pelos órgãos internacionais: o foco nos pobres. Nessa lógica, “os impactos parecem ser maiores para as crianças carentes, que vêm de famílias pobres, com relativamente baixos níveis educacionais dos pais e que recebem relativamente menos estímulos cognitivos e uma menor exposição ao vocabulário em casa” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 6).

Essa concepção baseada na ação compensatória da educação em relação às crianças pobres compõe o quadro norteador das políticas orientadas pelo BM, dentre as quais insere-se o Plano Nacional de Educação (PNE)²⁷, que materializa as concepções voltadas a universalização do atendimento educacional em creches e pré-escolas, tornando obrigatória a matrícula das crianças a partir dos quatro anos de idade e assumindo o compromisso da expansão do atendimento em creches, priorizando as crianças pobres.

Se de um lado a expansão do atendimento em Educação Infantil constitui-se uma meta prevista pelo PNE e insistentemente cobrada pelos organismos internacionais, de outro, aumentar a cobertura será tarefa equiparada aos sete trabalhos de Hércules, diante de um quadro composto pela demanda de 1,157 milhão de novas vagas, segundo dados PNAD 2012. Portanto, é de alta complexidade a tarefa de cumprir a primeira meta do PNE, “universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de 4 e 5 anos, e ampliar, até 2020, a oferta de Educação Infantil de forma a atender 50% da população de até 3 anos” (Lei N°. 13.005, de 25 de junho de 2014).

É com base nesses elementos que me detive a estudar o movimento histórico das reformas de Estado, com maior atenção às mudanças realizadas na educação desde a década de 1990 e considerar, especialmente a intensificação dos debates e ações empreendidos desde 2008, momento em que fora desencadeada no cenário nacional uma crise econômica cujos impactos prevalecem ainda hoje. As crises geradas no interior do sistema capitalista demandam respostas rápidas e isso requer a inserção de

²⁷ O PNE que vigorou de 2001 a 2010 fora regulamentado pela Lei N°. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Após esse período um outro plano fora estruturado para o interstício de 2011 a 2020, cuja regulamentação é dada pela Lei N°. 13.005, de 25 de junho de 2014.

proporções gigantescas de pessoas no trabalho produtivo e, conseqüentemente, do investimento na formação de novos quadros.

Eis que a expansão do atendimento em Educação Infantil torna-se um problema central para o Estado brasileiro, como nunca visto antes no movimento histórico nacional. Dadas as proporções da tarefa (considerando a elevada demanda de crianças não atendida por instituições educacionais) e em virtude das características apresentadas pela reforma educacional (minimização das responsabilidades e da atuação do Estado, descentralização da gestão, abertura para inserção de empresas privadas na educação por meio das parcerias) passei a sopesar que a ampliação da oferta e a inclusão do Campo coadunavam com o projeto totalizador, esvaziando as lutas dos movimentos sociais.

Compõe ainda o quadro geral relativo ao atendimento em Educação Infantil a discrepância da oferta entre os estados brasileiros e também entre os municípios. Dados da PNAD 2012 sinalizam que a oferta de pré-escola nas regiões Nordeste e Norte do país abarca, respectivamente, 87,5% e 85,6% da população infantil entre quatro anos e cinco anos e onze meses. A cobertura nos estados Norte e Centro Oeste atinge o percentual de 70% e 73,9% da demanda. Além disso, a heterogeneidade da oferta de Educação Infantil pode ser observada comparativamente entre municípios de uma mesma região ou ainda dentro de um mesmo município, quando se toma como parâmetro de análise as áreas urbana e rural.

Os dados apontam outro fator: a expansão do atendimento em Educação Infantil considera ações em torno da promoção da oferta e não se atém ao debate das condições materiais de existência que engendram os processos de exploração geradores de tantas diferenças. Novamente levanto a questão dos eufemismos da linguagem atuando de modo a legitimar a ideologia hegemônica. Nesse caso específico a formação do consenso é obtida por meio dos jargões “exclusão social”, “disparidade da oferta”, “heterogeneidade no atendimento”, utilizados como termos explicativos para fenômenos descontextualizados, ou seja, desenraizados da totalidade histórica na qual são produzidos. Na realidade, os eufemismos camuflam uma questão

mais abrangente e, portanto, uma categoria de compreensão do real: a **exploração**.

Efetivamente o panorama delineado no âmbito da Educação Infantil compõe-se com base no histórico processo de exploração da mão de obra da classe que vive de seu próprio trabalho e estrutura-se, inclusive, em meio à correlação de forças composta pelo movimento de liberação das mulheres-mães para o trabalho assalariado e da luta pela garantia de mínimas condições de existência às crianças pobres, observada no país no início do século XX, época de ascensão do capitalismo industrial.

A ideia de exclusão não promove o debate da situação de alijamento vivida pelos trabalhadores de certos bens e serviços (Educação Infantil, Educação Infantil do Campo), ou mesmo das decisões políticas. Essa prática de apresentar dados, situações estabelecidas sem discuti-las a fundo não contribui em absoluto para a transformação da situação. O máximo que se tem é a acomodação dentro do próprio sistema, uma vez que “expandir o atendimento”, “combater a pobreza e a exclusão social”, “garantir o acesso a educação” não favorece a reflexão sobre o cerne da questão e promove a inclusão na ordem do capital.

Esvazia-se, dessa forma, pontos centrais a serem enfrentados nesse processo: a exploração do trabalho humano e a luta de classes. Portanto, desde o princípio das discussões empreendidas nesta pesquisa, saliento que não há como discutir a Infância e, por conseguinte, a Infância do Campo, dissociadas da categoria **classe social**, visto que em seu processo constitutivo está latente a questão da **luta de classes** e da exploração do **trabalho** humano, produzido coletivamente, mas, apropriado por uma minoria.

Essa ponderação nos leva (a mim e, espero que a você leitor) a refletir que a descaracterização do conceito de **exclusão** e a ausência de reflexão crítica acerca dos processos sociais que o produz desembocam na produção de outro eufemismo: **a cidadania**. Efetivamente quem é cidadão no cenário capitalista?

O conceito de cidadania apresenta-se estruturalmente relacionado à construção da ordem burguesa. Desde Hobbes, Locke e Rousseau, cidadão é aquele que detém a propriedade privada. Mas, nesse contexto, os sujeitos

sociais indígenas, camponeses, quilombolas, trabalhadores urbanos, mendigos são cidadãos? A ideia de cidadania configura-se, em certa medida, com base em processos de regulação e adaptação dos indivíduos à ordem social vigente (fundada em princípios burgueses e vinculada ao ideário de uma classe, a hegemônica). Ademais, Molina (2012) pondera que o conceito burguês de cidadania circunscreve os direitos no âmbito da igualdade jurídico-política, desfocando e impossibilitando a concretização da igualdade fática, real.

Montaño (2014) ao discutir a conceituação marxiana de classe (fundada nos processos de produção de valores, numa relação salarial e de exploração entre detentores dos meios de produção e classe que vive de seu próprio trabalho) subsumida pela questão da cidadania, a compara ao conceito weberiano de estratificação social, que se baseia no poder aquisitivo das pessoas.

Com tal situação da conceituação marxiana de classe pela caracterização weberiana, há paralelamente uma substituição (ou identificação) da categoria “*classe*” pelo liberal conceito de “*cidadania*”. Sempre promovendo um esvaziamento das relações sociais, transformando a classe, ou a cidadania, um processo individual que não se funda a partir de relações de desigualdade [grifos do autor] (MONTAÑO, 2014, p. 344).

Tomar a discussão da Infância e de sua educação sob o ponto de vista da “criança sujeito de direitos” torna-se uma arma letal que a descaracteriza enquanto categoria social do tipo geracional, inserida nas tramas de uma sociedade organizada em classes e exclui do processo qualquer possibilidade de transformação social.

Os custos do empreendimento de acomodação dentro da ordem são pagos pelos mais pobres. Para situar essa afirmação na materialidade dos fatos que constituem a discussão da ampliação da oferta de Educação Infantil retomo o fato de que há um elevado índice de demanda não atendida, tanto em creches quanto em pré-escolas. Diante do exposto, o BM afirma que o país “terá de investir estrategicamente em Educação Infantil e usar modelos **criativos** para atingir as crianças”. Pois bem, os ditos “modelos criativos” baseiam-se estritamente em critérios econômicos:

Em áreas de menor densidade populacional, centros de Educação Infantil podem ter uma escala menor do que o normal, ou visitas domiciliares e outras modalidades podem ser necessárias para que o custo-benefício satisfaça às necessidades. Em algumas áreas rurais, é difícil justificar a implantação de estabelecimentos educacionais, pois as esparsas densidades populacionais exigiriam um grande trajeto para que crianças muito pequenas preenchessem as vagas de creche ou pré-escola (BANCO MUNDIAL, 2011, p. XV-XVI).

Após essa constatação, o documento expressa textualmente que Programas como o do estado do Acre, Asas da Florestania Infantil (voltado à pré-escola), ou o Primeira Infância Melhor (para crianças de zero a três anos), que vigora no Rio Grande do Sul, “servem como modelo para potenciais alternativas de disseminação”, pois “além de fornecer estímulo para crianças, eles dão treinamento para os pais, reforçando os benefícios da atenção fora do ambiente escolar” (Idem, p. XVI).

Mas, se as considerações dos organismos internacionais para a primeira infância se estruturaram com base em uma ideologia de progresso, melhoria das condições de educação, inclusão e garantia de direitos, uma leitura atenta dos documentos publicizados torna esses princípios meros sofismas. Há uma delimitação explícita de que a ação do Estado deve concentrar-se efetivamente no atendimento das crianças mais pobres, “cujos pais não são capazes de financiar a educação”. Além disso, em virtude da insuficiência de vagas perante a demanda, os municípios “devem considerar métodos mais justos e mais transparentes de alocação de vagas na Educação Infantil pública, incluindo um processo centralizado de seleção, baseado em recursos ou sorteio” (Ibidem, p. XVI).

As ideias supracitadas descaracterizam princípios básicos da Educação Infantil garantidos após muitas lutas empreendidas por movimentos sociais, trabalhadores, sindicatos, organizações de mulheres e pesquisadores, contidos na Constituição Federal de 1988, Lei N°. 9394/96 e, recentemente retomado pelas DCNEI (Resolução CNE/CEB N°. 5/2009). Dentre esses preceitos estão a responsabilização do Estado pela oferta de Educação Infantil em instituições públicas, próximas à residência das crianças; sua caracterização como

espaços institucionais não domésticos e o dever do Estado em garantir a Educação Infantil pública sem requisito de seleção.

Além de discussões consideradas superadas no âmbito da Educação Infantil, nomeadamente o atendimento domiciliar, dados os graves problemas apresentados por essas experiências em outros momentos da história, o BM reintroduz outra questão igualmente rechaçada pelo acúmulo de conhecimento produzido na área e que retrata o eufemismo do “direito” e da “inclusão” frente a irrefutabilidade da **exploração**: parcerias fora do setor público são vistas como possibilidades capazes de “oferecer recursos significativos para expandir os serviços de desenvolvimento da primeira infância, melhorar sua qualidade e inovar para alcançar as populações mais carentes” (ibidem, p. XIX).

Após a apresentação da doutrina dos organismos internacionais para a atuação educacional junto a primeira infância, me dedico a debater especificamente as proposições que contemplam os povos do Campo e o impacto desses modelos contingenciais para a formação social desses sujeitos.

a) Programa Primeira Infância Melhor

O Programa Primeira Infância Melhor (PIM) integra a política estadual do Rio Grande do Sul para a promoção e o desenvolvimento da Primeira Infância, implementado por meio de parceria entre esse estado, seus municípios e **Organizações não-governamentais**. Constitui uma ação voltada ao atendimento infantil com base no acompanhamento domiciliar e comunitário semanal, destinado a famílias pobres, e tem o intuito de fazer com que seus membros “desenvolvam competências e habilidades para cuidar de suas crianças”.

Em funcionamento no Rio Grande do Sul desde o ano de 2003, fora regulamentado pela Lei Estadual N°. 12.544/2006 e atualmente é visto como “o exemplo mais desenvolvido de cuidados domésticos e em centros de educação para crianças no Brasil” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 53).

Sua execução recebe financiamento e apoio técnico do Banco Mundial, concretizado por meio de ação colaborativa com a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, uma organização não-governamental, criada pelo **banqueiro**

Gastão Eduardo de Bueno Vidigal e sua esposa Maria Cecília Souto Vidigal, após o falecimento, aos treze anos, da filha caçula do casal, Maria Cecília, vítima de leucemia.

A família Vidigal, tradicional no cenário paulista no ramo da cafeicultura, tem como seu membro proeminente, Gastão, advogado e político brasileiro, casado com Maria Amélia Bueno, com quem teve seis filhos (dentre eles Gastão Eduardo, fundador da ONG).

Gastão Vidigal foi fundador do Banco Mercantil de São Paulo, diretor da Companhia Mogiana de Estradas de Ferro, do Cotonifício Crespi, da Kosmos Capitalização e da Sociedade Construtora e de Imóveis e no ano de 1943 fundou a companhia de seguros “A Marítima”. Na esfera política, atuou como fundador do PSD, apoiou e lançou Dutra em São Paulo e exerceu a função de Ministro da Fazenda em 1946. Faleceu em 14 de novembro de 1950.

O breve relato da trajetória de Gastão Vidigal tem o intuito de demonstrar os passos de um homem que compôs um grupo muito bem articulado e que promoveu a consolidação capitalista no Brasil a expensas do Estado. Ademais, os negócios empreendidos por ele e seus sócios quase sempre contaram com a participação do capital estrangeiro.

As alianças políticas eram firmadas utilizando a causa pública como coisa privada, ou seja, a partir das demandas apresentadas pelo país – a título de exemplo podemos citar a implantação das estradas de ferro – buscava-se construir possibilidades para a exploração de certas frentes de produção e convertê-las em capital.

A composição da malha viária paulista demandou a implementação da indústria de material ferroviário e, para a concretização desse projeto, Vidigal, o pai e mentor, buscou a parceria com o capital norte americano, ponderando que não seria interessante entregar todo esse projeto à subscrição pública, dado o potencial lucrativo por ele apresentado. Assim, sua ação – que conjugava elementos políticos e econômicos – tornou a produção de implementos ferroviários uma verdadeira indústria de capital aberto, extremamente rentável, não somente para os acionistas brasileiros como também para os investidores norte-americanos (MOTTA, 2006).

A Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (FMCSV) apresenta-se como uma fundação familiar cuja missão concretiza-se por meio de projetos sociais, cursos, publicações, eventos, vídeos, programas de TV, financiamento à pesquisa, tendo como público “os profissionais de todas as áreas que lidam com gestantes, famílias e crianças pequenas; gestores públicos responsáveis pela elaboração e implementação de políticas públicas; mídia e formadores de opinião”²⁸.

Segundo informações coletadas no site da instituição, dentre os objetivos de ação apresentados pela FMCSV estão a promoção de mudança no comportamento com vistas a melhoria da atenção dada às crianças, propiciando seu desenvolvimento integral e, conseqüentemente, o desenvolvimento da sociedade como um todo.

Sobre o redirecionamento das ações da ONG, o site explicita que

a segunda e a terceira gerações da família do fundador decidiram iniciar um processo de revisão da Missão da FMCSV, com o intuito de adequar seu papel às necessidades atuais da sociedade. Os resultados dessa revisão foram a escolha do Desenvolvimento da Primeira Infância como foco principal de atuação da FMCSV, a adoção de uma nova Visão e uma nova Missão e a transferência dos laboratórios Maria Cecília Souto Vidigal para o Departamento de Hematologia da Fundação Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, no complexo do Hospital das Clínicas.²⁹

O reordenamento do capital, que tem na ideologia um dos eixos de atuação para a formação de consenso, recorreu às ONGS como meio de disseminar o neoliberalismo social e, articulados a esse movimento, a família Vidigal, por meio da FMCSV reformulou seu campo de atuação, concentrando-se em desenvolver projetos de incentivo ao desenvolvimento de gestantes e crianças na faixa etária de zero a seis anos de idade, operando na formação profissional nas áreas de saúde, educação e assistência social, junto aos municípios que integram o projeto Primeira Infância.

²⁸ Informação coletada em <http://www.fmcsv.org.br/pt-br/sobre-nos/Paginas/default.aspx>, site da fundação, acessado em 16/01/2016.

²⁹ Idem

Está evidente, portanto, que há investimento do Banco Mundial não somente junto aos estados que integram o Programa Primeira Infância, mas, sobretudo, nas ONGs, responsáveis por orientar e acompanhar a execução destas ações. A FMCSV, bem como outras ONGs passaram a atuar na área da infância e a exercer o papel de impulsionar as “novas ações”³⁰.

As ONGs cumprem o papel de disseminação da ideologia hegemônica e, para isso, recorrem à utilização em larga escala dos mais diversos tipos de mídia e, inclusive, participam de ações conjuntamente com setores do Governo Federal³¹ e governos estaduais e municipais onde atuam.

A participação das ONGs nos encaminhamentos relativos ao atendimento da primeira infância conta com respaldo legal e concentra-se junto a faixa etária de zero a três anos, como pode ser identificado na Lei Estadual N°. 12.544/2006, que institui e regulamenta o PIM no Rio Grande do Sul. A normativa dispõe em seu Artigo 1º, parágrafo 1º, que o programa tem por finalidade “a promoção do desenvolvimento integral da criança, desde a gestação até os cinco anos de idade, com ênfase na faixa etária de zero a três anos, complementando a ação da família e da comunidade”.

O foco prioritário da ação é voltado para a faixa etária de zero a três anos em virtude de o atendimento para essa idade demanda maiores investimentos na construção de instituições educacionais (dadas as características da infraestrutura necessária) e também requer um maior número de profissionais atuantes. Ao fazer essas afirmações não estou de modo algum justificando a opção de atendimento esboçada pelo estado do Rio Grande do Sul e endossada pelos organismos internacionais, ao contrário, apenas estou explicitando que, em virtude dos custos, busca-se medidas

³⁰ Integram o movimento das ONGs voltadas ao trabalho com a infância a Rede Nacional Primeira Infância, o Instituto Camargo Corrêa, o Radar da Primeira Infância, que registram ações em todo o território nacional, concentradas no atendimento da primeira infância e apoiados por organismos multilaterais.

³¹ A FMCSV promoveu o III Simpósio Internacional de Desenvolvimento Infantil, na cidade de São Paulo (SP), no período de 2 a 3 de outubro de 2015. O evento contou com pesquisadores internacionais (que abordam o desenvolvimento infantil na perspectiva da neurociência) e com Tiago Falcão, secretário do Ministério do Desenvolvimento Social, falando sobre “Os desafios de implementação de programas e políticas públicas de desenvolvimento infantil”.

contingenciais para o atendimento educacional de crianças que deveriam frequentar o espaço da creche.

Aproveito a ocasião para trazer ao centro dos olhares (e reflexões) o fato de que a questão da intersetorialidade para o enfrentamento dos problemas da infância constitui mais um **eufemismo** neoliberal, ou seja, sob a alegação do tratamento simultâneo de questões relativas à saúde, assistência e educação, procura-se desfocar a necessidade da creche como espaço educativo para crianças.

A ação menciona o Programa Educa tu hijo, realizado em Cuba, como referência para sua organização. Reitero aqui as novas estratégias utilizadas pelo capital para desmobilizar a luta de classes, escamotear a **exploração** como princípio fundante de todos os processos de pobreza e desigualdade, recorrendo à **linguagem**, sobretudo aquela utilizada pela esquerda, com o intuito de disseminar uma ideologia de avanço e conquistas sociais.

Note-se que a ação é proposta com base na integração de esforços das instâncias governamentais (estado e municípios) em parceria com **organizações não-governamentais (ONGs)** que, na nova roupagem do capitalismo neoliberal assumem a “grande missão” de esvaziar a luta de classes e desmobilizar os movimentos sociais de esquerda, que buscam a transformação da ordem vigente. As ONGs, de acordo com Petras (2014, p. 16), cumprem a função de “contrainsurgência pela base”, ou seja, uma “guerra ideológica das classes dominantes para ganhar os corações e as mentes das massas através do controle das “organizações de base””.

A “nova” estratégia neoliberal assenta-se na construção de consensos por meio da desmobilização e disseminação da ideologia de avanço, de progresso, de solução para problemas estruturais com base na equalização das “desigualdades”, compondo uma perfeita mudança dentro da ordem. “A estrutura e ideologia da classe dominante orientada à “contrainsurgência” sustenta-se em cinco pilares: ONGS, micropolítica, microempreendimentos, neoliberalismo social e despolitização dos sujeitos” (PETRAS, 2014, p. 16).

Ao tratar das proposições apresentadas como “solução criativa” para o problema do atendimento educacional da primeira infância no Brasil, apresentadas pelo Banco Mundial, espero contribuir, ao menos no meio

acadêmico, com a implosão das vigas de sustentação dos argumentos ideológicos da “democratização da Educação Infantil”.

Historicamente, ao tratar do atendimento educacional das crianças menores, na faixa etária de zero a três anos, o país comporta-se como se estivesse fazendo parte do jogo “batata quente”, repassando o “problema” para instâncias sociais que tivessem interesse e disponibilidade em assumi-lo. Esse quadro não mudou. De fato o que o discurso progressista escamoteia é o investimento na pré-escola, como medida necessária à preparação das crianças-estudantes para o ingresso e permanência (com pretensão de sucesso!) nas etapas subseqüentes do sistema escolar.

A historiografia apresenta que a questão do atendimento às crianças muito pequenas no Brasil atravessou distintas fases: no século XVIII era assumida pela caridade empreendida por instituições religiosas; no século XIX ganhou a roupagem de científica, mas permaneceu no plano da assistência; no século XX enfim adquiriu (em meio a verdadeiras batalhas protagonizadas pelos trabalhadores, movimentos sociais e pesquisadores) o *status* de educação e no século XXI, a despeito de todo o acúmulo de conhecimento na área, sinaliza-se a intenção de retroceder ao ponto de partida, “desestatizando” o atendimento e subsumindo a educação em meio a ações de assistência e saúde.

A observância desses fatores e o acúmulo de experiência como pesquisadora da infância e docente universitária nas áreas correlatas à infância e Educação Infantil, me levaram à seguinte reflexão: no âmbito das lutas da Educação Infantil o que de fato representou uma ruptura e o que de fato denota permanências nesse processo? Reitero que essa ponderação ancora-se em elementos históricos, envolvidos no processo cotidiano de construção do real, não na ação de sujeitos isolados.

Dito isso, é oportuno destacar que a militância no Fórum de Educação Infantil do Tocantins tem me feito observar um constante movimento de luta no sentido de salvaguardar **direitos** considerados alcançados, concretizados, conquistados. Mas, se os “direitos” foram efetivamente conquistados, por que então periodicamente observamos a tentativa de suprimi-los? Vale ressaltar

que a “autoria do atentado” cabe sempre ao poder público, representado por instâncias municipais, estaduais e mesmo federal.

Ponderei então que o principal não fora dito, tampouco feito ou sequer considerado (ao menos em profundidade). Problematizar a matriz social que produz e engendra a infância e seus processos constitutivos, tendo como fio de Ariadne os fatores econômicos, determinantes na construção das relações sociais.

Observei ainda que, ao se desconsiderar a infância na macroestrutura social, estaremos todos lutando pela acomodação à ordem e, dadas as características do sistema capitalista, no âmbito dos “direitos alcançados” vale a máxima marxiana: “tudo o que é sólido e estável se volatiliza, tudo o que é sagrado é profanado, e os homens são finalmente obrigados a encarar com sobriedade e sem ilusões sua posição na vida, suas relações recíprocas” (MARX, 2011, p. 44).

Essa observação demanda reflexões mais amplas e que nos indicam caminhos a percorrer. O primeiro deles requer a compreensão das bases do sistema capitalista; o segundo demanda a percepção de que todas as instâncias sociais são construídas a partir de relações humanas, estabelecidas em um contexto histórico e socialmente determinado; a esses dois pressupostos acrescento um terceiro, muito pertinente a atual conjuntura: “a burguesia não pode existir sem revolucionar continuamente os instrumentos de produção e, por conseguinte, as relações de produção, portanto todo o conjunto das relações sociais” (MARX, 2011, p. 43). A observância deste último elemento por meio de um olhar atento e crítico é o exercício contínuo a ser empreendido, pois o conhecimento é capaz de nos libertar dos condicionantes históricos.

O “projeto piloto” implantado no Rio Grande do Sul não fora o único. As crianças de áreas rurais não poderiam ser deixadas de fora da fagocitose promovida pelo capital. Assim, as crianças acreanas residentes em áreas rurais também foram atingidas, tal como apresento no item seguinte.

b) Programa Asas da Florestania Infantil

Sob a égide da “diversidade de culturas e de contextos sociais” apresentadas pelo país, que esboçam amplos “desafios educacionais”, o estado do Acre constrói e executa o projeto Asas da Florestania.

O projeto Asas da Florestania, voltado ao atendimento educacional do segundo ciclo do Ensino Fundamental em áreas rurais (do 6º ao 9º ano) teve início no ano de 2005. A extensão de suas ações para o Ensino Médio iniciou-se em 2008 e o direcionamento para a Educação Infantil, com a designação Asinhas da Florestania começou em 2009.

O programa é financiado pelo Governo do Estado do Acre em parceria com o Banco Mundial e conta com apoio técnico da Fundação Roberto Marinho (para atuação no Ensino Fundamental), Instituto Dom Moacir (nas ações voltadas ao Ensino Médio) e Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (para o trabalho com a Educação Infantil).

No âmbito do atendimento infantil, foco desta pesquisa, o projeto foi originalmente organizado com o intuito de atender às demandas referentes à educação, cuidado, assistência e saúde infantil nas áreas rurais dos diversos municípios acreanos. Sob a justificativa da importância de se considerar os “indivíduos e suas realidades”, além do “difícil acesso” às áreas rurais dos municípios acreanos, o programa utiliza a “estratégia de visita domiciliar para apoiar o desenvolvimento social, psicomotor e cognitivo das crianças” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 53).

O Programa Asas da Florestania Infantil, ou simplesmente Asinhas, como é chamado, atua no atendimento educacional de crianças entre quatro e cinco anos de idade, de famílias residentes em comunidades isoladas. Foi implementado em caráter experimental no ano de 2009, em 12 municípios do estado do Acre, com financiamento garantido pelo BM por um período de seis anos (que vigorou até dezembro de 2014). Atualmente o Programa Asinhas é uma política pública de educação reconhecida pelo Conselho Estadual de Educação do Acre e regulamentada pelo parecer CEE/AC N°. 46/2011.

O encaminhamento dos trabalhos ocorre por meio de visitas domiciliares realizadas por **agentes de educação** (não está especificado pelos documentos

consultados se têm formação específica para a docência) treinados pela Secretaria Estadual de Educação, que fazem visitas duas vezes por semana às casas das crianças em áreas rurais. “Geralmente eles escolhem uma casa em uma comunidade que irá receber todas as crianças participantes da cercania (Idem, p. 53).

O BM explicita textualmente a ênfase dada a ações que promovam redução de custos, evidenciando a primazia do econômico sobre o social. Os elementos apresentados subsidiam as afirmações de que vigoram nesse momento histórico novas estratégias de ação para a legitimação do projeto hegemônico e tais empreendimentos atingem em cheio a educação.

Como promover a aceitação da instabilidade do emprego, supressão de direitos conquistados, desmantelamento dos serviços públicos e transferência para o capital privado aquilo que competia ao controle estatal? A reestruturação do capital sob o comando neoliberal recorre à expansão de uma nova racionalidade, pautada na fragmentação da realidade social, seja por meio de uma razão formal-abstrata, seja por meio do uso de uma linguagem promotora de uma falsa consciência, que produz uma reificação da realidade, ocultando o verdadeiro sentido das formas. A linguagem volta-se a esconder o caráter de classe que compõe o real e utiliza termos que caracterizam as lutas da esquerda para reconfigurar a sociedade em suas bases, adaptando-a aos interesses burgueses (MONTAÑO, 2014).

Outra ferramenta estrategicamente utilizada no âmbito político refere-se à construção da ideia de participação popular. Torna-se mais fácil angariar consenso quando se dissemina a ideia de democracia, justiça, poder social, sobretudo em processos de discussão e composição de políticas públicas, que manifestam “o Estado em ação” (resta observar criticamente: em favor de quem?).

Tendo em vista os elementos apresentados, passo a demonstrar na próxima seção que Educação do Campo envolve um conceito baseado na formação política e no protagonismo social exercido pelos sujeitos do campo com o intuito de promover mudanças na ordem vigente.

Esta discussão é oportuna para demarcar o fato de que embora os debates sobre a infância do Campo sejam muito oportunos para a ruptura com

anos de silenciamento e exclusão, assim como a demarcação de espaços na luta pela oferta de Educação Infantil do Campo, é preciso ter clareza do que efetivamente está em jogo nesse processo, pois somente o conhecimento crítico pode evitar a armadilha das determinações sociais que a cada momento assumem novas formas.

3.2.3.4 Educação Infantil do Campo: princípios norteadores

A Educação Infantil do Campo emerge dos fundamentos e debates realizados pela Educação do Campo, cujo ideário nasce da necessidade da construção de um projeto de educação protagonizado pelos trabalhadores do campo – homens, mulheres, crianças, jovens e idosos – organizados coletivamente.

Um dos caminhos mais profícuos para o entendimento do Movimento da Educação do Campo é pelo conceito de **protagonismo** dos seres sociais, proposto por Gramsci. A ideia de protagonismo – do latim *protos* (principal) e *agonistes* (lutador, competidor) – subsidia as proposições e ações dos sujeitos do campo, organizados coletivamente em movimentos sociais, que lutam pela garantia de direitos e constroem sua cidadania com base na participação, na consciência política e na responsabilidade pela materialização da sociedade que desejam.

Tendo como ponto de partida seus interesses e necessidades, os trabalhadores do campo organizados se constituem sujeitos conscientes e ativos, capazes de lutar e construir seu próprio projeto de sociedade. Há um diferencial nesta ação: os direitos sociais são conquistados por meio dos debates e da luta, ação que traz em seus princípios o gérmen da mudança, uma vez que questiona e refuta o padrão hegemônico de direitos, que massifica e subjugam todos à lógica do capital.

O Movimento da Educação do Campo emana das lutas dos trabalhadores do Campo pela garantia de educação nas áreas de Reforma Agrária, materializada no processo de construção do MST. Os questionamentos e as reivindicações tomam forma por meio da realização do I Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária (ENERA), realizado em

1997, no município de Luziânia, GO. Esse primeiro e importante passo, fruto das relações humanas estabelecidas em um contexto permeado pela complexificação das relações capitalistas, expropriação dos trabalhadores e redução de direitos sociais, estabeleceu novas bases para as lutas dos trabalhadores do campo. Por meio da ampliação das mobilizações e inserção de outros coletivos organizados no debate, a **educação** e a **luta pela terra** passaram a caminhar juntas, dando origem a I Conferência Nacional de Educação Básica do Campo, realizada em 1988.

Nesse movimento dialético, centrado na produção da existência humana, e por meio dos embates empreendidos pelos trabalhadores do Campo, a educação não representa somente a garantia de acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, trata-se de algo mais amplo, mais denso e complexo. A educação produzida e proposta em meio às discussões e lutas dos coletivos sociais do Campo está intrinsecamente relacionada à (re)construção da sociedade segundo novos princípios e valores: os valores da classe trabalhadora.

A Educação do Campo tem como ponto de partida o projeto histórico da classe trabalhadora e sua compreensão demanda a consideração da materialidade histórica que a produz. O pilar estruturante da Educação do Campo (e que a diferencia de outros movimentos de luta por educação) é que ela nasce protagonizada pelos trabalhadores do campo e suas organizações, com o intuito de unir os sujeitos com interesses sociais comuns em torno da **luta por direitos** que, conseqüentemente, implica na busca por políticas que garantam acesso à educação para todos. Nesse sentido, o que se verifica é a prática de se pensar a educação/formação dos trabalhadores e não para eles, de sorte que os embates, com o intuito de alcançar avanços, direciona-se à conquista de espaço na sociedade política, na formulação de políticas públicas capazes de garantir os direitos dos trabalhadores do campo.

Nesse sentido, Molina (2012) e Caldart (2015) apontam que a Educação do Campo não pode ser pensada fora da tríade campo- educação- política pública, em suas implicações mútuas, uma vez que essas instâncias nos permitem compreender a realidade educacional do campo e organizar a ação dos diferentes sujeitos coletivos.

O que importa nesse processo é compreender a produção das instâncias que compõem a tríade em sua relação com os determinantes históricos produzidos na base material capitalista e, sobretudo, pensar a Educação do Campo como algo que emerge da contradição entre capital e trabalho.

Isso nos situa no terreno da luta de classes que coloca, como em toda sociedade capitalista moderna, em essência, num pólo os *trabalhadores* (do campo e da cidade e em suas diferentes formas de relação com o capital) e no outro os *burgueses* e os *proprietários fundiários* (que no momento atual às vezes se confundem. É o mesmo referencial que nos permite entender que não podemos pensar o destino da educação fora do destino histórico do trabalho (CALDART, 2015, p. 5).

O posicionamento de Caldart (2015) denota que o Movimento da Educação do Campo é parte integrante de uma totalidade histórica e perpassa a luta de uma classe por direitos paulatinamente negados, pela superação da igualdade jurídico-política e busca de uma igualdade fática, tal como aponta Molina (2012, p. 588):

[...] a igualdade jurídico-política oculta a impossibilidade de a igualdade real se materializar nas sociedades capitalistas: existe nelas uma barreira intransponível para a igualdade real entre os sujeitos decorrente da instituição da propriedade privada, que impede os sujeitos de serem iguais de fato, visto que uns se apropriam privadamente dos meios de produção e da força de trabalho de outros.

A construção de condições para uma igualdade real demanda a superação da exploração do homem pelo homem e também da propriedade privada. Deriva desses fatores a necessidade de um processo formativo crítico-reflexivo, no qual todos os sujeitos que integram a sociedade possam pensar criticamente a estrutura de classes e a forma como se processam as relações no modo capitalista de produção.

A dinâmica desse processo de (re)construção social não se dá de modo dissociado da vida e da organização que temos (assentada em valores burgueses, na estrutura de classes e na constante tensão entre capital e trabalho), ao contrário, esse empreendimento coletivo ocorre cotidianamente, dentro das estruturas do sistema que está posto, mas com base na consciência

crítica, na visão política das relações estabelecidas, na ação transformadora e especialmente no **protagonismo** dos trabalhadores do campo .

A despeito do silenciamento dos povos do campo, inclusive nas pesquisas sociais e educacionais, denunciado por Molina (2006); Arroyo, Caldart e Molina (2009); Silva et alli (2012), seus sujeitos, trabalhadores que integram as estruturas sociais, existem, resistem e persistem na manutenção de um modo de vida, de uma cultura e de uma identidade que questionam não somente a educação hegemônica, mas as relações sociais como um todo.

Os estudos e discussões sobre o Campo no Brasil demandam de pesquisadores, universidades, agências de pesquisa e representantes do poder público, uma mirada numa perspectiva questionadora, despida de visões pré-concebidas, situando as relações sociais em meio à totalidade histórica que as engendra e compreendendo o campo e seus sujeitos como parte constitutiva do tecido social.

Dessa forma, não há espaço para a imposição de modelos e valores que reduzem o campo e seus trabalhadores à esfera da tutela, não há mais conjuntura para reducionismos, configura-se a demanda por

Um olhar que projeta o campo como espaço de democratização da sociedade brasileira e de inclusão social, e que projeta seus sujeitos como sujeitos de história e de direitos; como sujeitos coletivos de sua formação enquanto sujeitos sociais, culturais, éticos, políticos. A questão nuclear para as pesquisas e políticas educativas será reconhecer esse protagonismo político e cultural, formador, que está se dando especialmente nos movimentos sociais do campo. Tratando desses processos formadores estaremos tratando de educação (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2009, p. 12).

Os autores propõem ainda a lição e o desafio que o campo e os sujeitos sociais que o constituem apresentam ao pensamento educacional (tanto em termos pedagógicos, quanto na formulação das políticas públicas e na materialização do atendimento educacional): “entender os processos educativos na diversidade de dimensões que os constituem como processos sociais, políticos e culturais; formadores do ser humano e da própria sociedade (Idem, p. 13).

A Educação do Campo tem como eixo central de suas ações a luta por políticas de escolarização formal, tendo em vista a dívida histórica da sociedade com os povos do campo, em face da negação do acesso à educação para esses trabalhadores. A educação sistematizada, além de promover o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos e acumulados pela humanidade, também representa um meio de contribuir para que a classe trabalhadora possa construir seu projeto educativo, conferindo aos trabalhadores condições para que se organizem coletivamente e disputem projetos junto ao Estado.

Considerando tais elementos cabe a reflexão crítica em torno do fato de que o Brasil se insere no mercado capitalista global numa perspectiva de dependência e isso se reflete nas reformas de Estado empreendidas, bem como nas transformações expressas pelas políticas educacionais. Sendo assim, a recomposição da estrutura social com vistas a favorecer o ingresso do Brasil no mercado global, atingiu a educação e, no que se refere especificamente à Educação do Campo, um documento exerceu grande impacto em seu desenvolvimento: o Plano Nacional de Educação, aprovado pelo Congresso Nacional em 2001. O documento, alinhado aos princípios neoliberais e tendo sua construção orientada pela UNESCO, apresentou uma perspectiva refratária à introdução das reivindicações dos movimentos sociais do campo para a educação.

O PNE manteve a linha excludente esboçada por normativas anteriores que tornaram o acesso à educação intangível aos povos do Campo.

[...] contando com o apoio explícito da Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) a que, no plano internacional elabora proposições de políticas educacionais às nações que a compõem, o PNE reflete exatamente a visão urbanocêntrica, aparente, preconceituosa e afirmadora das desigualdades sociais no campo, que sempre embasara as políticas educacionais brasileiras (MUNARIM et all, 2009, p. 58).

As proposições do PNE são abertamente rejeitadas pelo Movimento da Educação do Campo que, tensionando as esferas governamentais, conquista espaço no processo de elaboração das Diretrizes Operacionais para a

Educação Básica nas Escolas do Campo, Resolução CNE/CEB N°. 1/2002. Nesse momento, os movimentos sociais que integravam a Articulação Nacional (MST) do setor de educação buscaram assegurar a garantia dos direitos expropriados há longa data dos trabalhadores do campo.

Mas, vale destacar que o processo de tensão provocado pela Articulação Nacional para assegurar a observância dos termos reivindicados pelo Movimento da Educação do Campo não se deu sem contradições e disputas por parte de setores e representantes do Ministério da Educação.

Com relatoria sensível ao Movimento de Educação do Campo, mesmo ao arrepio do MEC, encontros, reuniões e audiências públicas foram realizadas à elaboração, pela relatora Edla de Araújo Soares, do parecer n° 36/2001, aprovado em 04 de dezembro de 2001, bem como à elaboração do “Projeto de Resolução que fixa as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo”, aprovado na mesma sessão como Resolução CNE/CEB N° 1 (MUNARIM et all., 2009, p. 59).

A contradição esboçada entre a construção da proposta educacional voltada ao campo, conforme explicitado, e a tramitação no Poder Executivo, se fez presente nos encaminhamentos dados às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, pois, embora a homologação do projeto, aprovado pelo CNE, tenha ocorrido em abril de 2002, até o final da gestão do então Ministro de Estado da Educação Paulo Renato Souza, que ocorrera em dezembro daquele ano, os encaminhamentos propostos pelo documento não foram dados.

Há, portanto, uma diferenciação entre a proposição das diretrizes para uma política de educação, sua aprovação pelas instâncias governamentais e a materialização dessa política. Evidentemente os processos que integram a estruturação da política compõem-se por fatos que, por sua vez, são produto das relações históricas, complexas e mediatizadas.

O movimento dialético que permeia as relações estabelecidas no processo de discussão e formulação de políticas, especialmente no âmbito educacional, demanda não somente a compreensão do real (e dos elementos em disputa) como também a percepção de que os embates tornam-se mais

fortes em momentos de crise, pois essas condições demandam um processo de reestruturação social, cujo impacto maior é sentido pela classe trabalhadora, por meio do aumento das desigualdades, da pobreza e da exclusão.

Esboçou-se em meio ao processo de luta pela Educação do Campo a necessidade de encontrar um momento favorável na conjuntura social, econômica e política do país para a reinserção das reivindicações dos movimentos sociais que compunham a Educação do Campo. Condições mais propícias ao avanço das proposições ocorreram a partir do início do primeiro mandato do governo de Luís Inácio Lula da Silva que, segundo Munarim et al (2009, p. 59) “tratava-se de um momento histórico, rico em oportunidades para o pleito desses sujeitos, bem como, e ao mesmo tempo, de extremo risco já que o movimento social pode imiscuir-se na gestão do Estado e desaparecer como tal”.

Os coletivos sociais organizados aproveitam a oportunidade que se delineia para inserir na pauta de debates uma agenda voltada aos interesses e demandas da Educação do Campo. Conforme explicitado anteriormente, o principal foco de atuação da Articulação Nacional no âmbito da Educação do Campo concentrou-se na definição de uma agenda política, instando o Estado a cumprir seus deveres constitucionais.

Em meio a esse contexto, os sujeitos organizados e envolvidos no movimento da Educação do Campo propõem um seminário nacional voltado aos debates e a composição de uma agenda propositiva, com ações voltadas ao atendimento educacional do campo. A II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, realizada no ano de 2004, apresenta-se como um marco na organização de proposições dos movimentos sociais do campo e no estabelecimento de um diálogo com o governo recém empossado.

A trajetória dos movimentos sociais do Campo nos ensina que a cidadania se efetiva por meio da lei, pela garantia de direitos. Os direitos, por sua vez, só se constroem pela ação coletiva – consciente e politizada – num contínuo movimento de lutas e de organização permanente. Essa compreensão dá o tom às ações dos movimentos sociais com vistas a construção de espaço na sociedade política, uma vez que a característica mutável do modo capitalista de produção promove frequentes transformações

nas relações sociais e o escamoteamento de direitos outrora conquistados. Vale destacar que devido à necessidade sistemática de revoluções estruturais, para que o sistema capitalista se mantenha operante, tudo é volátil, inclusive os direitos, demandando a ação constante dos coletivos organizados, pois “nenhuma conquista é garantida sem organização permanente” (FERNANDES, 2002b).

Situar a pauta da Educação do Campo em meio aos processos históricos em que esta se produz favorece a apreensão de que está em curso uma luta política, que busca, por meio do protagonismo dos sujeitos do campo organizados, sindicatos, intelectuais organicamente vinculados à classe trabalhadora, gerar as discussões e as tensões em meio às contradições da sociedade civil, a fim de que se criem espaços para mudanças na sociedade política, alcançando efetivamente o acesso a direitos sociais, como a terra e a educação.

São essas lutas que trazem ao foco dos olhares o silenciamento vivido pela população do campo no Brasil e que, como resultado da processualidade histórica e do envolvimento dos coletivos de trabalhadores na luta por direitos, promove mudanças no âmbito legal. Não se pode perder de vista que nas Constituições Federais e leis que regulamentam a educação brasileira o que se verifica é a prática extensiva de emudecimento e negligência em torno da educação para os povos do campo, questão reconhecida por Edla Soares, relatora do Parecer N°. 36, de 4 de dezembro de 2001.

No Brasil, todas as constituições contemplaram a educação escolar, merecendo especial destaque a abrangência do tratamento que foi dado ao tema a partir de 1934. Até então, em que pese o Brasil ter sido considerado um país de origem eminentemente agrária, a educação rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891, evidenciando-se, de um lado, o descaso dos dirigentes com a educação do campo e, do outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo (BRASIL, 2012, p. 9-10).

Em meio às hipóteses arroladas para compreender o processo de encobrimento do homem do campo e de suas demandas, estão as ideias de que a produção de sua existência não se baseia na acumulação (esboçada

inicialmente pelo trabalho escravo e, posteriormente pelas bases capitalistas) e de que o projeto de desenvolvimento proposto pelo capital tinha como paradigma o urbano e a indústria. Por não observar “a importância de estar de acordo”, disseminada pelo modo totalizador do capital, o camponês, além de sofrer o silenciamento e a negligência, também fora alvo da desconfiguração empreendida pelo ideário liberal, como é possível constatar no pensamento de Monteiro Lobato, ao criar o personagem Jeca Tatu.

O que as elucubrações de Monteiro Lobato não consideravam é que no Brasil, a transformação dos trabalhadores em assalariados, meros vendedores de sua força de trabalho, alimentou-se, inicialmente, da imigração (para trabalho nas lavouras) e complexificou-se à medida que o sistema capitalista aprimorava-se com base na produção industrial e urbanização.

O avanço dos debates empreendidos pelo Movimento da Educação do Campo materializou-se, portanto, nas Diretrizes operacionais, que apresentam uma visão de Campo como parte integrante do todo social e não como um espaço para além das fronteiras das cidades, não “adaptado” à dinâmica do “progresso”.

A aprovação das Diretrizes apresenta um importante avanço na construção do Brasil rural, de um campo de vida, onde a escola é espaço essencial para o desenvolvimento humano. É um novo passo dessa caminhada de quem acredita que o campo e a cidade se complementam e, por isso mesmo, precisam ser compreendidos como espaços geográficos singulares e plurais, autônomos e interativos, com suas identidades culturais e modos de organização diferenciados, que não podem ser pensados como relação de dependência eterna ou pela visão *urbanóide* e totalitária, que prevê a intensificação da urbanização como o modelo de país moderno. A modernidade é ampla e inclui a todos e a todas, do campo e da cidade. Um país moderno é aquele que tem um campo de vida, onde os povos do campo constroem as suas existências (FERNANDES, 2002b, p. 62-63).

Essa visão dialética entre espaço urbano e rural demanda a reflexão e a construção de um novo paradigma de educação e de escola. Fiod (2009) destaca que o surgimento da escola laica, tanto no campo quanto na cidade, coincide com o movimento colonizador (respaldando sua implantação), pressupondo mudanças no modo de aprender próprio do tempo colonial e,

portanto, a superação de antigos modos de vida, onde predominava o trabalho individual.

O princípio educativo da escola é o trabalho coletivo (trabalho simples, igual e social) que, ao universalizar-se, somente pode se manifestar como especificidades, como se fosse o somatório de trabalhos individuais, sobretudo no campo. Historicamente, a escola pública estatal somente consegue se generalizar no Brasil com o processo de industrialização. A escola, nesse sentido, tem de travar lutas contra o ensino particular e contra particularidades herdadas do período colonial que haviam se tornado obstáculos à formação de um sistema nacional de ensino (FIOD, 2009, p. 46).

Como obstáculo ao “avanço” e ao “desenvolvimento” proposto pelo totalizador sistema capitalista compõe-se a figura do Jeca Tatu, que eleito contraponto dessa lógica, representa o atraso, personificado pelo matuto, caboclo (ou caipira, de acordo com a região do país), nomeado como símbolo da miséria, da preguiça, avesso ao progresso.

A força motriz que sufoca e desqualifica o camponês (caboclo, caipira) advém do processo de assalariamento observado tanto no campo quanto na cidade.

A industrialização rompe com o mistério *arranha-céu versus tapera*, essa aparente oposição que o atormenta [a Lobato]. Mostra que a sociedade está se reorganizando sob outras bases. Todos os *jecas* agora impossibilitados de apanharem a riqueza ou de criá-la para si mesmos são compelidos a produzi-la para o capitalista no campo e na cidade, por meio do trabalho social. É esse movimento que faz emergir a aprendizagem laica na escola pública estatal, algo visceral às relações humanas que se desenvolvem no Brasil (FIOD, 2009, p. 47).

A escola moderna é, portanto, uma tática para consolidar a “modernização” da sociedade, ou seja, reorganizar as relações sociais com base no trabalho coletivo, produzido por muitos e apropriado pelo capitalista. No âmbito da agricultura, a “modernização” nada mais é do que sua subordinação à indústria, promovendo o processo de assalariamento do camponês ou o a expropriação direta de suas terras e promoção do êxodo para áreas urbanas.

Nessa perspectiva, o capital se territorializa com base na concentração fundiária e, com o conseqüente aumento do valor da terra, a pequena produção fica fragilizada, obrigando os camponeses a abdicarem de seu principal meio de produção (KAGUEIAMA et al, 1987). No cenário brasileiro, o desenvolvimento industrial é o catalisador de mudanças estruturais no setor agropecuário, tanto em termos da propriedade dos meios de produção, quanto das relações de trabalho e de produção.

Para caracterizar os meandros dessa transformação, é oportuno apontar que as mudanças concretas ocorrem entre as relações humanas, estabelecidas em um contexto historicamente situado e que, por conseguinte, compõem a sociedade civil. Em decorrência desse processo, a sociedade política esboça elementos desse novo ordenamento, visando promover a conformação do coletivo social. Como fruto desse processo dialético, o Estado cria políticas direcionadas à estruturação do desenvolvimento industrial brasileiro.

Erthal (2006) ao discutir a gênese dos complexos agroindustriais no Brasil destaca que o sucesso desta empreitada realizou-se “de modo rápido e intenso” por meio da ação das políticas governamentais, que impulsionaram a criação de indústrias de insumos básicos e de maquinarias, tanto pela iniciativa oficial quanto pela particular (inclusive com abertura para o capital internacional). A intervenção do Estado nesse processo é tão vasta que diante de situações de crise econômica – como aquelas verificadas nas décadas de 1980 e 1990 – atuou elaborando políticas setoriais não somente visando abrandar os efeitos adversos da recessão, como também dinamizar a economia nacional frente às transformações que se operavam no mercado mundial.

O movimento dialético da sociedade capitalista permite que as ações de legitimação desse modo de produção partam do Estado, mas, em meio às contradições que compõem as relações estabelecidas nesse contexto, também abre possibilidades de resistências, que se materializam por meio das lutas dos movimentos sociais. Portanto, embrenhar-se na seara das questões relativas ao Campo e à Educação do Campo demanda uma visão de totalidade, apreendendo que

... o espaço da luta e da resistência – para que os camponeses continuem sendo produtores familiares – não está na integração ao mercado, mas sim na luta política contra o capital. O mercado capitalista é muito mais o espaço da destruição do que da recriação do campesinato, e, em diferentes escalas, os diversos tipos de camponeses: posseiros, rendeiros, assentados, pequenos proprietários estão inseridos no mercado (FERNANDES, 2002a, p. 4).

Esses pressupostos situam a luta pela Educação Básica do Campo na esfera das questões políticas, pois a ação da escola, em complementaridade à formação política e à dinâmica da vida no campo, denota que o cerne da luta camponesa concentra-se na **luta pela terra**, pela **reforma agrária**. De acordo com Fernandes (2002a) o que possibilitou a recriação do campesinato no Brasil nos últimos 20 anos foi a luta política, desenvolvida por meio das ocupações de terra, principal forma de socialização desse meio de produção.

No intuito de situar os processos de disputa nos quais o campesinato brasileiro está envolto recorro a Alentejano (2014, p. 24) que identifica quatro temas nucleares envolvendo a questão agrária brasileira do início deste século:

a persistência da concentração fundiária e as desigualdades daí derivadas; a crescente internacionalização da agricultura brasileira, seja em relação ao controle da tecnologia, do processamento agroindustrial, da comercialização da produção agropecuária e da compra de terras; a crescente insegurança alimentar decorrente das transformações recentes na dinâmica produtiva da agropecuária brasileira; a perpetuação da violência, da exploração do trabalho e da devastação ambiental no campo brasileiro.

Como consequência da concentração fundiária no Brasil, delinea-se um quadro de expulsão dos trabalhadores do campo de suas terras, concentração de extensas áreas de produção nas mãos de grandes proprietários, utilização de recursos naturais em larga escala (com subsequente esgotamento da natureza por meio de ações predatórias), redução da necessidade de mão de obra no campo em virtude do crescimento dos processos de mecanização da produção agrícola, internacionalização da agricultura brasileira (transformando a terra em negócio e a agricultura em produção de mais valia).

Assim como o capitalismo, enquanto sistema sofre mutações para manter-se operante e hegemônico, a agricultura, convertida em agronegócio, também apresenta modificações em suas relações produtivas. Nas atuais conjunturas o processo de internacionalização da agricultura se dá por meio da combinação entre domínio tecnológico e financeiro por grandes empresas transnacionais, com crescente compra de terras por empresas, fazendeiros e fundos financeiros estrangeiros (ALENTEJANO, 2014).

O modelo agrário dominante no Brasil ancora-se na relação latifúndio-monocultura- agroexportação, e baseia-se na expropriação do trabalhador, esgotamento de recursos naturais e uso de violência contra os trabalhadores do campo (tanto na expropriação de suas terras quanto na exploração do trabalho).

A agricultura camponesa apresenta-se como um contraponto ao agronegócio e “a luta dos trabalhadores do campo por terra e por educação é parte do processo mais amplo de resistência às consequências degradantes da crise estrutural do sistema do capital” (SÁ; MOLINA, 2014, p. 92).

Todos os elementos apresentados visam conferir às discussões a fundamentação necessária para a apreensão dos aspectos que constituem a base material do conceito do Movimento da Educação do Campo, uma vez que a falta de clareza histórica sobre seus princípios estruturantes têm ocasionado algumas compreensões equivocadas.

O próprio conceito de Educação do Campo tem sido objeto de disputa entre diferentes grupos, mesmo pelos representantes do capital (empresários do agronegócio, seus intelectuais orgânicos, governos) que tentam associar esse nome a uma visão moderna de campo, em oposição ao latifúndio, ao arcaico, ao rural (CALDART, 2015).

Os elementos apresentados têm como finalidade primordial demonstrar e reiterar que a reivindicação por uma Educação Básica do Campo, contemplando, inclusive a Educação Infantil, não está restrita à responsabilização do poder público pela criação e manutenção de instituições educacionais no campo. A questão apontada pelos movimentos sociais e debatida pelos pesquisadores organicamente vinculados a causa é a

subordinação do campo e das relações sociais ao capital, cujo caráter é político.

Como os camponeses não se apropriam da maior parte da riqueza produzida pelo seu trabalho, necessária para seu desenvolvimento socioeconômico, inicia-se um processo de decadência das unidades familiares, levando ao êxodo, com a concentração de renda e da propriedade nas mãos dos capitalistas (FERNANDES, 2002a, p. 5).

Martins (1991) ao realizar um estudo sociológico de crianças camponesas aponta que o primado do trabalho é, na verdade, o primado da família, pois o trabalho reproduz a família e assegura a propriedade na extensão das necessidades de sobrevivência de todos os seus membros. Evidentemente, o empreendimento não está assentado em fatores de ordem econômica e não tem como objetivo final a acumulação. No *ethos* camponês o familismo não está dissociado da economia – a família é a família que trabalha e que teme profundamente a impossibilidade de trabalhar. A vida real, cotidiana dos camponeses move-se ao redor de um eixo de tempo centrado no futuro, materializado pelo herdeiro, pela geração seguinte. Todavia, o ponto de chegada e o ponto de partida coincidem: o recomeço da agricultura camponesa, do pai provedor.

A produção e a reprodução da existência se processam no núcleo familiar camponês e o trabalho cooperativo fortalece um contrato entre gerações de uma mesma família. Advém desse conjunto de fatores a necessidade de se pensar a infância camponesa a partir de suas condições concretas de existência, como uma integrante da classe trabalhadora e não com base em ideais e conceitos capitalistas.

Está explícita a importância da organização das classes trabalhadoras em torno da construção e da consolidação de um projeto contra-hegemônico, realizando esse processo de dentro para fora, ou seja, dentro da própria sociedade civil. Um dos percursos possíveis pauta-se no aproveitamento de um dos elementos constitutivos do discurso oficial: a educação enquanto um **direito** público subjetivo. A luta em torno do direito historicamente negado

poderia construir-se com base no estabelecimento de uma relação dialética entre o direito à igualdade e o direito à diferença (CURY, 2002).

O direito a igualdade compõe-se da equidade de acesso e permanência das crianças do Campo a instituições educacionais, a fim de que possam usufruir, durante seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, dos conhecimentos historicamente acumulados. O direito à diferença materializa-se a partir da possibilidade de viverem suas infâncias em consonância com o modo de vida camponês, sendo essas características não somente observadas, mas, vivenciadas no cotidiano, com práticas socioinstitucionais pautadas em uma compreensão crítica da sociedade e da problematização das condições de vida da criança intrinsecamente vinculada à classe trabalhadora do Campo.

Quando me refiro no segundo capítulo desta pesquisa à necessidade de compreender a infância a partir da macroestrutura social é justamente com o intuito de demonstrar que essa categoria social não é considerada pelas políticas de ajuste econômico, muito embora sofra seus impactos.

Há de fato a demanda de uma reorganização das discussões, inicialmente politizando os debates, para que seja desconstruída a imagem idealizada e carregada de emoção que envolve a infância. Considero a relevância tática de assumirmos coletivamente um debate que problematiza as condições de vida da infância nas estruturas sociais, buscando, como um primeiro passo, retirá-la da esfera de “objeto de cuidados”, e construir uma compreensão-ação pautada na infância como protagonista social de direitos, ou seja, integrante ativo do elo social, conferindo-lhe o direito à voz e à participação.

Identifico ainda a necessidade da problematização da Educação Infantil e da Educação Infantil do Campo como ações formativas intrinsecamente ligadas aos interesses da classe trabalhadora. Nesse sentido, representa um entrave aos debates educacionais o fato de que a escola que se materializa na sociedade, orientada pelos princípios burgueses, em geral reproduz a ideologia dominante, apresentando-se como uma instância diametralmente oposta aos interesses da classe que vive do seu próprio trabalho.

Um grande avanço na ruptura com o paradigma hegemônico de escola e de educação tem sido conquistado pelos movimentos sociais, com especial destaque para os Movimentos Sociais do Campo. O Campo constitui um espaço que traz em suas raízes o embrião da ruptura, da revolução, por ser o campesinato um sistema de produção e reprodução da vida que foge do princípio da expropriação capitalista.

Refletindo esses preceitos e lutando por ampliá-los e materializá-los configura-se o Movimento Por uma Educação do Campo, que busca oferecer a esse trabalhador formação específica, consoante ao seu modo de vida e inserção na sociedade. A proposição deste movimento assenta-se na luta por disseminar não somente acesso aos conhecimentos historicamente acumulados pela sociedade, mas, principalmente, possibilitar a compreensão crítica da realidade, articulando a educação ao trabalho socialmente necessário, fortalecendo sua identidade enquanto classe que vive do trabalho e incentivando sua ação prático-política transformadora.

O Movimento da Educação do Campo não se restringe a formação direta dos trabalhadores do campo. Além disso, organiza suas ações na pesquisa e produção de conhecimentos e saberes organicamente ligados à classe trabalhadora e ocupa espaços de disputa nas sociedades civil e política, tensionando a materialização dos direitos historicamente negados, por meio de políticas específicas e programas direcionados ao Campo.

Outro ponto fundamental para a conquista de direitos concentra-se em possuir um projeto conciso, que contemple a transformação das relações sociais (sobretudo nas relações de trabalho) e também na transformação da própria escola e das relações nela estabelecidas, pois onde não há uma proposta ou onde ela não é suficientemente clara, vigora a proposição capitalista.

Esses princípios abrem caminho para a necessidade de “(re)educar o olhar para ver as relações humanas e condições socioeconômicas antes naturalizadas” (MOLINA, 2007, p. 7). A proposição de mudança na perspectiva de enxergar as relações humanas perpassa o modo de produção, as relações que envolvem o trabalho humano, a educação e a própria condição da infância na estrutura social.

A defesa da Escola do Campo, materializada nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução N° 1, de 03 de abril de 2002) contempla a oferta de toda a Educação Básica, segundo novas bases. A percepção do campo como um espaço de vida demanda o entendimento da necessidade de sua reconstrução a partir da luta pela terra e da organização coletiva para permanecer na terra, tendo na educação um grande aliado para esse processo. Esse projeto educacional contempla as diversas etapas e modalidades da Educação Básica:

Art. 2º Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal (BRASIL, 2002).

Além de abarcar a totalidade da Educação Básica, o projeto educacional apresentado pelo Movimento da Educação do Campo define a escola que se constrói nesses contextos

[...] pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (Artigo 1º, § único) (BRASIL, 2002).

O documento enfatiza a educação escolar como meio “para o exercício da cidadania plena e para o desenvolvimento de um país”, ressaltando que o paradigma norteador do processo tem “como referências a justiça social, a solidariedade e o diálogo entre todos, independente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais” (Artigo 3º). Destaca que o projeto institucional das escolas do campo deve ser a “expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social” e traz também uma importante perspectiva quanto a orientação dos

trabalhos educacionais, compreendendo a escola como “espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável (Artigo 4º).

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, personificam um somatório de esforços não somente para garantir o acesso à educação, fazendo com que se cumpram as promessas de universalização do acesso, mas, principalmente, representam um caminho para a construção de uma proposta de educação sob novas bases, demarcando o direito a um modo de vida distinto do hegemônico.

A Educação do Campo é um conceito cunhado com a preocupação de se delimitar um território teórico. Nosso pensamento é defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra em que pisa, melhor ainda: desde a sua realidade. Quando pensamos o mundo a partir de um lugar onde não vivemos, idealizamos um mundo, vivemos um não-lugar (FERNANDES, 2002b, p. 67).

Assim, em meio às lutas empreendidas pelo movimento da Educação do Campo está a busca pelo fortalecimento da identidade dos trabalhadores do campo como meio de promover reflexões a respeito de seu modo de vida, de suas necessidades, de construção de estratégias para o enfrentamento das contradições impostas pelo modo capitalista de produção. A educação se desenvolve com base no trabalho de pertencimento dos sujeitos do campo a uma categoria social, destacando suas identidades enquanto sujeitos historicamente situados.

No contexto de atuação dos movimentos sociais, estudar sobre a formação de sujeitos significa afirmar uma concepção de história que, sem desconsiderar as condições objetivas dos processos sociais, inclui o movimento dos sujeitos humanos, pessoas e coletividades, suas experiências, iniciativas, escolhas e as relações, contradições, tensões e conflitos que vivem e provocam. Os movimentos sociais têm como fundamento de sua dinâmica a convicção de que o ser humano é sujeito da história, e de que é possível (além de necessário) formar cada pessoa, cada grupo social, para que passe (ou

pelo menos se movimente) de “sujeitado”, passivo, a sujeito, “portador de ação” (CALDART, 2006, p. 14).

É em meio às rupturas e transformações propostas pelo movimento da Educação do Campo que compreendo a emergência da Educação Infantil do Campo. A educação proposta para as crianças com até cinco anos e onze meses de idade, que vivem suas infâncias no campo demanda a compreensão de que o paradigma de discussão da infância não pode ser o burguês porque trata esta categoria social de modo uniforme, totalitário e favorece uma construção idealizada, desenraizada de seus modos de vida próprios.

A infância do campo materializa-se por meio da inserção e da participação das crianças, desde muito pequenas, às atividades de seu grupo. As crianças têm em suas rotinas momentos de lazer e de brincadeira, realizam pequenas tarefas, participam dos planejamentos familiares e coletivos, frequentam as reuniões do núcleo de base³² e desde muito pequenas aprendem o valor da terra e do trabalho para a produção de suas existências.

As crianças do campo aprendem sobre a vida na comunidade vivendo, participando, construindo juntamente com os adultos e também com seus pares uma possibilidade de existência. A formação de conceitos, valores, crenças, concepções (inclusive políticas), as aprendizagens sobre si e sobre o mundo se processam por meio da participação e da inserção social das crianças nas atividades que são comuns a todos. Nesse sentido, a escola representa um dos locais voltados à aprendizagem, mas não o único.

No tocante à escola, as crianças do campo não têm a mesma relação que as crianças urbanas, uma vez que as aprendizagens não são circunscritas à instituição e não se verifica o processo de segregação observado na cultura urbana, conforme aponta a pesquisa realizada por estudantes do curso de Pedagogia da Terra, da Via Campesina Brasil, promovido pelo Iterra (RS):

Entre as coisas em comum, identificadas nas diferentes pesquisas, está a participação das crianças na vida cotidiana da família, em seu processo de organização do trabalho e

³² Os núcleos de base são uma sistemática de organização da vida em acampamentos e assentamentos do MST. Cada núcleo costuma agrupar uma média de dez famílias e é nesse contexto que ocorre a tomada de decisões, fundada em discussões coletivas, com posicionamentos comuns sobre questões que afetam a vida da comunidade.

produção, uma vez que, por iniciativa de seus pais ou espontaneamente, integram-se nas tarefas diárias, da casa e da lavoura, contribuindo desde a arrumação da casa ou barraco até o processo de preparação do solo e a colheita. Acreditamos que as relações com a família são uma das principais situações em que as crianças se educam e essa educação traz sempre junto uma visão de mundo, de sociedade (RISSO et alii, 2006, p. 117).

Diante dessas constatações, identifiquei que os debates acerca da construção de uma Educação Infantil do Campo devem inspirar-se na trajetória do Movimento da Educação do Campo e buscar inicialmente ampliar as discussões em torno do conceito de infância, esforçando-se por transformar as limitações impostas pela ótica hegemônica, fundada em valores burgueses. Um bom ponto de partida pode ser a politização das discussões e o entendimento do modo como o conceito de infância é produzido, considerando as relações humanas estabelecidas no contexto capitalista e as influências que a base econômica exerce nesse processo.

Outro aspecto sopesado refere-se à necessidade de maiores aproximações das pesquisas em relação à infância do campo, buscando compreender sua produção em um contexto no qual vigoram valores diversos dos hegemônicos, produzindo situações e experiências nas quais a criança vivencia a reciprocidade nas relações sociais, participa das ações coletivas e é ouvida pela comunidade.

Os procedimentos supracitados são capazes de produzir um conjunto de saberes capazes de nortear os debates sobre uma Educação Infantil do Campo, considerando o que fora reivindicado na I Conferência Nacional Por uma do Campo “não basta ter escolas no campo; queremos ajudar a construir escolas do campo, ou seja, escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo”.

Portanto, a Educação Infantil do Campo deve ser pensada consoante esses princípios, pois a Infância do campo questiona não somente o padrão hegemônico de infância como também o modelo de Educação Infantil vigente,

erigido com referências urbanas e vinculado à liberação da mulher-mãe para o mundo do trabalho assalariado.

Evidentemente a Educação Infantil do Campo pode e deve dialogar com os conhecimentos historicamente acumulados na área da Educação Infantil, mas, de pronto configura-se a necessidade de supressão de reducionismos ou “adequações” do rural ao urbano. O campo, como espaço do diverso demanda outros olhares, processos de escuta, e construções pautadas em uma lógica diversa da capitalista, que solapa e destrói o que não está em conformidade com os princípios da acumulação.

A Educação Infantil do Campo, como parte integrante do contexto político engendrado pelo movimento da Educação do Campo também oferece aos trabalhadores do campo, pesquisadores, professores universitários e militantes elementos para pensar e questionar o *status quo*.

Um ponto de partida promissor é dado pelas experiências organizadas e comandadas pelos movimentos sociais, como, por exemplo, as ações do MST conhecidas como Cirandas Infantis e as experiências promovidas por outros movimentos sociais como o Movimento dos Pequenos Agricultores, que além de recorrerem a propostas pedagógicas mais dinâmicas e participativas, reúnem as crianças em seminários sobre Educação Infantil Camponesa, ouvindo o que elas têm a dizer e a propor acerca da educação que recebem.

O MST, desde o princípio de sua constituição, na década de 1980, estrutura suas ações incluindo as crianças, permitindo a elas a participação na luta, nas formações e no trabalho cotidiano. As crianças dos acampamentos e assentamentos não são segregadas do convívio e da vida como um todo, portanto, aprendem desde cedo sobre sua condição de trabalhadores que lutam pela terra e pela vida.

Camini (2016) pontua que o projeto de infância do MST está intimamente conectado com o seu projeto de educação e de transformação social. As crianças sem terra aprendem desde cedo que lutar e construir são faces de um mesmo processo histórico que as qualifica enquanto integrantes da classe trabalhadora.

O atendimento educacional voltado às crianças menores de seis anos de idade, materializado pelo MST, recebe o nome de Ciranda Infantil e sua

organização compreende duas modalidades: permanente e itinerante. As Cirandas permanentes são propostas que atendem às crianças de assentamentos e a versão itinerante é pensada como alternativa de atendimento às crianças acampadas, em marcha na luta pela terra.

A dinâmica das atividades dos assentamentos e acampamentos demandou do setor de educação do MST uma primeira ruptura: reconsiderar o corte etário como critério para a participação infantil nas Cirandas e, em função disso, é comum esses espaços pedagógicos atenderem a crianças até os doze anos de idade. Muito mais do que um espaço de acolhida das crianças para a liberação das mulheres para outras atividades, a Ciranda é:

um espaço educativo, onde as crianças constroem relações entre si, com os adultos e com a comunidade; um espaço de referência para o desenvolvimento de um trabalho com a infância e com as famílias do assentamento; um espaço em que elas aprendem a viver coletivamente, a respeitar o seu companheiro, a fazer amizade com as outras crianças, a compartilhar o lápis, o brinquedo, o lanche... É o espaço no qual constroem sua identidade de crianças Sem Terrinha e inventam, criam e recriam as coisas (ROSSETTO; SILVA, 2012, p. 128).

O projeto educacional das Cirandas está fortemente vinculado à uma proposição mais ampla, de formação humana e de transformação social. É nesse espaço que as crianças têm a experiência que lhes permite perceber a si mesmas como integrantes de um coletivo infantil e, por conseguinte, pertencentes à classe trabalhadora que luta pela terra, pela vida e pela educação.

Portanto, dentre os elementos constitutivos da experiência infantil nas Cirandas estão o fortalecimento de suas identidades (estreitando a vinculação à classe trabalhadora), o aprendizado da vida em comunidade, o direito ao exercício da fala, o aprendizado da auto-organização, o aprendizado e a experiência sobre a importância do trabalho socialmente necessário, o que as retira da esfera idealizada e fetichizada de criança a ser segregada do convívio social, aprisionada em um não-lugar criado pelos adultos, que as afasta da materialidade da vida.

Feitas essas considerações acerca dos elementos constitutivos do Movimento da Educação do Campo e de como a Educação Infantil tem sido pensada e proposta pelos movimentos sociais, me dedico a discutir a construção de diretrizes para uma política de Educação Infantil do Campo.

Visando compreender os limites e possibilidades de transformação da situação de omissão em termos de oferta de educação para as crianças do campo, o próximo capítulo apresenta a trajetória dos debates e analisa alguns documentos produzidos durante as ações coordenadas pelo MEC, por meio da COEDI/SEB e SECADI, para a elaboração das diretrizes da política de Educação Infantil do Campo.

Capítulo 4

Política para a Educação Infantil do Campo: o percurso do labirinto em vias de finalização

Esta seção é contemplada a análise do processo composto das várias etapas voltadas à formulação de diretrizes para uma política de Educação Infantil do Campo, coordenada pelo MEC, por meio da COEDI/SEB e SECADI. Pude acompanhar as fases que constituíram o fenômeno e pretendo aqui apresentar o percurso que compõe essa trajetória, com o intuito de compreender os limites e as possibilidades de modificação da situação de omissão e negação do direito à educação vivida pelas crianças camponesas.

A abordagem dessas questões requer a consideração de vários elementos. O primeiro deles diz respeito ao fato de que as relações sociais, assim como suas transformações, se processam num contexto histórico concreto e sofrem influência direta da base econômica que determina a produção e a reprodução da existência humana. Assim sendo, a questão educacional, parte integrante desse processo, demanda análises articuladas com a totalidade histórica nas quais se produz.

Conforme apontado no terceiro capítulo desta pesquisa, a reorganização do sistema capitalista requereu mudanças nas relações estabelecidas na sociedade civil. Em sua fase de neoliberalismo global, o capitalismo precisa da absorção em escalas estratosféricas de mão de obra com conhecimento técnico e capacidade de responder às necessidades de um mercado que desconsidera fronteiras geográficas e culturais. Além disso, as novas bases do capitalismo pautam-se na redução do Estado em vários setores, por meio da minimização de custos, flexibilização de direitos conquistados, ampliação da parceria entre público e privado. O ônus desse plano de ajustes econômicos e políticos pode ser constatado pela intensificação da pobreza e da exclusão social.

Essas transformações em larga escala têm na escola um dos espaços de maior interesse, pois é a partir dela que se pode planejar e executar a gestão de um componente muito importante à manutenção do sistema: o

trabalho. A escola representa um *lócus* de gerenciamento do trabalho e da classe que vive de seu próprio trabalho. É nesse espaço que se aplicam programas de administração da pobreza (como o bolsa família) e onde se processa a formação de consenso engendrada pela classe hegemônica.

Na “nova” roupagem do capitalismo, o acesso e a permanência da classe trabalhadora nas escolas, desde a Educação Infantil, representam possibilidades de aumento da escolarização e domínio do conhecimento técnico necessário à inserção no mundo do trabalho, agora globalizado, com relações cada vez mais fluidas e virtuais e que requer novas características de seus trabalhadores. Portanto, a escola é mais uma vez convocada a contribuir com o projeto capitalista, favorecendo a utilização em larga escala daquilo que os pobres têm em abundância: a força de trabalho a ser vendida.

As novas bases das relações sociais demandaram a desregulamentação do sistema educacional e sua regulamentação em outros moldes. Assim, essas modificações materializaram-se por meio da redução do papel do Estado quanto à gestão dos processos (financeiros e pedagógicos), além da construção e reformulação de todo aparato legal que fundamenta o sistema educacional brasileiro. Observa-se, portanto, ações coordenadas com vistas à promoção de ajustes econômicos e também de ideias.

Conforme exposto no último item do capítulo anterior, o movimento da Educação do Campo utilizou a circunstância da construção das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo para inserir as reivindicações dos trabalhadores do campo e, de fato, lutar pela construção de uma escola capaz de atender às suas necessidades e interesses. Todavia, esse processo não se faz sem tensões e contradições, tendo em vista que o objeto de disputa é um projeto de sociedade, que tem a educação e, por conseguinte, a escola, como espaços profícuos para sua legitimação.

Somada a esses fatores, uma análise conjuntural mais apurada demanda a observação de que desde o ano de 2008 (gestão do presidente Luís Inácio Lula da Silva) está em curso no país um processo de crise econômica, intensificado no final de 2011 (ano em que se inicia o primeiro mandato da presidenta Dilma Rousseff).

A crise envolve o conjunto do sistema capitalista, abrangendo países centrais e periféricos. O núcleo do problema concentra-se na superacumulação de capitais e impossibilidade de valorizá-los na esfera de produção. Como tentativa de conter esse desequilíbrio, os países de capitalismo central encontram-se diante da necessidade de rever os princípios neoliberais veementemente defendidos, especialmente no que se refere à intervenção do Estado na economia, às privatizações e à desregulamentação.

Essa crise estrutural esboçada pelo sistema capitalista representa a fragilização do neoliberalismo, bem como o abalo das bases capitalistas e do bloco de forças que ascendeu ao poder nos países de capitalismo central ao final da década de 1970, subordinando todas as instâncias sociais à lógica econômica.

A observação do movimento histórico que se desenrola a partir da situação de crise econômica favorece a apreensão do caráter classista do Estado, uma vez que, em circunstâncias de prosperidade econômica, a apropriação de lucros é feita exclusivamente pela burguesia, mas, diante do colapso financeiro, os prejuízos são imediatamente compartilhados com a classe trabalhadora.

Nas ocasiões em que vigora a recessão, a burguesia organiza-se e modifica suas estratégias, a fim de não perder a hegemonia, assim, são definidos novos rumos para a economia, e novas diretrizes para as relações sociais. Como tática de ação, propaga-se a ideologia de que em momentos de crise todos devem oferecer a sua contribuição, para que a situação econômica e o país possam entrar novamente no âmbito do crescimento econômico. Porém, se formação de consenso não funciona, a ação hegemônica concentra-se em intensificar o processo de exploração da classe trabalhadora, aumentando a extração da mais-valia e usurpando direitos sociais.

Essa conjuntura política, econômica e social instiga as lutas sociais (a busca pelos direitos, cada vez mais relativizados e escamoteados) e acentua a luta de classes. É justamente em função deste conjunto de fatores que este momento adquire grande importância na luta de classes (em proporções mundiais), uma vez que a burguesia lança mão de ações variadas para obter êxito nessa situação de recessão, fazendo valer seu projeto societário e o

proletariado necessita estruturar seu projeto de sociedade para superar o capitalismo. Portanto, diante de um quadro de crise sistemática e estrutural do capitalismo, a relação dialética com a história e com a materialidade da vida humana aponta caminhos: a ascensão das massas, coordenadas em um movimento de contra-hegemonia.

Conforme explicitado em outros momentos desta pesquisa, a educação constitui um importante espaço de ação, pois representa tanto como meio de disseminar um projeto libertário, voltado à construção de uma sociedade efetivamente igualitária, ou, uma via de contribuição para a perpetuação do projeto burguês e seu sistema de exploração do trabalho humano.

Diante do cenário descrito se desenrola o objeto desta tese de doutorado: a discussão e a elaboração de diretrizes para a formulação de uma política para a Educação Infantil do Campo. Tomando como ponto de partida as condições apresentadas no contexto histórico em que o fenômeno se processa – crise do sistema capitalista em nível mundial – me dedico a relatar as etapas constitutivas dos debates e a analisar alguns dos principais documentos produzidos nesse processo, considerando fatores de ordem política e econômica que determinam as condições de produção, bem como as perspectivas de discussão assumidas pelos sujeitos sociais que integram a estruturação desta proposição.

Identifico como oportuna a apreciação das condições de produção dos documentos por entender que todas as relações que se desenvolvem entre seres humanos são mediadas por diversos fatores, sobretudo aqueles referentes à ordem econômica. Ademais, essas relações se dão em meio a condicionantes históricos, o que demanda a consideração das tensões e contradições intrínsecas a uma sociedade organizada com base na estratificação social e onde vigoram diferentes projetos e interesses. Os documentos analisados representam, portanto, a produção possível nas condições históricas determinadas.

Por outro lado, compreendo que os documentos que compõem a estruturação das diretrizes para uma política de Educação Infantil do Campo representam um processo de luta pela garantia de um direito negado: o acesso e a permanência das crianças do campo em instituições de Educação Infantil.

Sendo assim, está subjacente ao seu processo constitutivo a busca por uma posição política em relação à infância do campo e à sua educação. Esses elementos foram considerados de grande relevância para a composição do panorama de discussões, da verificação dos avanços alcançados e também da compreensão das tensões, contradições e lacunas que demandam enfrentamento coletivo.

Tendo em vista a multiplicidade das etapas que integram o processo de consulta pública e constituição das proposições para a formulação das diretrizes para uma política de Educação Infantil para os povos do campo, optei por construir o percurso analítico com base em pesquisa histórica e análise documental. Para tanto, recorro a documentos produzidos nas etapas dos debates em torno da questão e publicizados no site do Ministério da Educação.

Atendendo ao critério de representatividade dos documentos, optei por empreender a análise dos textos elaborados nas fases mais expressivas do processo, buscando compor um quadro que possibilite a visualização dos elementos que permeiam as construções em torno da formulação das diretrizes para a política de Educação Infantil para os povos do campo, suas tensões e contradições.

A seleção dos documentos que compõem a amostra pautou-se basicamente em dois fatores: credibilidade e representatividade. O quesito credibilidade é de suma importância, pois os materiais analisados pela pesquisa necessitam ter origem de fonte segura, sob pena de inviabilizar o trabalho investigativo e comprometer seus resultados.

Apesar de me reportar à análise de documentos específicos, desenvolvo uma breve explanação dos momentos que compuseram a discussão em torno da estruturação das diretrizes para a política de Educação Infantil do Campo, pois pude acompanhá-las presencialmente e considero que esse procedimento pode conferir maior organicidade ao texto e melhores condições de compreensão para o leitor desta pesquisa.

4.1 Etapas que compuseram os debates

O movimento de articulação em torno da oferta de Educação Infantil do Campo materializa-se em 2008, por meio da Resolução N°. 2, de 28 de abril daquele ano, que estabelece as *Diretrizes Complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo*. Fruto das intensas mobilizações protagonizadas por trabalhadores do campo, organizados como coletivos sociais, o documento aponta, dentre outras questões, que

Art. 1°. a Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento as populações rurais em suas mais variadas formas de vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (BRASIL; CNE; MEC, 2008).

Outra importante normativa para o ordenamento legal da Educação do Campo é o Decreto N°. 7352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – o PRONERA.

O documento apresenta entre seus objetivos a “ampliação e qualificação da oferta de Educação Básica e superior às populações do campo”, a efetivar-se pela União, em ação colaborativa com Estados, Distrito Federal e Municípios (Artigo 1°).

Em seu Artigo 4°, Inciso I, explicita como um objetivo a “oferta da educação infantil como primeira etapa da Educação Básica em creches e pré-escolas do campo, promovendo o desenvolvimento integral de crianças de zero a cinco anos de idade (BRASIL, 2010).

É oportuno retomar a ideia de que esse movimento propositivo para a oferta de Educação Infantil do Campo estrutura-se entre as ações empreendidas pelos coletivos sociais organizados do campo que articulam suas lutas em torno da necessidade de assegurar o acesso à educação em

todas as etapas de ensino, inclusive a Educação Infantil. Todavia, as proposições apresentadas pelos sujeitos do campo não demandam a simples oferta de educação **no** campo, mantida pelo Estado. A pauta de luta concentra-se em uma educação e uma escola do campo que estejam fisicamente localizadas no território rural e que sejam de fato voltadas aos trabalhadores.

Por meio da formação política, os sujeitos do campo adquirem consciência de que a classe trabalhadora precisa de uma escola que corrobore com suas reivindicações pela reforma agrária e pela transformação social, proposição que não pode ser alcançada por meio da matriz formativa da escola moderna, amplamente vinculada aos interesses burgueses.

A escola moderna, nos moldes em que fora fundada, orienta-se com base em uma matriz cognitiva, ou seja, estrutura e desenvolve as ações educativas para oferecer aos estudantes uma formação baseada meramente na cognição, desconsiderando outros saberes e isso se estende ao atendimento ofertado na Educação Infantil³³.

A Escola do Campo orienta-se com base em princípios diferenciados. Primeiramente a criança do campo não é segregada do convívio coletivo e participa das atividades de sua comunidade desde muito pequena. Ademais, sua estrutura fundante pauta-se no trabalho como princípio formativo, mas não qualquer trabalho, o trabalho socialmente necessário, que demanda auto-organização e participação ativa na dinâmica social.

A vinculação entre a educação e o trabalho como princípio educativo representa uma forma de luta pela superação da exploração humana verificada nas relações capitalistas. Portanto, a proximidade entre a Escola do Campo e a materialidade da vida proporciona entre os estudantes a reflexão acerca das contradições sociais e a compreensão crítica do sistema capitalista, promovendo, progressivamente, a libertação das amarras dos determinantes sociais. Esse constitui o cerne do modelo propositivo da educação defendida pelos Movimentos Sociais do Campo e que têm, com base em muito trabalho e

³³ Essa afirmação pode ser comprovada por meio da leitura do documento do Banco Mundial intitulado Educação Infantil: programas para a geração mais importante do Brasil (BANCO MUNDIAL, 2011) que, inclusive, recorre ao referencial das neurociências para argumentar sobre a importância do atendimento educacional de crianças de zero a cinco anos de idade em Educação Infantil.

muita luta, se materializado em ações educativas que emanam do Campo e para ele se voltam.

Observando a inserção da Educação Infantil como uma das reivindicações dos povos do Campo, os movimentos relacionados aos Fóruns que lutam pela expansão da oferta dessa etapa da Educação da Educação Básica e pela observância dos direitos das crianças à Educação inseriram as reivindicações na revisão de suas Diretrizes Curriculares, regidas pelo Parecer CNE/CEB N.º5/2009.

As DCNEI atuam como o catalisador da atuação da Educação Infantil – enquanto uma área de estudos, pesquisas e militância – em torno da proposição da Educação Infantil do Campo. Em 2010, como parte das ações voltadas à consolidação das DCNEI, ocorre a elaboração de um material intitulado “Orientações Curriculares para a Educação Infantil”, com um espaço específico dispensado às Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo. Essa produção é demandada pela Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI), da Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC e representa o ponto de partida nas discussões em torno de uma proposição para a Educação Infantil do Campo orientada pela SEB/MEC em parceria com a SECADI/MEC, processo que será discutido com maior profundidade.

4.1.1 Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo

As Orientações Curriculares para a Educação Infantil apresentam-se como um material complementar às proposições e ações demandadas pelas DCNEI (Resolução CNE/CEB N.º. 05/2009). As orientações para a implementação das DCNEI foram subdivididas em áreas que compõem os campos de atuação na docência para a Educação Infantil, e elaboradas por pesquisadores da área. A organização do material compõe-se da seguinte forma:

- a) O currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas Diretrizes Nacionais? O texto fora produzido pela Professora Doutora Zilma Ramos de Moraes Oliveira, vinculada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP de Ribeirão Preto-SP;

- b) As especificidades da ação pedagógica com os bebês, produzido pela Professora Doutora Maria Carmem Silveira Barbosa, vinculada à Universidade Federal do Rio Grande do Sul;
- c) Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil, elaborado pela Professora Doutora Tizuko Morchida Kishimoto, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo;
- d) Relações entre crianças e adultos na Educação Infantil, escrito pela Professora Doutora Iza Rodrigues da Luz, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais;
- e) Saúde e bem estar das crianças: uma meta para educadores infantis em parceria com familiares e profissionais da saúde, produzido pela Professora Doutora Damaris Gomes Maranhão, docente da Faculdade de Enfermagem da Universidade de Santo Amaro-SP;
- f) Múltiplas linguagens de meninos e meninas no cotidiano da Educação Infantil, escrito pela Professora Doutora Márcia Gobbi, vinculada a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo;
- g) A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância, elaborado pela Professora Doutora Mônica Correia Baptista, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais;
- h) As crianças e o conhecimento matemático: experiências de exploração e ampliação de conceitos e relações matemáticas, construído pela professora Priscila Monteiro, consultora pedagógica da Fundação Victor Civita e da revista Nova Escola e coordenadora dos Programas Formar em Rede-Matemática e Além dos Números, do Instituto Avisalá;
- i) Crianças da natureza, escrito pela Professora Doutora Léa Tiriba, docente da Universidade Federal do Rio de Janeiro;
- j) Orientações curriculares para a Educação Infantil do Campo, produzido pelas Professoras Doutoras Ana Paula Soares da Silva (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP de Ribeirão Preto) e Jaqueline Pasuch (Universidade Estadual de Mato Grosso, *Campus* de Sinop);
- k) Avaliações e transições na Educação Infantil, escrito pela Professora Doutora Hilda Micarello da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais.

Todos os textos estão disponíveis no site do MEC³⁴ e apresentados como parte integrante de uma consulta pública destinada a gestores, conselheiros, docentes, técnicos, pesquisadores e demais interessados em enviar suas críticas e propostas.

O material intitulado “Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo” (OCEIC) apresenta-se como uma proposta de diálogo com professoras e professores da Educação Infantil que trabalham com crianças do campo e oferece referências para os encaminhamentos a serem dados à organização do trabalho pedagógico e construção da proposta pedagógica em instituições de Educação Infantil situadas nas áreas rurais.

Sua construção pautou-se nas observações levantadas por meio de um GT, que recebe o mesmo nome do documento, composto pelos seguintes membros: Professora Doutora Ana Paula Soares da Silva (FFCL/USP); Professora Doutora Jaqueline Pauch (UNEMAT/Sinop); integrantes do MST (Edna Rossetto, Márcia Ramos e Isabela Camini); CONTAG (Eliene Novaes Rocha, Tânia Dornellas); FETAG-RS (Sonilda Pereira); Universidades (Anamaria Santana – UFMS, Antônia Fernanda Jalles – UFRN, Eliete Ávila Wolf – UnB, Fernanda Leal – UFCG, Maria Natalina Mendes Freitas – UFPA, Sônia Regina dos Santos Teixeira – UFPA).

A divulgação do texto ocorre no ano de 2010 e desde então tem início as discussões que caracterizam os trabalhos em torno da proposição de diretrizes para uma política para a Educação Infantil do Campo, tendo em vista que o material fora submetido a apreciação e ao debate públicos, articulados nas cinco regiões brasileiras.

Diante da representatividade deste material para a compreensão do percurso histórico do objeto de estudo, sua análise é apresentada a seguir.

³⁴ <http://portal.mec.gov.br/programa-curriculo-em-movimento-sp-1312968422/consultas-publicas?id=15860>

4.1.1.1 Análise das Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo

O texto denominado Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo (OCEIC) fora organizado como uma proposição de diálogo com os professores envolvidos no trabalho educacional com crianças habitantes de áreas rurais. Compõe-se por meio de uma estrutura pautada na consideração sobre atividades feitas pelas crianças do campo, pontua as normativas que regulamentam e delimitam a Educação Infantil como um direito de todas as crianças brasileiras, aponta expressamente a intenção de convidar a todos para o debate e a reflexão sobre como deve ser estruturado o atendimento educacional para crianças de zero a cinco anos e onze meses que habitam o campo no Brasil.

Além da apresentação da temática, o texto traz ainda uma seção sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e sua interlocução com a criança do Campo, destacando a necessidade da valorização e do respeito ao modo de vida camponês; uma seção denominada “Educação Infantil do Campo que queremos”, na qual aborda a construção do projeto político pedagógico da Educação Infantil do Campo e, ao final, disponibiliza sugestões de leitura aos docentes, bem como de vídeos e CDs para atividades com as crianças.

No item especificamente voltado à construção do trabalho pedagógico, as OCEIC discutem, por meio de questionamentos e proposições, os seguintes aspectos: organização dos espaços, tempos e materiais; o transporte das crianças; alimentação; a política de Educação Infantil para as crianças do campo; formação de professores; e orientações voltadas às escolas urbanas que recebem crianças do campo.

Ao longo de todo o texto é demarcado seu caráter propositivo ao debate e à reflexão, indicando, inclusive, a necessidade da realização de estudos e pesquisas para ampliação do conhecimento e aprofundamento dos diálogos acerca da infância do campo e de sua educação.

A conjuntura histórica e política de produção do documento auxiliam na compreensão de seus limites e possibilidades de alcance no panorama geral

dos debates educacionais. Sua produção é fruto do conjunto de ações marcadas pela desregulamentação da educação e posterior regulamentação em novas bases. Esse processo, engendrado por demandas de ordem econômica, apresenta-se como um momento repleto de tensões e contradições, mas, que contém possibilidades para a ação transformadora dos coletivos sociais organizados, visando conquistar espaço na sociedade política e referendar seus projetos.

Os movimentos relacionados à Educação Infantil organizaram suas lutas e atuaram com muita intensidade no processo de revisão das DCNEI (Resolução CNE/CEB N°. 5/2009) e incorporaram no documento várias de suas posições, construídas com base no acúmulo de conhecimento, e nas lutas pela garantia dos direitos da criança à educação. Ao longo dessa trajetória, a questão da Educação Infantil do Campo fora incluída na pauta de discussões e ganhara espaço no texto final da Resolução CNE/CEB N°. 5/2009. Essa discussão demandou um texto específico que contribuísse com a materialização da proposição das DCNEI.

As OCEIC representam um produto histórico do novo *status* ocupado pela Educação Infantil no projeto de sociedade coordenado pelo capitalismo neoliberal. Mas, se por um lado o projeto totalizador, de base econômica, visa abarcar a todos em suas tramas reprodutivas, por outro, o movimento dialético da história aponta que as OCEIC representam um passo no sentido de superar o silêncio e a invisibilidade que acometem a educação das crianças camponesas.

A produção das OCEIC e sua submissão à apreciação pública ocorrem no final ano de 2010, período de encerramento do segundo mandato de Luís Inácio Lula da Silva, uma gestão que apresentou-se acessível aos debates da Educação do Campo e da construção de proposições articuladas aos interesses e necessidades dos trabalhadores. A finalização de uma gestão pode representar a perda de espaços para diálogos e para o avanço das conquistas propostas pelos movimentos sociais e coletivos comprometidos com a melhoria da educação. Considerando o conjunto de fatores apresentados, apresento a análise do documento, cuja sistematização está disponível no apêndice A desta pesquisa.

A leitura atenta e a sistematização do texto das Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo permitiram a distribuição de sua produção em torno de seis temas: crianças do campo, campo, qualidade, direito, Educação Infantil do/no Campo, Educação do Campo.

O tema com maior abordagem pelas discussões das OCEIC foi a Infância do Campo. Há uma tentativa de trazer ao centro dos olhares esse sujeito social esquecido e silenciado pelo discurso social, pelo Estado e, inclusive, pela universidade, tendo em vista a pouca produção de conhecimento sobre a infância do campo.

O segundo tema de maior abrangência nas falas do texto é Campo e a produção denota interesse em demarcar as necessidades de observância à **diversidade** e à **multiplicidade** do Campo brasileiro, propondo a urgência da construção de uma educação que valorize e respeite os modos de vida do campo, não impondo o modelo educacional urbano na formação desses sujeitos.

O terceiro tema de maior inserção é direito e traz um posicionamento político, que cobra do Estado brasileiro a materialização da Educação Infantil, um direito assegurado pela Constituição Federal de 1988, pela Lei 9394/96, mas, que exclui as crianças residentes em áreas rurais, que têm um modo de vida que não é o hegemônico.

A Educação Infantil do Campo desponta como um tema abordado na perspectiva de garantia de oferta de educação às crianças camponesas, atendendo a seus modos de vida próprios e em consonância com os valores da comunidade em que se inserem.

O texto aborda ainda a qualidade da educação, destacando a relevância da participação da família nesse processo, a organização de espaços adequados e a construção de propostas pedagógicas condizentes com o modo de vida do campo.

Outro tema apresentado pelo texto é a Educação do Campo. É ressaltada a necessidade do estabelecimento de diálogo entre a Educação do Campo, com seus conhecimentos acumulados, e a Educação infantil, a fim de que as regulamentações sobre a Educação do Campo e as DCNEI, que

“expressam e sintetizam consensos e avanços que a educação infantil, de um modo geral, já construiu” sejam incorporados à Educação Infantil do Campo.

A voz dos sujeitos envolvidos no processo de elaboração desta proposição, majoritariamente professores universitários e pesquisadores da área da Educação Infantil, além da coordenação dos trabalhos realizada pelo Ministério da Educação, produz um discurso em torno da garantia do direito à Educação Infantil para o campo, questionando o Estado acerca da omissão quanto à oferta deste atendimento.

Todavia, a despeito dos avanços alcançados, considerando como principal deles, a retirada da infância do campo da condição de silenciamento, o que aparece pouco abordado no texto é a base material de onde provêm as lutas empreendidas pelos sujeitos do Campo: a Reforma Agrária e a educação. Para o Movimento da Educação do Campo, o ato de educar tem o intuito de favorecer desenvolvimento da consciência crítica e o protagonismo dos sujeitos do campo, a fim de que eles sejam atores dos processos de transformação social.

Essa observação inicial poderá ser mais explorada a partir das categorias analíticas originadas por meio do processo de exame do texto. São elas:

- educação que conheça as especificidades das crianças do campo;
- conhecimento da multiplicidade do campo como lugar de relações sociais e econômicas;
- educação de qualidade que observe a multiplicidade do campo;
- direito à educação infantil;
- garantia de Educação Infantil do/no Campo que atenda às especificidades do Campo;
- articulação entre Educação Infantil e Educação do Campo.

As categorias supracitadas foram produzidas a partir de um texto que pretende cumprir o papel de orientar ações e práticas pedagógicas empreendidas em escolas de Educação Infantil que atendam a crianças do Campo. Portanto, a comunicação das ideias tem como interlocutores os

professores e demais membros que compõem a equipe pedagógica de creches e pré-escolas localizadas no campo ou no meio urbano, mas, que atendam a crianças do campo. Além disso, a produção volta-se aos Secretários Municipais de Educação e equipes técnicas dos municípios, definindo os encaminhamentos a serem dados no âmbito da Educação Infantil.

Muito embora o documento examinado seja um texto, não tenho como opção de trabalho empreender uma análise linguística, mas, depreender elementos que ofereçam possibilidades para verificar qual a concepção de infância, de educação e de Educação Infantil do Campo são manifestas pelo conjunto de documentos observados.

Nesse sentido, o fio condutor da análise tem como referência o pensamento político, visando perceber as tensões e contradições que permeiam as discussões acerca de diretrizes para uma política de Educação Infantil do Campo, considerando as produções geradas a partir das falas de representantes de Movimentos Sociais do Campo, Movimentos Sociais da Infância, pesquisadores e representantes do MEC.

Buscando articular esse processo ao movimento observado na estrutura textual desta pesquisa, opto por fazer o percurso apoiada no referencial gramsciano para discutir o movimento dialético das relações estabelecidas na sociedade civil e as rupturas e/ou permanências observadas na sociedade política.

As categorias apontam que a perspectiva que norteou os trabalhos foi a delimitação do direito da criança do campo à educação. Há também a elaboração de um discurso que defende a necessidade de que a educação ofertada para as crianças do campo observe e respeite seus modos de vida, valores, costumes, crenças. Observa-se ainda o predomínio de considerações acerca do campo pautadas na perspectiva de diversidade e multiplicidade.

Muito embora o texto traga ponderações sobre o campo como lugar onde se produzem relações sociais e econômicas, há necessidade de uma abordagem mais aprofundada acerca da materialidade da vida camponesa, ancorada em processos de luta pela terra e pela manutenção de um modo de vida próprio, da opção pela tentativa de construção de relações que superem a matriz capitalista, elementos fundantes do Movimento da Educação do Campo.

As lacunas deixadas pelo texto sugerem a necessidade de que a Educação Infantil do Campo provenha da construção coletiva de da luta dos povos do campo, a fim de que seus projetos e necessidades sejam efetivamente materializados no atendimento educacional desde a infância.

Nesse sentido Gramsci (2007) auxilia nos debates, pois elabora uma concepção de sociedade pautada na ideia de que, partindo das lutas populares, desencadeia-se um processo de rupturas e superação da cultura dominante. Portanto, a luta de classes é uma profícua chave de leitura para a objetivação da construção das diretrizes para a política de Educação Infantil do Campo.

Considero que os passos dados na proposição da discussão foram importantes para estabelecer um caminho, qual seja: a superação do silenciamento e da negligência quanto à oferta de educação para as crianças camponesas. Porém, a construção dos direitos sociais em um contexto permeado pelo modo capitalista de produção requer um intenso e contínuo percurso de lutas e estas terão maior força se forem protagonizadas pelos trabalhadores do campo.

Ademais, a presença de membros do MEC no debate das questões ligadas à Educação Infantil do Campo também deve ser considerada numa perspectiva dialética: por um lado representam uma possibilidade de abertura ao diálogo e à proposição de transformação da realidade social, marcada pela inexpressiva oferta de atendimento educacional para crianças entre zero e cinco anos e onze meses, habitantes de áreas rurais. Mas, por outro lado, corre-se o risco de que os movimentos sociais e a militância sejam subsumidos pelo processo, denotando a despolitização dos conflitos sociais e a busca por uma adaptação das proposições à ordem vigente, sem que seja questionado o sistema capitalista como produtor de exploração e pobreza e sem que as bases da escola moderna sejam revistas.

Muito embora a Educação Infantil do Campo tenha se apresentado como pauta da agenda política do Poder Público brasileiro, não se pode desconsiderar que o Estado deriva de um equilíbrio entre sociedade política e sociedade civil, na qual está presente a luta de classes e a hegemonia da classe burguesa. Sendo assim, por mais que as conversas se encaminhem

numa perspectiva de participação popular, ditas “democráticas”, a presença dos funcionários do Estado confere aos trabalhos uma perspectiva de formação de consensos, sustentada pela ideia de que é fundamental “garantir a presença do Estado” na oferta da Educação Infantil do Campo. Esse quadro demanda do coletivo social observar atentamente “por quem dobram os sinos” na correlação de forças e traçar estratégias e táticas que favoreçam a inserção da classe trabalhadora nos encaminhamentos das proposições.

O exame do documento explicita a tentativa de fazer com que se cumpram as DCNEI, atendendo uma das principais metas do PNE: universalização do atendimento educacional a partir dos quatro anos de idade. Todavia, o que o acúmulo de conhecimentos na área da Educação do Campo e também da Educação Infantil tem nos indicado é que a luta pela garantia do direito à educação representa uma das faces desse processo, mas, que não pode significar a padronização da educação.

Gramsci contribui ainda com a interpretação do fenômeno a partir das categorias dominação e direção. A análise crítica dos processos e a atuação direta dos trabalhadores do campo podem representar um meio de superar a dominação imposta pela ordem hegemônica a partir do direcionamento das ações e decisões.

Em conjunturas históricas permeadas pela crise econômica, espaços de debate como esse, que constitui objeto desta pesquisa, representam momentos privilegiados para que as classes trabalhadoras se articulem e confrontem seus projetos sociopolíticos. Entendo que muito além de garantir a presença do Estado na oferta de Educação Infantil do Campo, este constitui um espaço para a disputa do predomínio da hegemonia.

Passo a apresentar os encaminhamentos dados ao texto das Orientações Curriculares, submetido à apreciação e ao debate público por meio de um conjunto de cinco reuniões técnicas realizadas ao final do ano de 2010.

4.1.2 Reuniões Técnicas para discutir as “Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo”

Conforme explicitado anteriormente, o texto “Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo” (OCEIC), fora submetido ao debate público e isso concretizou-se por meio de cinco reuniões técnicas distribuídas estrategicamente em estados integrantes das cinco regiões brasileiras.

A realização das reuniões teve como objetivos:

- debater as OCEIC;
- promover a interface entre Educação Infantil do Campo e a Educação do Campo;
- identificar experiências que sirvam 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.

As reuniões contaram com a participação de representantes de movimentos sociais do Campo e da Educação Infantil, representantes de prefeituras, profissionais da educação, além de pesquisadores.

Quadro 3 – Cronograma das Reuniões Técnicas Regionais

REGIÃO	PERÍODO	LOCAL	PÚBLICO	
			Previsto	Presente
Norte	18 e 19/08/2010	Manaus (AM)	60 a 80	77
Sul	23 e 24/09/2010	Porto Alegre (RS)	60 a 80	53
Sudeste	07 e 08/10/2010	Belo Horizonte (MG)	60 a 80	74
Centro-Oeste	13 a 15/10/2010	Sinop (MT)	60 a 80	1526
Nordeste	25 a 27/10/2010	Natal (RN)	60 a 80	1300

Fonte: Relatório Reuniões Técnicas. BRASIL; MEC; SEB; SECAD, 2010

Com o intuito de melhor situar os processos que compuseram os debates e encaminhamentos dados a questão da Educação Infantil do Campo, passo a descrever cada uma das etapas e, em algumas delas, apresento a análise documental que compõe a amostra desta pesquisa.

4.1.2.1 Primeira Reunião Técnica – Região Norte

A primeira Reunião Técnica (RT) ocorreu em Manaus, estado do Amazonas, nos dias 18 e 19 de agosto de 2010. Apresentou-se nos moldes de um seminário, composto por mesas de exposições temáticas, abertura para perguntas, participação dos presentes, apresentação e debates de experiências de Educação Infantil do Campo (havendo o intuito de se fazer um mapeamento da oferta com base nessas apresentações) e, no último dia do evento, as atividades concentraram-se em discussões acerca do texto OCEIC.

Compareceram à RT profissionais da educação e representantes de municípios conveniados com o PROINFÂNCIA; municípios indicados pela UNDIME nacional em virtude de sua atuação no âmbito da Educação do Campo ou da Educação Indígena; Universidade Federal do Amazonas; Universidade do Estado do Amazonas; CONTAG; Fórum Estadual de Educação do Campo; SEB/MEC; SECAD/MEC; Secretários Municipais de Educação; GT de Educação Infantil do Campo; Fórum Permanente de Educação e Diversidade Etnicorracial do AM; Conselhos Municipais e Estaduais de Educação.

O primeiro dia da RT foi composto por uma mesa de abertura, com participação de representantes da SECAD/MEC, Conselhos Municipais e Estadual de Educação, representante do GT de Educação Infantil do Campo (Professora Ana Paula Soares da Silva), representante da UNDIME/AM, representante do Fórum de Educação Infantil do Amazonas, diretora da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

As falas dos representantes da SECAD/MEC afirmaram que esboçava-se no cenário nacional um importante momento da política pública do país, no qual a educação era marcada como um direito de todos e que, tendo em vista a grande desigualdade de acesso, o MEC observava a necessidade de SECAD e SEB se articularem para promover a articulação entre Educação Infantil e Educação do Campo.

Fora apontado ainda o dever do Estado em garantir a criação e manutenção de instituições formais de Educação Infantil a fim de cumprir o desafio de universalizar o ensino de 4 a 5 anos e onze meses.

Após a mesa de abertura fora apresentada uma palestra intitulada “As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil”, com a preleção da professora Rita de Cássia de Freitas Coelho, coordenadora geral de educação infantil da SEB/MEC.

A sequência das atividades contou com a palestra sobre educação indígena proferida por José Mário de Celso Ferreira, indígena da etnia Murá, e membro do Conselho Estadual de Educação. Essa atividade encerrou os trabalhos do período matutino do primeiro dia de evento.

O período vespertino contou com uma palestra sobre a Educação Infantil no Estado do Amazonas, ministrada pela docente Arlinda Mourão, diretora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas. Na sequência foram apresentados relatos de experiências de Educação Infantil do Campo cujas temáticas foram: Experiência de Educação Infantil Indígena, Experiência de Educação Infantil do Campo do Município de Maués (AM), Experiência de Educação Infantil do Campo – Programa Asas da Florestania Infantil. Após a apresentação das experiências houve debate.

As professoras Ana Paula Soares e Jaqueline Pasuch, representantes do GT OCEIC manifestaram que o Programa Asas da Florestania Infantil não atendia às necessidades da Educação Infantil do Campo, pois

A experiência do Acre é de exceção e situa-se no campo de ações compensatórias e não das bases de uma política estruturante. Enquanto política para a infância ela cumpre um papel, mas não se trata de experiência que fortalece as concepções e Diretrizes da Educação Infantil. Ao contrário, corre o risco de fragilizá-la, uma vez que coloca no lugar dos professores agentes e monitores sem a formação exigida pela LDB. Ressalta-se o esforço para o atendimento à criança, mas deve-se pensar apenas como proposta provisória muito mais no âmbito de uma política para a infância do que de uma política de educação infantil. Não podemos esquecer o eixo e o horizonte que queremos para as crianças de zero a seis anos brasileiras, do campo ou da cidade (BRASIL; MEC; SEB; COEDI, 2010a).

Apresento a fala da professora Ana Paula Soares da Silva com o intuito de demonstrar um posicionamento que fora assumido coletivamente pelo GT que atuou nas distintas fases que compuseram os debates da política de

Educação Infantil do Campo. Houve uma reação contrária ao Programa Asinhas ressaltando que a proposição desconsiderava o acúmulo de conhecimentos e os avanços conquistados na área da Educação Infantil, tanto em termos de atendimento, quanto de estruturação de política pública e, sobretudo, de precarização dos trabalhos, tendo em vista que os profissionais atuantes não possuíam a formação mínima exigida pela LDB (Lei N°. 9394/96).

O segundo dia da RT fora destinado aos debates acerca do documento “Orientações Curriculares para a Educação Infantil” e registro dos encaminhamentos propostos como saldo do encontro.

Vale destacar que inicialmente a Educação Infantil para populações quilombolas e indígenas estavam sendo pensadas conjuntamente com a Educação Infantil do Campo, mas, posteriormente houve um desmembramento e as questões indígenas e quilombolas passaram a ser tratadas especificamente pela SECADI/MEC.

Considerando a pertinência ao objeto de estudo, optei por realizar a análise do documento elaborado pelo GT OCEIC, tomando como unidades de análise os registros relativos à fala de abertura (cuja mesa fora composta por membros do MEC e do GT); os registros da palestra da professora Rita Coelho, coordenadora da educação infantil (SEB/MEC) e os encaminhamentos da RT.

As Reuniões Técnicas tiveram seu primeiro encontro em Manaus, AM, nos dias 18 e 19 de agosto do ano de 2010. O evento teve o intuito de apresentar as OCEIC e incentivar seu debate, além de favorecer a socialização de experiências de Educação Infantil do Campo realizadas nos municípios integrantes dos estados visitados.

A articulação para a concretização do evento se deu por meio dos Fóruns de Educação Infantil (Estaduais e Regionais), UNDIME, Universidades e Fóruns de Educação do Campo. O catalisador para a produção das OCEIC fora a revisão das DCNEI, ocorrida em 2009, tendo em vista que esta resolução traz em seus artigos a delimitação da oferta de Educação Infantil em creches e pré-escolas para povos do Campo.

Tanto a revisão das DCNEI (BRASIL, 2009), quanto a elaboração de seu complemento normativo, as Orientações Curriculares para a Educação Infantil, da qual o texto das OCEIC é parte integrante, ocorrem no segundo mandato do

presidente Luís Inácio Lula da Silva, cuja gestão mantém o plano de ajuste econômico, iniciado na gestão FHC, e dá prosseguimento às reformas políticas orientadas por fatores de ordem econômica que se apresentam, inclusive, no âmbito educacional.

Observa-se no período em questão a estruturação de Programas para o atendimento de demandas na Educação Infantil, dentre os quais estão o PROINFÂNCIA (que visa promover a construção de novas unidades educacionais e aquisição de equipamentos para o atendimento em educação infantil) e o PROINFANTIL (voltado à formação de professores em nível médio, na modalidade normal, para trabalho específico com a Educação Infantil), Formação Continuada SEB (oferta de cursos de pós-graduação Lato Sensu em Docência na Educação Infantil por Universidades Federais).

Todas essas ações representam meios de concretizar a proposição do PNE – de universalizar o atendimento em Educação Infantil para crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses – e coadunam com as proposições apresentadas pelos organismos internacionais e firmadas como compromisso de Estado nas Conferências de Jomtien (Tailândia) e Dakar (Senegal).

As considerações acerca do contexto de produção dos debates levam a delimitação das unidades de análises: registro das falas proferidas na mesa de abertura (composta por integrantes da SECAD, SEB e do GT); registro da palestra da professora Rita Coelho (coordenadora da Educação Infantil SEB/MEC) e encaminhamentos da reunião. Emergem da leitura preliminar do documento os seguintes temas: política, campo e educação.

As leituras sistemáticas e atentas das unidades de análise, tendo como referência as classes de assunto ordenadas, indicaram o delineamento de **categorias** analíticas. Os dados referentes à mesa de abertura do evento foram sistematizados em um quadro disponível no apêndice B desta pesquisa.

As categorias que emergiram da sistematização do texto em temas: **dever do Estado em ofertar Educação Infantil; educação como um direito de formação humana e demandas e articulações para a Educação Infantil do Campo** representam a busca pela efetivação da oferta de atendimento educacional para a infância em instituições públicas e mantidas pelo Estado.

Verifica-se uma tentativa de demarcar a Educação Infantil como um direito universal, amparado pela legislação educacional e pela Constituição Federal de 1988 como um **direito público subjetivo**. Contudo, a materialização desse direito não se concretiza de modo universal e se torna mais excludente entre as crianças do campo.

O documento explicita a necessidade do conhecimento das demandas existentes para a oferta de Educação Infantil em áreas rurais, a fim de que a luta pela sua concretização possa apoiar-se em fatos reais e buscar articulações junto aos movimentos sociais para a realização de um diálogo com instâncias governamentais, cobrando iniciativas que promovam a concretização do atendimento.

Considerando o contexto histórico e social no qual se delineiam essas proposições, é possível depreender que sinalizam uma sintonia entre os encaminhamentos dos trabalhos e as indicações de universalização do atendimento educacional expressos nas novas regulamentações da área da educação.

A visão dialética da história favorece a compreensão de que muito embora as propostas sinalizem um alinhamento com as orientações dos organismos internacionais, há algo a ser considerado: a retirada da infância do campo da condição de invisibilidade e silenciamento. Portanto, este constitui um fator a ser sopesado pelos movimentos sociais e pelos coletivos de trabalhadores organizados em torno da defesa dos direitos das crianças à educação.

Visando construir um panorama referente à pauta abordada no trato da oferta de Educação Infantil do Campo passo a analisar o registro da palestra proferida pela Professora Rita Coelho, coordenadora da Educação Infantil (SEB/MEC).

A sistematização da análise encontra-se no apêndice C, ao final desta pesquisa. O quadro sintetiza a análise dos registros relativos ao pronunciamento da Coordenadora da Educação Infantil, Professora Rita de Cássia de Freitas Coelho, abordando as discussões referentes à proposição de diretrizes para uma política de Educação Infantil do Campo. Sua seleção para análise deveu-se necessidade de compreender a perspectiva assumida pelos

funcionários diretamente ligados ao Ministério da Educação no tratamento da política de Educação Infantil do Campo.

A professora Rita Coelho mantém uma postura de diálogo com os Fóruns de Educação Infantil e com as universidades, assumindo publicamente a defesa dessa etapa da Educação Básica. Esse trabalho fora reconhecido e vale ressaltar que o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), no momento da transição do mandato do presidente Luís Inácio Lula da Silva para a presidente Dilma Rousseff, em 2011, solicitou sua permanência à frente da pasta da Educação Infantil junto à SEB/MEC.

A despeito da abertura da professora Rita Coelho aos diálogos e à luta pela oferta da Educação Infantil a todas as crianças, a análise dos registros de sua fala denotam que a perspectiva assumida é a de alinhamento entre a educação materializada em creches e pré-escolas e as concepções das diretrizes educacionais (tanto no que se refere à Educação Básica, quanto às próprias diretrizes que norteiam a Educação Infantil). Portanto, apesar dos avanços conquistados, vale lembrar que essa posição não contribui para o questionamento e a transformação da escola que temos, que não se vincula organicamente à classe trabalhadora e tampouco é fruto de sua ação.

Aponto ainda que o exercício da democracia é pautado nesta fala a partir da participação da sociedade civil nas proposições a serem encaminhadas para a formulação da política de Educação Infantil do Campo. No que se refere especificamente a essa questão vale considerar que a efetiva democracia, requerida pelos movimentos sociais do campo, indica a reflexão crítica sobre as bases da sociedade brasileira e da própria escola, e aponta a necessidade da estruturação de uma educação voltada aos interesses da classe trabalhadora. Concretamente esta questão não se manifesta na fala da coordenadora da Educação Infantil/SEB/MEC.

Para elucidar a perspectiva de alinhamento da oferta às normativas do MEC, transcrevo um dos trechos de sua fala: “temos que enfrentar o desafio da desigualdade da Educação Infantil no campo de forma democrática e participativa”. É oportuno elucidar que não estou invalidando e tampouco desconsiderando o trabalho feito pelas equipes diretamente envolvidas com a produção das diretrizes para a formulação da política de Educação Infantil do

Campo, ao contrário. Valorizo a ação e encontro nela aspectos muito positivos, mas, destaco elementos que merecem atenção, a fim de que as ações sejam recompostas, e que o envolvimento direto dos sujeitos do campo na construção dos direitos sociais possa conferir aos trabalhos a força que eles precisam para provocar rupturas no modo como a Educação Infantil do Campo vem sendo abordada na esfera Estatal.

Embora a participação social seja algo muito relevante e pertinente na construção da democracia, vale considerar que a questão não pode ser tratada como bálsamo a todos os problemas sociais apresentados na ordem capitalista, principalmente porque os sujeitos que participam dos debates estão inseridos nas estruturas sociais e, portanto, são afetados pelos condicionantes históricos.

Assim sendo, *fazer parte de algo* não implica diretamente obter conquistas ou avanços no enfrentamento dos problemas. A participação social no debate das diretrizes para a política de Educação Infantil do Campo não pode desconsiderar os interesses em jogo, os sujeitos envolvidos e os resultados esperados, principalmente observando-se o quadro de nucleação e fechamento de escolas do campo, manifestado na educação brasileira.

As ponderações formuladas demandam uma digressão: como é tratada a questão da *participação*? A participação social no sentido de “tomar partido” das discussões não é a mesma coisa que militância política e/ou protagonismo, exercido pelos movimentos sociais do campo no enfrentamento dos problemas que se apresentam em meio às relações sociais estabelecidas em um contexto capitalista.

A estrutura das cinco reuniões técnicas, tal como pode ser observado nos relatos delineados nesta pesquisa, baseia-se na preleção acerca de questões diretamente ligadas aos processos educacionais da infância do campo, em geral, permeados por omissão. Há ainda a presença muito expressiva de preletores vinculados às universidades, ou seja, docentes-pesquisadores que utilizam o espaço de fala para o encaminhamento dos debates em um caráter científico. Então, de fato, os sujeitos do campo são convidados a “tomar parte” desse processo e não a apresentar suas lutas enquanto classe social (ou fração da classe trabalhadora, por serem

especificamente trabalhadores do campo), tendo como eixo norteador dos processos os interesses divergentes que integram a estrutura capitalista, produtora da exploração do trabalho humano e de exclusão social.

Recorro a Montaño (2014, p. 100) para destacar que a participação efetiva se dá por meio de “ações constitutivas das lutas de classes, ou das lutas sociais complementares a estas que, diretamente vinculadas a demandas em torno da emancipação política, tem como horizonte a participação política e humana”.

Fora da esfera supracitada, a pretensa participação ganha contornos de ativismo, sem que haja um horizonte de transformações, pois nesses casos,

[...] o termo “participação” é empregado para dar conta de ações de autorresponsabilização, desarticulada, de sujeitos isolados que visam a conquista de anseios e a solução de problemas, de forma controlada, institucionalizada e/ou funcional com a manutenção da ordem, do *status quo*, e da desresponsabilização do Estado e a desoneração do capital, significando até um retrocesso na emancipação política (perda de direitos, de garantias, de respostas estatais já conquistadas) (MONTAÑO, 2014, p. 100).

O perigo da pretensa participação democrática circunscrita ao parâmetro de “tomar parte” dos processos concentra-se na criação da irreal sensação de que, por meio de ações pontuais, os problemas seriam de fato resolvidos. Ou ainda que a “experiência participativa” é capaz de produzir bons frutos para a “superação de um problema”. É justamente esse caleidoscópio de imagens formadas sobre a materialidade dos fatos que distancia os sujeitos do que de fato representam problemas a serem enfrentados e superados: a exploração do trabalho humano, a constante expropriação do trabalhador, o avanço do agronegócio sobre o campo, a negação do direito à educação, a necessidade da construção de uma identidade coesa entre a classe trabalhadora.

Além disso, a sublimação da ação coletiva transformadora e a desmobilização da luta de classes provocam o deslocamento da transformação para o âmbito das pequenas mudanças, reafirmando e mantendo a ordem capitalista.

Pretendo com isso desconstruir o mito da participação social, apontando caminhos para a continuidade da luta, mas, em outros moldes. Orientada pela visão orgânica proposta por Gramsci, destaco que o Estado é instrumento de uma classe, mas também representa um *lócus* de luta contra-hegemônica e é dessa circunstância que deriva toda a necessidade de análise crítica das relações humanas estabelecidas em torno dos embates que têm como foco a Educação Infantil do Campo.

Ressalto que a perspectiva de “participação social” e de “democracia” nos moldes apresentados pelos trabalhos de discussão da Educação Infantil do Campo fragiliza a luta histórica do Movimento da Educação do Campo, pois

Um suposto “poder” dos pobres, dos subalternos, que seria considerado fora da relação do trabalhador (e da correlação de forças) com os dominantes, fora da relação do trabalhador (produtor da riqueza) com o capital (usurpador da riqueza). Um “poder”, portanto, considerado em sua dimensão *subjetiva e psicológica*, seja individual ou coletivamente; um “autopoder”, ou um “poder sobre si”, que não se orienta a pensar o sujeito *em relação*. Assim, o indivíduo é autorresponsabilizado pelas suas situações e, considerando o poder como “autopoder”, é responsabilizado pelas respostas às suas necessidades, desresponsabilizando o Estado e desonerando o capital [grifos do autor] (MONTAÑO, 2014, p. 101).

É justamente pensando na perspectiva relacional que necessitamos recompor as estratégias e as táticas para o enfrentamento da oferta de Educação Infantil do Campo. Entendendo a unidade na diferença e a diferença na unidade, e percebendo a interdependência entre social e político, tal como orienta Gramsci (2007), carecemos da organização da classe trabalhadora para a ocupação efetiva do espaço gerado por conta dos debates em torno das diretrizes para a política de Educação Infantil do Campo. Retomo, portanto, a ideia de que as rupturas e transformações devem ser buscadas dentro do próprio sistema e que mesmo a proposição do “empoderamento” seja uma estratégia da classe hegemônica, os trabalhadores podem apresentar o seu projeto de Educação Infantil do Campo, que corrobore com o seu projeto maior de sociedade.

O empoderamento das camadas populares atende aos pressupostos de ação do Banco Mundial para a formulação de políticas, já mencionados no

terceiro capítulo desta pesquisa, e que se baseiam em pesquisa sobre a realidade (levantamento de dados); reuniões, nas quais membros da sociedade são convidados a tomar parte, e delineamento de políticas e programas voltados à “solução” do problema apresentado (evidentemente dentro da ordem do capital). Ressalto e reapresento a necessidade de superação da ideia de obter do Estado apenas aquilo que é possível, tendo em vista que numa sociedade capitalista, que passa por constantes revoluções, nenhum dos direitos conquistados está efetivamente garantido, dadas as características de constantes mutações do sistema.

Dando sequência à apreciação dos elementos constitutivos das reuniões técnicas, apresento o exame das contribuições esboçadas pelos participantes do evento, cuja organização completa está disponível no apêndice D. As contribuições listadas no relatório referente à RT originaram-se dos diálogos empreendidos após a leitura das OCEIC.

Os apontamentos feitos pelos participantes da Primeira RT foram ordenados em três categorias: **articulação política priorizando a oferta de Educação Infantil do Campo; a criança como sujeito do processo educacional; contribuição inicial para os debates.**

As categorias indicam a tentativa de delimitação da necessidade de oferta de Educação Infantil do Campo, tendo a criança como centro dos processos educacionais. No que se refere ao texto das OCEIC, cuja análise constitui um dos objetivos do evento, os participantes apontam que trata-se de uma contribuição inicial para os debates e que um trabalho de maior aproximação com a infância do campo necessita ser feito, a fim de que seja possível a construção de uma proposição de Educação Infantil que realmente atenda às suas demandas e necessidades.

Novamente destaco dois elementos apontados anteriormente: primeiramente, a manifestação dos participantes apresenta-se subsumida em meio às demais etapas que integram a reunião técnica. Muito embora o encontro tenha a pretensão de ser um espaço para o diálogo coletivo sobre as OCEIC, sua estrutura e os encaminhamentos dos trabalhos assumem uma perspectiva de reunião científica, de simpósio. Não se trata de desconfigurar o

que fora feito, mas, de promover a reflexão acerca do alcance das proposições para uma efetiva transformação da ordem das coisas.

Autores como Montañó (2014), Dantas (2014), Petras (2014) sinalizam que na estrutura neoliberal globalizante, as classes dominantes em luta pela manutenção da hegemonia têm buscado anular o potencial das bandeiras políticas dos trabalhadores, obscurecendo a real natureza do conflito, personificada pela luta de classes. Assim,

A história da *participação democrática* dos trabalhadores tem se configurado, a um só tempo, como conquista e enquadramento nas regras do jogo da dominação de classes. Em tempos como o que vivemos, quando é latente a imensa desigualdade e capacidade organizativa das forças em luta, são comuns os confortáveis consensos em torno dos valores dominantes, que no mais das vezes não passam de negação interessada da luta que se pretende ocultar (DANTAS, 2014, p. 105).

O movimento dialético dos fatos históricos e a consciência de que o real se constrói em meio a tensões e contradições, empreendidas no conjunto das relações humanas, configuram a necessidade da compreensão do que está de fato em jogo quando se discute a escola e a educação da classe trabalhadora.

A ausência de consciência a respeito desses processos pode implicar, ainda que involuntariamente, na legitimação e no alinhamento aos projetos hegemônicos de formação de consenso e, no caso específico da relação estabelecida com o campo brasileiro, no avanço do agronegócio e desmonte do campesinato.

Dando sequência à composição do quadro de análises, passo a examinar os encaminhamentos produzidos na segunda RT, realizada na região Sul do país.

4.1.2.2 Segunda Reunião Técnica Educação Infantil do Campo – Região Sul

A Segunda RT Educação Infantil do Campo realizou-se em Porto Alegre-RS, no auditório da Federação dos Trabalhadores da Agricultura do Rio Grande do Sul (FETAG-RS) nos dias 23 e 24 de setembro de 2010.

Participaram do encontro: FETAG dos estados do Rio Grande do Sul (FETAGRS), Paraná (FETAEP) e Santa Catarina (FETAGESC); Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST); lideranças sindicais; secretários municipais de educação; coordenadores de Educação Infantil; Fóruns Estaduais de Educação Infantil (MIEIB); Instituto Educampo da Universidade Federal de Santa Catarina (UGSC); Comitês Estaduais de Educação do Campo; coordenadores pedagógicos; diretores de escolas do campo; coordenação do PROINFÂNCIA/RS; estudantes de licenciatura em Educação do Campo; Conselhos Municipais de Educação; assessores regionais da FETAG-RS; Instituto Josué de Castro; Campanha pelo direito à educação; Sindicato dos trabalhadores rurais da agricultura (STTRs); Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Ministério da Educação (MEC/SEB/SECAD).

A RT realizou-se seguindo a estrutura de um evento científico, com mesas de discussão da temática atendendo à seguinte estrutura:

Primeiro dia (23/09/2010)

- Mesa de abertura
- Mesa temática “A Educação Infantil no Brasil – conquistas, desafios e perspectivas. Expositores: Prof. Soraya Franzoni Conde (Instituto Educampo – Universidade Federal de Santa Catarina); Prof. Jaqueline Pasuch (Coordenadora do GT OCEIC); Coordenadora da Mesa: Prof. Isabela Camini (MST).
- Apresentação de relatos: experiências de Educação Infantil do Campo. Debates.

Segundo dia (23/09/2010)

- Apresentação de relatos: experiências de Educação Infantil do Campo. Debates.
- Estudo do texto “Orientações Curriculares para Educação Infantil no Campo” em pequenos grupos.
- Plenária de debates e contribuições.

Esta reunião técnica, a segunda da série, não contou com uma fala específica da SEB/MEC e sua organização se concentrou mais efetivamente no cumprimento dos objetivos propostos para sua realização: apresentação de experiências em Educação Infantil do Campo; promoção de **interface** entre Educação Infantil e Educação do Campo; apresentação e debates das OCEIC.

Diante do exposto, a análise documental empreendida tem como unidade analítica os encaminhamentos da RT, que constituem a sistematização em plenária coletiva das observações feitas pelos grupos que debateram o texto das OCEIC.

Tendo em vista o fato de que esta atividade integra uma série de cinco RTs promovidas pelo MEC por meio da SEB e SECAD, e considerando que sua realização concretizou-se em um curto espaço de tempo, com intervalo médio de vinte dias entre uma e outra, a contextualização apresentada no item referente a primeira RT é pertinente a todas. A sistematização do documento referente a essa reunião está disponível no apêndice E.

A segunda RT apresentou como possibilidades para sua sistematização e compreensão as seguintes categorias: gestão participativa no investimento de recursos; articulação com municípios e diagnóstico das demandas; concepções e especificidade do campo na Educação Infantil.

Os encaminhamentos oriundos da plenária com participantes apresentaram-se diretamente relacionados às vicissitudes vividas pelos municípios quanto à oferta da Educação Infantil em áreas rurais. Desse modo, delineou-se um posicionamento direcionado à luta por uma posição: elevação do investimento de recursos financeiros na Educação Infantil, com gestão participativa desses valores; busca por maiores articulações para que haja o

diagnóstico da demanda e subsequente atendimento e construção de uma proposta educacional que observe às especificidades do campo.

Considero oportuno ressaltar que ao pontuar a necessidade de maior articulação para a oferta da Educação Infantil do Campo o grupo não traz ao centro dos debates uma questão a ser enfrentada no âmbito da criação e manutenção de instituições de Educação Infantil: a transferência de uma responsabilidade que deveria ser compartilhada entre municípios, estados e Governo Federal, apenas para a esfera municipal.

Além disso, há uma observância de que as proposições para oferta de Educação Infantil do Campo devem contemplar as especificidades de seus habitantes, mas, concretamente não se discute que o modo de vida do camponês tem seu contraponto no modo de produção capitalista e que os sujeitos do campo articulam-se em torno da luta pela terra e por uma educação que atenda às suas demandas, com o intuito de construir um novo projeto societário.

O que se verifica é que a “participação” circunscreve-se, neste caso, à vinculação a uma demanda específica recorrendo a espaços institucionais da sociedade civil, sem considerar a totalidade histórica que a produz. A consequência disso está diretamente relacionada à negação da dimensão política do processo da construção de direitos, a luta de classes e as questões que são estruturais, produzidas pela exploração do trabalho humano, promovida pelo capitalismo. Sem questionar o sistema, qualquer medida proposta será mera adaptação à ordem e, portanto, passível de ser negada em outros momentos históricos. Essa situação me remete à consideração da necessidade da distinção entre aparência e essência, entendendo que a essência do objeto não nos é revelada de pronto (KOSIK, 1976). Portanto, a invisibilização da infância do campo e a consequente negação à sua educação derivam de uma questão mais ampla e universal, engendrada por elementos de ordem econômica e pelo modo de produção da existência humana.

Havendo apresentado tais considerações, passo a descrever e examinar a terceira reunião técnica, realizada na região sudeste brasileira.

4.1.2.3 Terceira Reunião Técnica Educação Infantil do Campo – Região Sudeste

A terceira RT fora realizada nos dias 07 e 08 de outubro de 2010, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, em Belo Horizonte (MG). Articulada em torno dos mesmos objetivos, a RT da Região Sudeste teve como participantes: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil – NEPEI – UFMG; EduCampo – UFMG; Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST; Lideranças Sindicais; Secretários(as) Municipais de Educação; Coordenadores(as) de Educação Infantil; Fóruns Estaduais de Educação Infantil; Profissionais de Escolas do Campo (diretor, pedagogo, assistente social, professor); Docentes-pesquisadores de Universidades Estaduais e Federais; membros do GT OCEIC.

A programação dos dois dias de reunião fora composta pelas seguintes atividades:

Primeiro dia – 07/10/2010

- Mesa de abertura
- Apresentação de experiências de Educação Infantil do Campo e debates

Segundo dia – 08/10/2010

- Apresentação de experiências de Educação Infantil do Campo
- Palestra: A educação e as questões etnicorraciais, ministrada pela professora Cláudia Marques, da Universidade Federal de Minas Gerais, Campus Pedro Leopoldo.
- Discussão do texto OCEIC

O quadro que apresenta as sistematizações feitas com base nos registros de encaminhamentos dados no momento das discussões das OCEIC pelos participantes da terceira RT pode ser visualizado no apêndice F.

Os registros das contribuições ofertados pelos participantes puderam ser agrupados em três categorias analíticas: **política de educação e de formação; ampliação das discussões das OCEIC; concepções políticas de Educação Infantil do Campo.**

Há um posicionamento de que o texto das OCEIC representa um passo inicial nos encaminhamentos e discussões em torno da Educação Infantil do Campo. Confirma-se aqui a perspectiva já observada nas outras reuniões técnicas realizadas: a maior parte dos trabalhos fora ocupada pelas palestras e os momentos de debates e retirada de posicionamentos ficaram subsumidos a esse processo. Considero que a primazia das ações deveria estar concentrada nos diálogos e contribuições dos sujeitos coletivos presentes na RT.

Conforme explicitado no início deste capítulo, diante das transformações de ordem econômica impostas pelo neoliberalismo globalizante, a burguesia se depara com a necessidade de apelar ao apoio do proletariado, a fim de efetivar novamente seus processos de dominação-consenso, visando perpetuar sua hegemonia.

Essa situação novamente materializa a necessidade de se pensar a organização da classe trabalhadora, tendo como princípio a ideia de que a luta dos trabalhadores representa uma forma de fazer ruir a base que tem orientado as relações sociais na ordem capitalista: a sociabilidade burguesa. Ademais, a consciência política e a análise crítica do real possibilitam aos trabalhadores a tomada de consciência quanto às estratégias de cooptação empreendidas pela burguesia.

4.1.2.4 Quarta Reunião Técnica Educação Infantil do Campo – Região Centro-oeste

A quarta RT de Educação Infantil do Campo, abarcando a Região Centro Oeste do país, fora realizada no município de Sinop, Mato Grosso, nos dias 13, 14 e 15 de outubro de 2010, no centro de atividades da escola SESC. A programação da reunião contou com as seguintes atividades:

Primeiro dia (13/10/2010)

- Conferência – O desenvolvimento humano na perspectiva da “Rede de Significações” – Prof. Dra. Maria Clotilde Rossetti Ferreira (FFCLRP/USP)
- Palestra – Infância indígena – Prof. Dra. Miriam Lange Noal (UFMS) e Prof. Dr. Alceu Zoia (UNEMAT)

- Palestra – Infância ribeirinha – Prof. Dra. Anamaria Santana da Silva (UFMS) e Prof. Msc. Maria Natalina Mendes Freitas (UFPA)
- Palestra – Infância quilombola – Prof. Msc. Arilma Maria de Almeida Spíndola (OMEP)
- Debates

Segundo dia (14/10/2010)

- Mesa Redonda – Educação Infantil: conquistas desafios e perspectivas – Prof. Dra. Ângela Barreto (UnB/Fórum de Educação Infantil DF) e Prof. Msc. Sílvia Adriana Rodrigues (UFMS).
- Relatos de experiências de Educação Infantil do Campo
- Debates

Terceiro dia (15/10/2010)

- Mesa Redonda – A profissão docente e seus desafios na construção de políticas públicas para a educação – Prof. Dra. Sonilda Silva Pereira (FETAG/RS) e Prof. Helena de Freitas (coordenação de formação SEB/MEC)
- Leitura e discussão do texto OCEIC
- Debates

Após a apresentação da estrutura do encontro, passo a analisar os encaminhamentos sistematizados por meio do diálogo com os participantes, tendo como pano de fundo o texto referente às OCEIC. A apreciação e sistematização das informações contidas no documento por temas e seu posterior agrupamento em categorias está disponível no apêndice G.

Por meio da sistematização do texto referente aos encaminhamentos dos participantes da quarta reunião técnica, realizada em Sinop, MT, fora possível identificar a abordagem de quatro temas: política, educação e campo. Essa aproximação inicial me permitiu a organização dos conteúdos em três categorias: políticas, programas e financiamento em regime de colaboração;

infraestrutura e práticas educativas voltadas às especificidades; Educação Infantil que observe às especificidades do campo.

Para não ser redundante, pontuando elementos que já foram citados em etapas anteriores neste mesmo capítulo, opto por observar que a RT da região centro-oeste, apresentou os seguintes elementos a serem considerados: a demarcação da necessidade de ação colaborativa entre as instâncias federadas na oferta da Educação Infantil e a demanda por maior investimento de recursos financeiros para sua ampliação e melhoria das condições de oferta.

Mas, apesar desses aspectos positivos, as discussões sinalizaram a compreensão do campo na perspectiva da diversidade o que em certa medida atua como forma de despolitizar os debates. O rural, assim como o urbano, integra a totalidade histórica social, que se materializa em uma estrutura de classes, mediatizada pelo modo capitalista de produção.

O respeito à diversidade do campo implica em respeito às formas de vida que se recusam a sucumbir à lógica do capital, que se lançam às veredas da Luta pela Terra a fim de continuarem existindo enquanto categoria social.

Sob a égide da diversidade as questões as grandes contradições sociais, personificadas pela tensão capital-trabalho, a luta de classes, o processo de assalariamento e expulsão dos trabalhadores do campo de suas terras, a produção agrária direcionada a geração de capital e não de alimento, dentre tantas outras são sublimadas, desfocadas. A abordagem do campo e da infância camponesa desassociados da materialidade histórica que determina suas existências circunscreve ambas as categorias a uma dimensão fetichizada, irreal.

O tom da diversidade desconsidera os principais elementos que compõem o referencial teórico e político tanto do conceito do Movimento da Educação do Campo, quanto de sua ação material, fruto da luta dos trabalhadores do campo, se seu protagonismo, de sua organização.

Portanto, a luta que constitui a essência da Educação do Campo é parte de uma totalidade mais ampla: a luta de uma classe pela superação da igualdade jurídico-política e implantação da igualdade real entre os sujeitos, e isso implica na superação da propriedade privada (MOLINA, 2012).

O próximo item apresenta elementos relativos a quinta e última RT, realizada na Região Nordeste do país.

4.1.2.5 Quinta Reunião Técnica Educação Infantil do Campo – Região Nordeste

A quinta e última RT organizada pelo MEC, por meio da SEB e SECAD para observação de experiências de Educação Infantil do Campo, apresentação e debate das OCEIC e promoção de interface entre Educação Infantil e Educação do Campo ocorreu em Rio Grande do Norte, Natal. A atividade fora integrada ao II Encontro Internacional de Educação Infantil do Rio Grande do Norte, promovido pelo Núcleo de Educação da Infância – NEI – da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

O evento que acolheu a RT promovida pelo MEC teve como tema “O cotidiano na Educação Infantil: o que fazer? Como fazer?” e centrou suas ações nos diálogos sobre currículo e propostas pedagógicas para a Educação Infantil, em virtude da publicação da Revisão das DCNEI (Resolução CNE/CEB N°. 5/2009).

Participaram do encontro membros do MEC (Professora Rita Coelho (COEDI/SEB); Roseana Pereira Mendes (COEDI/SEB); Carlos Artexes Simões (SEB); Wanessa Zavareze Sechim (Coordenação Geral de Educação do Campo/SECAD); Maria Joselma Assis Rocha (SECAD); Docentes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte; GT OCEIC.

O encontro fora realizado no período de 25 a 27 de outubro de 2010 e teve a seguinte programação:

Primeiro dia (25/10/2010)

- Palestra – Novas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil – Prof. Dra. Zilma Ramos de Moraes Oliveira (USP).
- Apresentação de comunicações orais distribuídas pelos eixos temáticos: Currículo na Educação Infantil; Formação Docente e

Identidade Profissional; Políticas Públicas e Gestão na Educação Infantil; Educação Infantil e Inclusão Social.

Segundo dia (26/10/2010)

- Reunião Técnica Educação Infantil do Campo Região Nordeste: Relatos de Experiências de Educação Infantil do Campo
- Debates
- Leitura do texto OCEIC

Terceiro dia (27/10/2010)

- Contextualização da RT expondo o início e encaminhamentos dos debates sobre a Educação Infantil do Campo. Apresentação do texto das OCEIC.
- Apresentações de experiências de Educação Infantil do Campo.
- Discussão das OCEIC em pequenos grupos e sistematização das contribuições.
- Debates e encaminhamentos

O quadro disponível no apêndice H apresenta a sistematização e recolha de dados tendo como unidade de análise os encaminhamentos gerados por meio das discussões realizadas na RT da Região Nordeste.

A quinta e última RT, realizada na Região Nordeste, integrou-se a um evento científico, o II Encontro Internacional de Educação Infantil do Rio Grande do Norte, realizado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Apesar de reconhecer a importância da inserção da Educação Infantil do Campo na agenda de discussões e pesquisas acadêmicas, bem como de considerar as inúmeras contribuições que o avanço dos conhecimentos sistematizados possa conferir à Educação Infantil do Campo, sinalizo que os processos deveriam ser pensados numa outra lógica: partindo do campo para a universidade e não o contrário.

As mudanças demandadas suplantam a existência da instituição escolar no campo. Não há condições de superar as profundas desigualdades sociais esboçadas no cenário nacional sem que ocorram mudanças estruturais nas

relações de trabalho, no acesso a terra e à educação. O primeiro grande passo envolve a “desnaturalização” da desigualdade social, comumente compreendida como fruto das (in)capacidades individuais produtivas, para a compreensão deste processo como uma consequência da exploração do trabalho humano.

Desse modo, a escola do campo é parte constitutiva de outro modelo de sociedade e de relações sociais, o que demanda o envolvimento direto dos trabalhadores do campo, protagonizando a luta pela construção de direitos, de uma ordem social efetivamente democrática e da educação que atenda às necessidades do campo. Uma proposição de educação não se dá de forma desarticulada da apresentação de um projeto de sociedade, de formas distintas para a produção material de existência.

Portanto, as categorias retiradas dos debates, **políticas de trabalho e valorização profissional e garantia de estrutura, equipamento e formação para a Educação Infantil do Campo** demandam reflexões anteriores, de caráter mais amplo: problematizar a categoria trabalho no contexto capitalista de produção; problematizar o trabalho docente e seus processos de intensificação sofridos na conjuntura neoliberal; problematizar as concepções de infância e de educação produzidas em uma sociedade capitalista para que assim seja possível, de fato, construir um projeto para a Educação Infantil do Campo que coadune com as demandas dos trabalhadores do campo. Esse conjunto de fatores demonstra a natureza ampla, dialética e política dos processos.

Com base nas reflexões em torno das reuniões técnicas, considero que os movimentos sociais têm uma experiência vasta e muito produtiva na oferta de Educação Infantil, especialmente o MST. Vejo como um caminho possível a aproximação entre as discussões de Educação Infantil do Campo e as experiências dos movimentos sociais, sobretudo considerando que o modelo de campo pensado pelos trabalhadores organizados e defendido pelo movimento da Educação do Campo diverge da lógica capitalista e refuta os princípios nos quais se assenta a escola moderna, burguesa e urbana.

4.1.3 I Seminário Nacional de Educação Infantil do Campo

O I Seminário Nacional de Educação Infantil do Campo, realizado em Brasília, DF, no período de 06 a 08 de dezembro de 2010, integrou o processo de discussão sobre a oferta de Educação Infantil do Campo.

Conforme expostos anteriormente, as etapas iniciais dos trabalhos foram compostas por elaboração das OCEIC, em seguida houve um conjunto de cinco Reuniões Técnicas Regionais, que tiveram por objetivo debater o referido texto, “promover a interface entre a Educação Infantil e a Educação do Campo” e ainda conhecer as experiências de Educação Infantil do Campo realizadas nos diversos municípios que integram as cinco regiões do país.

A estruturação do I Seminário Nacional de Educação Infantil do Campo decorre das Reuniões Técnicas realizadas nas cinco regiões do país e das discussões realizadas em torno da oferta de Educação Infantil do Campo. O evento reúne os membros do GT OCEIC, pesquisadores, representantes de movimentos sociais, profissionais da educação, fóruns de educação para apresentar os encaminhamentos obtidos com base na etapa anterior.

A programação do evento fora organizada a partir da apresentação e discussão de temas relativos às diversidades do campo e aos desafios de elaboração de uma política pública capaz de respeitá-las. A estrutura do evento seguiu uma ordem de preleções realizadas por representantes do MEC, pesquisadores e integrantes do GT OCEIC. Ao final dos trabalhos fora apresentados os resultados das RT por região e definidos os encaminhamentos seguintes a serem dados na condução dos trabalhos.

O quadro a seguir apresenta a programação do evento, distribuída entre seus três dias de duração.

Quadro 11 – Programação do I Seminário Nacional de Educação Infantil do Campo

DATA	ATIVIDADES
06/12/2010	Mesa de Abertura (MEC/SEB/SECAD), GT OCEIC
	Educação Infantil e povos indígenas – Susana Grillo (SECAD/MEC)
	Educação em comunidades remanescentes de quilombos – Maria Auxiliadora Lopes (SECAD/MEC)
	Os desafios da Educação Infantil e da Educação do Campo – Maria do Socorro Silva (UFCEG)
	Políticas públicas e Educação Infantil do Campo – Wanessa Zavarese Sechim (Coordenadora Geral de Educação do Campo – SECAD/MEC)
07/12/2010	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – Rita de Cássia de Freitas Coelho (Coordenadora Geral da Educação Infantil – COEDI/SEB/MEC)
	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: desafios na implantação (Ana Paula Soares da Silva – FFCLRP/USP)
08/12/2010	Apresentação das Reuniões Técnicas
	RT Norte – Prof. Msc. Maria Natalina Mendes Freitas (UFPA)
	RT Sul – Prof. Dra. Simone Albuquerque (UFRGS)
	RT Sudeste – Prof. Dra. Isabel de Oliveira e Silva (UFMG)
	RT Centro-Oeste – Prof. Dra. Jaqueline Pasuch (UNEMAT)
	RT Nordeste – Prof. Dra. Fernanda Leal (UFCEG)
	Debates e encaminhamentos

Fonte: Anotações pessoais realizadas durante o evento. Brasília (DF) - 2010

Estiveram presentes no seminário 228 participantes, identificados pelos organizadores como: representantes da Comissão Nacional de Educação do Campo (CONEC), Comitês e Fóruns de Educação do Campo, Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCEE), Comissão Nacional de Educação Indígena (CNEI), Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), Universidade e Centros de Pesquisas, Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST), entre outros.

O evento, por meio dos debates realizados, produziu uma agenda de compromissos e ações a serem desenvolvidos com vistas à discussão e

encaminhamentos relativos à Educação Infantil do Campo. Dentre as proposições formuladas estava a realização de uma pesquisa nacional com o intuito de verificar a oferta e a demanda de Educação Infantil em áreas rurais brasileiras.

O I Seminário Nacional de Educação Infantil do Campo ocorreu no final do ano de 2010, momento de transição da gestão do Governo Federal. Diante das incertezas quanto aos rumos políticos do país, a equipe de trabalho, coordenada pela SEB/MEC, optou por encaminhar as ações e demarcar as etapas subsequentes do processo, ou seja, promover um encadeamento entre as ações executadas e deixar organizada a fase seguinte: uma pesquisa nacional para caracterizar a oferta e a demanda por Educação Infantil do Campo.

Havendo situado o evento no contexto de ações produzidas no âmbito das discussões da Educação Infantil do Campo, optei por realizar a análise de um documento produzido pela equipe técnica do MEC, intitulado “Contextualização histórica e apresentação do Seminário Nacional de Educação Infantil do Campo”, divulgado no portal desse Ministério³⁵, com data de 08/12/2010, por entender que o texto oferece posicionamentos sobre a questão, delinea a perspectiva política por meio da qual a Educação do Campo é abordada e oferece subsídios para a compreensão do que de fato embasa a proposição para o atendimento educacional de crianças entre zero e cinco anos e onze meses, residentes em áreas rurais brasileiras.

Considerando tais elementos, o documento referente a contextualização do I Seminário Nacional de Educação Infantil do Campo fora submetido a análise e as sistematizações são apresentadas na íntegra no apêndice I.

O documento referente ao primeiro seminário nacional apresentou a estruturação de três temas: Educação Infantil, Educação Infantil do/no Campo, Infância e Crianças do Campo. Dos temas recortados por meio da leitura do texto emergiram as seguintes categorias: **promoção de interface entre Educação Infantil e Educação do Campo; debate sobre a especificidade**

³⁵ http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7392-context-hist-pdf&Itemid=30192 acessado em 10/02/2012.

da infância do Campo; elaboração de estudos sobre a especificidade e a diversidade do Campo.

O I Seminário Nacional de Educação Infantil representa um esforço de discussão em torno da garantia do direito da criança camponesa à educação. Tendo em vista o fato de que sua realização ocorre em uma fase de transição de governo, é possível observar a tentativa de articulação de proposições para o avanço em termos de reivindicações de atendimento em creches e pré-escolas para crianças entre zero e cinco anos e onze meses de idade.

Todavia, o exame das categorias me permite observar que a questão da promoção da “interface” entre a Educação do Campo e a Educação Infantil está mal colocada. O paradigma da classe trabalhadora e, por conseguinte, dos trabalhadores do campo, integrantes de movimentos sociais, bem como pesquisadores organicamente vinculados a esta causa, concentra-se em apreender a Educação Infantil que emana do modo de vida camponês, considerando suas relações com a produção da vida, da cultura e da história, mas, acima de tudo, contemplando suas posições políticas e de luta pela superação da exploração do trabalho humano.

Sendo assim, a Educação Infantil do Campo, tal como a pedra que, atirada ao lago, produz ondas que se propagam por uma ampla extensão, requer a reflexão crítica sobre algumas questões cruciais que se materializam nas relações sociais: a exploração do trabalho humano, o modo de produção material da existência, a definição da infância e sua posição frente a fatores de ordem macroeconômica, a elaboração de um projeto de educação voltado às classes trabalhadoras.

Tal como apresentado no primeiro capítulo desta pesquisa, a definição da infância e dos projetos sociais a ela voltados estão intrinsecamente relacionados a fatores de ordem econômica, denotando a marcante presença da luta de classes nesse processo. Ademais, reitero nesta seção que o Estado apropria-se dos tempos de vida das crianças por meio do trabalho escolar. A infância tem se constituído como o período da vida humana no qual a criança aprende e acumula conhecimentos para serem utilizados na fase adulta, o que na escola moderna serve como meio de reafirmar o modo capitalista de produção.

As ações e discussões concretizadas em meio ao conjunto de atividades que compuseram a construção das diretrizes para a política de Educação Infantil do Campo representam um primeiro passo para os debates envolvendo as instâncias governamentais. Fica, portanto, como saldo positivo a emergência de uma questão silenciada, mas, que demanda a organização de novas estratégias de enfrentamento para o problema, especialmente pensando, conjuntamente, os conceitos de infância e de educação, articulados a um novo projeto societário.

A segunda categoria, referente ao debate sobre a especificidade da infância do campo, corrobora a perspectiva analítica apresentada até o presente momento: a questão da diversidade do modo de vida não pode subsumir do processo de debates e do enfrentamento a questão maior, que articula o campo à totalidade histórica: o processo de **assalariamento** do trabalhador da terra e a desintegração do campo em virtude da ação parasitária do agronegócio.

Numa economia mundializada as relações sociais e de produção se transformam. O avanço do capitalismo sobre o campo, transmutado em agronegócio, inviabiliza a produção e o modo de vida camponês. A produção desvincula-se da construção da vida e articula-se à geração de mais-valia.

Destaco novamente a função ideológica da palavra, personificada pela “diversidade”, utilizada pela classe hegemônica na formação de consenso. Na nova abordagem do capital, o conteúdo conservador, que ataca frontalmente os interesses dos trabalhadores, pode ser mais bem aceito quando dissimulado por meio da linguagem utilizada nas lutas dos trabalhadores. Portanto, situar os debates em torno da diversidade pode contribuir para obscurecer a luta de classes e desmobilizar a ação dos movimentos sociais.

Recorrendo novamente ao referencial gramsciano aponto aqui a relevância da atuação do intelectual organicamente vinculado à causa da classe trabalhadora: a conquista da hegemonia não somente por meio do confronto formal das ideologias, mas, inclusive, atuando na formação de consenso, e considero como um bom princípio a revisão do conceito de infância, primeiramente delineando suas condições de vida (e de constituição enquanto categoria social), a partir daquilo que nos informa a macroestrutura

social e, em seguida, propondo uma relação com a infância segundo novas bases: reciprocidade ao invés de tutela, direito a fala e participação social. Para isso os adultos necessitam avançar no sentido de não mais atuarem como porta-vozes das crianças e, progressivamente, alcançarem a condição de interlocutores das gerações mais jovens.

Também nesse sentido a experiência camponesa tem muito a nos ensinar, tendo em vista que a criança do campo é inserida nas atividades e nos debates coletivos, aprende a realizar o trabalho socialmente necessário e convive a todo instante com situações nas quais tem a sua identidade de trabalhadora do campo construída e valorizada.

Portanto, tanto o campo quanto a infância camponesa demandam um olhar mais abrangente, que supere as ideologias arquitetadas pela dominação hegemônica.

Combater esta armadilha do novo linguajar exige do intelectual (e do militante) engajado com os “setores subalternos” a astúcia de compreender o real sentido dos termos à luz da sua inserção na totalidade social, explicitando seus promotores, os interesses que expressam, e os que escondem, as contradições e lutas que ocultam; deve pensar os termos à luz da crítica radical (MONTAÑO, 2014, p. 30).

Vale inserir nos diálogos a ideia de processualidade histórica, pois transformações dessa magnitude, operadas de dentro do sistema capitalista, demandam um vasto processo de ação, reação e lutas, articuladas coletivamente.

Após o período de mudança na gestão federal, no ano de 2011, início do mandato da presidenta Dilma Rousseff, os trabalhos voltados à elaboração de diretrizes para uma política de Educação Infantil do Campo são retomados e a etapa seguinte passa a ser descrita no próximo item.

4.1. 4 II Seminário Nacional de Educação Infantil do Campo

O II Seminário Nacional de Educação Infantil do Campo, promovido pelo MEC por meio da SEB e SECADI, ocorreu em Brasília (DF) nos dias 06 e 07/12/2011.

A programação do evento fora organizada com palestras em torno da Educação Infantil do Campo e, ao final do primeiro dia de atividades, ocorreram reuniões com os sujeitos que participariam da pesquisa nacional sobre oferta e demanda de Educação Infantil do Campo. O maior objetivo do evento consistiu em organizar pessoas com o intuito de compor o grupo que viabilizaria o desenvolvimento da pesquisa nacional.

Quadro 13 – Programação do II Seminário Nacional de Educação Infantil do Campo

DATA	ATIVIDADES
06/12/2011	Abertura Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva (SEB/MEC) Cláudia Pereira Dutra (SECADI/MEC) Rita de Cássia de Freitas Coelho (COEDI/SEB/MEC)
	Conferência Educação Infantil do Campo como Direito: tensões e desafios Prof. Dr. Salomão Mufarrej Hage (UFPA)
	Mesa Territórios Rurais e Infância: sujeitos e relações Prof. Dr. Ivaldo Gehlen (UFRGS) Prof. Dra. Jaqueline Pasuch (UNEMAT) Maria do Socorro Souza (Secretaria de Políticas Sociais – CONTAG)
	Apresentação da proposta da Pesquisa Nacional para caracterização da oferta e da demanda de Educação Infantil do Campo
07/12/2011	Mesa Qual a especificidade da proposta pedagógica para as crianças do campo? Prof. Dra. Isabela Camini (MST) Prof. Dra. Ilma Ferreira Machado (UNEMAT) Prof. Dra. Maria Carmem Silveira Barbosa (UFRGS)
	Mesa A Educação Infantil do Campo nos sistemas municipais de educação Cleuza Rodrigues Repulho (UNDIME) Maria Ieda Nogueira (UNCME) Antônio Lídio de Mattos Zambon (SECADI/CGEC/MEC)
	Encerramento Fúlvia Rosemberg (FCC/PUC-SP)

Fonte: Anotações pessoais. Brasília (DF), 2011.

O estudo, demandado pelo MEC, fora realizado em regime de cooperação técnica com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob a coordenação da Professora Doutora Maria Carmem Silveira Barbosa. Participaram ativamente do processo os integrantes do GT do MEC voltado às discussões da Educação Infantil do Campo.

As ações foram organizadas de modo a promover um mapeamento sobre a situação do atendimento em Educação Infantil para crianças das áreas rurais, residentes nas cinco regiões brasileiras. A intenção da investigação concentrou-se em levantar dados que oferecessem informações qualitativas e também quantitativas sobre as condições de oferta e demanda de educação infantil em áreas rurais do território brasileiro.

De acordo com as explanações apresentadas no II Seminário Nacional, os dados coletados atuariam como subsídios para a formulação de uma política pública especificamente criada para promover a expansão da oferta de Educação Infantil à população camponesa.

Os trabalhos foram sistematizados pela pesquisa “Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos, residentes em área rural”, inserido nesse projeto maior está a proposição do levantamento da “Oferta e demanda de Educação Infantil no Campo: um estudo a partir de dados primários”, que pretendeu “caracterizar quais as condições de oferta e de demanda de educação infantil para as crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural (BARBOSA; GEHLEN; FERNANDES, 2012, p. 77).

Quanto a tipologia definida para a abordagem investigativa, o estudo considerou:

- a) municípios que não oferecem Educação Infantil;
- b) municípios que somente ofertam vagas em creches e pré-escolas localizadas em área rural;
- c) municípios que somente oferecem vagas em creches e pré-escolas localizadas na área urbana;
- d) municípios que promovem atendimento em creches e pré-escolas rurais e urbanas.

Ainda dentro das variáveis de atendimento, foram consideradas as situações de oferta apenas um dos serviços (ou creche ou pré-escola) ou casos em que ambos eram ofertados, cruzando essas possibilidades com as variáveis supracitadas. Também foram incluídas no universo de análise a oferta de atendimento na Educação Infantil em salas anexas (independente da localização – se rural ou urbana – e da faixa etária das crianças), em Escolas de Ensino Fundamental onde se mantinham turmas de pré-escola e em escolas multisseriadas.

Fizeram parte da população 5.367 municípios que mantinham escolas com oferta de Educação Infantil a crianças de zero a seis anos de idade, moradoras de áreas rurais, perfazendo um total de 3.546.908 crianças integrantes da população considerada pelo estudo. Os dados foram coletados em municípios, distribuídos entre as cinco regiões geográficas do país, classificados em três grupos: os que possuem apenas pré-escola em escolas urbanas ou rurais; os que possuem creche e pré-escola em escolas urbanas e municípios que possuem creches e pré-escolas em escolas urbanas e rurais (BARBOSA; GEHLEN; FERNANDES, 2012).

A equipe selecionou uma amostra de 1.130 municípios, distribuídos entre as regiões pesquisadas, de modo que a margem mínima de municípios a serem pesquisados por região seria 150. A coleta de dados utilizou dois tipos de questionários padronizados, sendo um deles aplicado nas Secretarias Municipais de Educação das localidades selecionadas e o outro nas escolas eleitas como *lócus* de coleta de informações. Os dados produzidos compuseram um banco de dados que foi submetido a tratamento estatístico por meio do software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS).

O ordenamento dos dados deu origem a uma publicação denominada “Oferta e demanda de Educação Infantil no Campo”, organizada pelas professoras Maria Carmem Silveira Barbosa, Ana Paula Soares da Silva, Jaqueline Pasuch, Fernanda de Lourdes Almeida Leal, Isabel de Oliveira e Silva, Maria Natalina Mendes Freitas e Simone Santos de Albuquerque, todas integrantes do GT de Educação Infantil do Campo.

A pesquisa aponta que as famílias atendidas pela Educação Infantil e que fizeram parte da amostra são compostas por agricultores familiares e

trabalhadores assalariados. Os dados obtidos demonstram que os sistemas híbridos, com oferta de atendimento educacional tanto nas áreas urbanas quanto nas áreas rurais, são os mais presentes, com 42,1% da oferta de vagas entre crianças de zero a três anos, e com 72,4% da oferta entre crianças de 4 a 6 anos (BARBOSA; GEHLEN; FERNANDES, 2012).

A pesquisa chama atenção para o fato de que a oferta do atendimento em creches para crianças de zero a três anos, residentes em áreas rurais, por meio de deslocamento extracampo, é muito significativa – 38,3% das crianças frequentam instituições urbanas.

Outro dado alarmante refere-se a nucleação das instituições educacionais extracampo – a oferta de atendimento educacional para crianças somente em área rural é de apenas 6,1% da população na faixa etária de zero a três anos e de 7,3% para a população entre 4 e 6 anos, considerando a amostra utilizada no estudo.

BARBOSA; GEHLEN; FERNANDES (2012) indicam ainda que as famílias com crianças de zero a três anos demandam matrícula em creche (65,7%), valor acima do apresentado pelo Plano Nacional de Educação para a ampliação das creches. Para a faixa etária de 4 a 6 anos, a demanda dos familiares por atendimento manifesta-se em torno de 96,0%.

Esses dados pontuam que a criança do campo é requerente de atendimento em Educação Infantil, todavia, a questão apresentada não se restringe à efetivação de matrículas de crianças das áreas rurais em creches e pré-escolas. O enfrentamento do problema demanda uma análise conjuntural da infância e da própria estrutura social e econômica da sociedade moderna. Ademais, as crianças do campo interrogam o modelo educacional vigente: como é possível universalizar o atendimento sem considerar as necessidades formativas da população? Como não refletir e dialogar com os Movimentos Sociais do Campo o modelo de educação proposto para as crianças habitantes de áreas rurais? Como não problematizar o avanço do agronegócio e a subsequente expulsão dos trabalhadores de suas terras?

Muito além de seguir das DCNEI e atender à proposta de universalização do atendimento educacional de crianças entre zero e cinco anos de idade configura-se no cenário brasileiro a necessidade de se discutir

as proposições de atendimento, além da real necessidade de luta por uma educação pública, com gestão pública e articulada aos interesses da classe trabalhadora.

Os resultados obtidos por meio da pesquisa nacional foram apresentados no III Seminário Nacional de Educação Infantil do Campo, cuja descrição passa a ser feita no próximo item.

4.1.5 III Seminário Nacional de Educação Infantil do Campo

A terceira edição do Seminário Nacional de Educação Infantil do Campo ocorreu nos dias 23 e 24 de outubro de 2014, em Brasília (DF). De acordo com a programação, os objetivos do encontro concentravam-se em:

- Socializar as iniciativas de políticas públicas em curso e as propostas para a Educação Infantil no que diz respeito ao currículo, à infraestrutura e à formação de professores;
- Apresentar e debater dados existentes relativos à Educação Infantil do Campo;
- Socializar o debate e mobilizar entidades que atuam na área da Educação Infantil do Campo em suas múltiplas dimensões;
- Encaminhar para debate as propostas do GT para a política nacional de Educação Infantil do Campo.

A observação das etapas constitutivas das discussões em torno da Educação Infantil do Campo, coordenadas pelo MEC, denota que, inicialmente, os encaminhamentos concentraram-se na produção de orientações curriculares voltadas ao trabalho com a Educação Infantil em territórios rurais, na busca por uma interface entre as áreas da Educação Infantil e da Educação do Campo e no conhecimento de experiências realizadas pelos municípios na oferta de Educação Infantil do Campo.

O mapeamento da oferta e da demanda pelo atendimento em Educação Infantil nas áreas rurais brasileiras indicou a necessidade de discussão de uma política pública específica para a Educação Infantil do Campo, uma vez que a

omissão quanto ao atendimento educacional de crianças do campo demandava ações específicas para o enfrentamento da questão.

O evento deu sequência a mesma estrutura de preleções e debates observadas em suas edições anteriores, mas, em seu segundo e último dia, as atividades foram organizadas com base na distribuição dos presentes em um total de cinco grupos, para que apresentassem ideias e sugestões a serem consideradas para a estruturação de uma proposta para a formulação de uma política específica para a Educação Infantil do Campo.

Nessa etapa dos trabalhos, o GT responsável pelas discussões da Educação Infantil do Campo apresentava uma nova composição. Em dezesseis de maio de 2013 fora instituída a Portaria Interministerial N°. 6, nomeando o Grupo de Trabalho Interinstitucional para a Educação Infantil no Campo. O documento estipula, em seu Artigo 2º, as atribuições do GT:

- I - apresentar estratégias para a expansão da política de Educação Infantil, creche e pré-escola, que contemple mecanismos de convergência de programas e ações do Governo Federal, com foco no desenvolvimento integral de crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos;
- II - estudar, formular e apoiar possibilidades e iniciativas adequadas à realidade e às diversidades do campo, respeitadas as orientações vigentes na legislação e normatização da educação infantil e da Educação do Campo;
- III - propor alterações na política de formação de professores da Educação Infantil para contemplar as especificidades do campo;
- IV - monitorar a expansão da educação infantil no Programa Nacional de Educação no Campo - PRONACAMPO e no Programa Nacional de Reestruturação e Aparentagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil - PROINFÂNCIA;
- V - recomendar políticas e ações, no âmbito dos governos federal, estadual e municipal, que articuladas com a educação, contribuam para a autonomia econômica das mulheres do campo.

O documento abre oportunidades para a articulação de discussões e ações para a construção da oferta de Educação Infantil em áreas rurais, todavia, um elemento deve ser considerado com muita cautela: o monitoramento da expansão da oferta por meio de programas como o PRONACAMPO e o PROINFANTIL.

O PRONACAMPO foi instituído pela Portaria N. 86, de 1º de fevereiro de 2013, com o intuito de melhorar as condições de acesso escolar para estudantes moradores de áreas rurais, sem que eles precisem deixar o espaço onde vivem e trabalham para cursar escolas urbanas. Sua função é oferecer apoio técnico e financeiro aos estados, Distrito Federal e municípios para que implementem políticas específicas voltadas à Educação do Campo, centrando esforços na ampliação de acesso à Educação Básica e superior.

A despeito das grandes possibilidades de avanço, apresentadas pelo programa, não se pode perder de vista os processos de lutas, tensões e contradições que permeiam o campo brasileiro. A Educação Básica ofertada às crianças e jovens do campo é objeto de disputas entre movimentos sociais organizados pelos trabalhadores do campo e representantes do agronegócio.

O PRONACAMPO tem suas atividades organizadas ao redor de quatro eixos: gestão e práticas pedagógicas; formação docente; Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica; e infraestrutura física e tecnológica. O primeiro eixo dispõe as ações para a viabilização de recursos materiais e livros didáticos que atendam às necessidades do campo; oferta de educação integral e apoio a escolas que tenham salas multisseriadas e educação em regime de alternância.

O eixo número dois contempla a expansão de pólos educacionais vinculados a Universidade Aberta do Brasil (UAB), com oferta de cursos de Licenciatura em Educação do Campo (à distância); ampliação de cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização; linhas de financiamento específico para a formação docente para atuação junto a escolas rurais.

O terceiro eixo do programa envolve ações voltadas ao aumento da oferta de Educação de Jovens e Adultos, articulada com qualificação profissional e ampliação da rede federal de educação profissional e tecnológica, a fim de promover a atuação no âmbito da formação continuada para trabalhadores, observando as necessidades do mercado de trabalho local.

O quarto eixo compreende ações voltadas à organização de estrutura física e tecnológica, onde são especificadas ações para a construção de escolas de Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio); ampliação do acesso a computadores e às tecnologias digitais;

disponibilização de recursos para garantir o acesso à água, saneamento e pequenas reformas; oferta de transporte escolar intracampo, respeitando as especificidades geográficas, culturais e sociais, assim como a faixa etária dos estudantes.

A despeito de todas as possibilidades de oferta de educação aos habitantes do campo, há que se considerar a presença do discurso hegemônico na proposição: promover a qualificação profissional a fim de ampliar produção agrícola e inserir os jovens no mercado de trabalho. Esse discurso é ainda entrelaçado pela possibilidade de combate a miséria e criação de oportunidades para os jovens do campo.

A visão dialética da questão sinaliza que o PRONACAMPO é parte integrante das políticas voltadas à formação educacional de habitantes de áreas rurais, que estão em curso desde as reformas educacionais principiadas na década de 1990. Representa um elemento que corrobora a implantação do Decreto N. 7352, que institui a política de Educação do Campo, mas, em virtude da permanente disputa de projetos para o campo, há que se considerar a necessidade da presença constante dos trabalhadores do campo organizados, reivindicando e acompanhando a materialização do programa, de modo que a orientação educacional seja fundada nos interesses dos trabalhadores da terra e não no agronegócio.

Outra possibilidade apontada para a expansão do atendimento em Educação Infantil para as populações do campo é por meio do PROINFÂNCIA, o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil, instituído pela Resolução CNE/CEB N. 6, de 24 de abril de 2007. Seu principal objetivo é prestar assistência financeira ao Distrito Federal e aos municípios, visando garantir o acesso de crianças a creches e pré-escolas da rede pública. O programa oferece financiamento para a construção de instituições de Educação Infantil que sigam os moldes pré-estabelecidos pela proposição.

O PROINFÂNCIA consolidou-se como um programa de expansão das instituições de Educação Infantil no âmbito urbano e considero que escolas propostas para o campo necessitariam de melhor reflexão em relação a

organização dos espaços, infraestrutura, observando as características do local e das relações nele estabelecidas.

Todavia, a portaria interministerial aborda a questão sob o ponto de vista da ampliação da rede existente, o que dá margem, inclusive, para que se mantenha o processo de atendimento educacional extracampo, com utilização do transporte escolar.

Em seu Artigo 3º, a Portaria Interministerial N.º. 6/2013 estabelece a composição do GT:

- I - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação- SECADI/MEC;
- II - Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação - SEB/MEC;
- III - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação- MEC/FNDE;
- IV - Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome - MDS;
- V - Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA;
- VI - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária- INCRA;
- VII - Secretaria de Políticas para as Mulheres - SPM;
- VIII - Conselho Nacional de Secretários de Educação- CONSED;
- IX - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação- UNDIME
- X - União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação- UCME;
- XI - Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura- CONTAG;
- XII - Movimento dos Atingidos por Barragem - MAB;
- XIII - Movimento dos Trabalhadores Sem Terra - MST;
- XIV - Articulação de Mulheres Brasileiras - AMB; e
- XV - Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil- MIEIB.

Observando as tarefas estabelecidas pela Portaria, o III Seminário Nacional de Educação Infantil do Campo estrutura-se com base na seguinte programação:

Quadro 14 – Programação do III Seminário Nacional de Educação Infantil do Campo

DATA	ATIVIDADE
23/10/2013	<p>Mesa de Abertura</p> <p>Macaé Evaristo - Secretária da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão-SECADI</p> <p>Romeu Caputo- Secretário de Educação Básica –SEB do MEC; Ministério do Desenvolvimento Agrícola – MDA; Ministério do Desenvolvimento Social – MDS; Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE; Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA;</p> <p>Vera Lúcia Lemos Soares - Secretária de Políticas para as Mulheres da Presidência da República – SPM/PR; União dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME; Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED; União dos Conselhos Municipais de Educação - UNCME; Comissão Nacional de Educação do Campo – CONEC;</p> <p>Jaqueline Pasuch - Representante do Grupo de Trabalho Interinstitucional para a Educação Infantil no Campo – GTI.</p>
	<p>Mesa: Vozes da Infância – linguagens e cultura</p> <p>Levindo Diniz de Carvalho (Universidade Federal de São João Del Rei/MG)</p> <p>Rogério Correia da Silva (UFMG)</p> <p>Léa Tiriba (PUC-Rio)</p>
	<p>Mesa: Oferta e demanda de Educação Infantil no Campo</p> <p>Apresentação da pesquisa: Maria Carmem Silveira Barbosa, Ana Célia da Silva Tuveri, Fernanda de Lourdes Leal, Isabel de Oliveira e Silva, Jaqueline Pasuch e Simone Albuquerque.</p> <p>Coordenação: Márcia Mara Ramos (MST)</p>
	<p>Mesa: Educação Infantil e formação de educadores infantis no campo</p> <p>Fúlvia Rosemberg – Educação infantil</p> <p>Maria Antônia dec Souza – Universidade Estadual Ponta Grossa e Universidade Tuiuti do Paraná- Percepção sobre a formação dos professores de Educação Infantil</p> <p>Vania Grim Thies - Universidade de Pelotas RGS – A formação de educadores infantis do Campo</p> <p>Coordenação: Rita Coelho (COEDI/SEB/MEC)</p>
	<p>Relato de Experiências</p> <p>Deusamar Sales Matos – MST – Marabá (PA): Uma escola de educação infantil no assentamento</p> <p>Valter Kunz – Terra Nova do Norte (MT): Gestão no município de educação infantil no campo</p> <p>Coordenação: UNCME</p>
24/10/2013	<p>Proposta para Educação Infantil no Campo</p> <p>Grupo de Trabalho Interinstitucional para a Educação Infantil no Campo (GTI)</p>

Fonte: Folder do Evento. Brasília (DF), 2013.

Após a explanação da necessidade de constituição de um documento propositivo para a elaboração de uma política voltada à Educação Infantil do Campo, a professora Jaqueline Pasuch, membro do GTI (representante do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil) apresentou a todos as proposições dos grupos de discussão e solicitou que os participantes se dirigissem às salas que comportassem a discussão de seu interesse.

Os GTs foram compostos com base nas atribuições do GTI, definidas pela Portaria Interministerial N°. 6/2013, segundo os seguintes temas:

- **GT 1** - apresentar estratégias para a expansão da política de educação infantil, creche e pré-escola que contemple mecanismos de convergência de programas e ações do governo federal, com foco no desenvolvimento integral de crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos. *Participação de representantes: MDS, MINC e INCRA.* Moderação: SEB/SECADI
- **GT 2**- estudar, formular e apoiar possibilidades e iniciativas adequadas à realidade e às diversidades do campo, respeitadas as orientações vigentes na legislação e normatização da educação infantil e da educação do campo. *Participação de representantes da SEB e SECADI.* Moderação: SEB/SECADI
- **GT 3**- propor alterações na política de formação de professores da educação infantil para contemplar as especificidades do campo. *Participação de representantes da CAPES e SESU.* Moderação: SEB/SECADI
- **GT 4** - monitorar a expansão da educação infantil no Programa Nacional de Educação no Campo - PRONACAMPO e no Programa Nacional de Reestruturação e Aparentagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil – PROINFÂNCIA. *Participação de Tiago Lippold Radünz e José Maria- FNDE* Moderação: SEB/SECADI
- **GT 5** - recomendar políticas e ações, no âmbito dos governos federal, estadual e municipal, que articuladas com a educação, contribuam para a autonomia econômica das mulheres do campo. Sugerir ações que garantam a gestão compartilhada da educação infantil no campo.

Participação de representantes da UNDIME, CONSED, MDA e SPM.
Moderação: SEB/SECADI

Após a sistematização das proposições pelos GTS houve uma apresentação coletiva, debates e ajustes nas definições. Esse material atuou como subsídio às reuniões do GT Interministerial, na constituição das diretrizes para a política de Educação Infantil do Campo, que passa a ser analisado pelo próximo item.

4.1.6 “Educação Infantil do Campo: proposta para a expansão da política” – documento final das ações do GTI

O GTI, com o objetivo de formular a proposição de uma política para a Educação Infantil do Campo, reuniu-se, discutiu as proposições apresentadas no III Seminário Nacional de Educação Infantil do Campo e formulou um documento que encerra o ciclo de consultas e discussões iniciado em 2010.

O encerramento das atividades ocorreu em 25 de junho de 2014, em uma solenidade realizada na reunião da Comissão Nacional da Educação do Campo (CONEC), na qual o documento fora entregue pelos representantes do GTI, instituído pela Portaria Interministerial N°. 06/2013 (assinada pelos Ministros de Estado da Educação, do Desenvolvimento Agrário e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome).

O documento é uma proposição para a política de Educação Infantil do Campo, apontando elementos a serem observados em sua construção. A partir desse passo cabe o acompanhamento dos encaminhamentos dados ao processo e a pressão para que a construção da Política de Educação Infantil do Campo se materialize e atenda às demandas e características da Educação do Campo.

Considerando a representatividade do material para a compreensão do objeto de estudo, passo a apresentar sua análise, cuja sistematização está disponibilizada no apêndice J desta pesquisa.

A leitura e a análise preliminar do texto apresentado como etapa final dos trabalhos do GTI, que propõe diretrizes para a expansão da política de

Educação Infantil para as crianças do Campo, favoreceram a delimitação da produção em três temas: políticas e programas, crianças, campo e Educação Infantil do Campo.

Um assunto subliminar que aparece nesta última produção e que não fora observado com tanta intensidade nos textos anteriores é a questão da mulher. A presença de representantes da Secretaria de Políticas para Mulheres, vinculada à Presidência da República, trouxe as vozes desses sujeitos para a reivindicação da oferta de Educação Infantil do Campo.

Há, nesse sentido, certos elementos que aproximam as discussões e encaminhamentos para a composição da Educação Infantil do Campo da perspectiva observada na década de 1980, quando se reivindicava a Educação Infantil urbana. Me refiro ao fato de que as lutas e embates para a materialização desse direito têm dificuldade de concentrar-se na criança propriamente dita, observando que a infância é uma categoria permanente na estrutura social e que, portanto, faz parte da sociedade e contribui, a seu modo, para seu desenvolvimento.

A sociedade moderna, ao discutir infância, a coloca na condição de tutela e o adulto é sempre seu porta-voz imediato. A despeito das intenções protetivas presentes na ação, sinalizo que essa condição fragiliza a infância como categoria social e retira do coletivo de crianças o direito real como uma conquista imanente à sua condição de ser humano.

Espero que, de algum modo, esses apontamentos, ainda muito iniciais, possam contribuir para que o campo de estudos da infância avance no sentido de efetivamente inseri-la como sujeito na estrutura social. Um estudo iniciado no ano de 2005, em Madri, Espanha, subsidiado pelo governo local, e coordenado pela Universidade Complutense de Madrid, dedicou-se a dissecar a vida das crianças madrilenhas. Foram levantadas informações sobre suas condições de vida (moradia, alimentação, transporte, educação, atendimento médico, relação com os familiares, lazer) e também do modo como utilizavam os espaços públicos.

A inovação da abordagem madrilenha foi: ouvir as crianças. Essa perspectiva é assumida prontamente no objetivo norteador do estudo:

Conocer cómo viven los niños en nuestra ciudad, cómo la ven y la sienten, cómo la utilizan y en qué desearían que mejorase ha sido el objetivo del estudio que el Ayuntamiento de Madrid ha encargado al Departamento de Sociología Humana y Población de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad Complutense de Madrid. (MUÑOZ, 2005, p. 3)

Recorro ao estudo longitudinal empreendido na Espanha, por demonstrar uma articulação entre universidade e Poder Público, com o intuito de conferir mais espaço e voz às crianças. Todavia, em nossa realidade esse exemplo pode ser extraído a partir das vivências protagonizadas pelas crianças no interior do MST. A Carta da Ciranda Infantil (CAMINI, 2014), que fora citada no primeiro capítulo deste estudo, demonstra um exemplo de respeito à infância, uma vez que o coletivo infantil é chamado a contribuir com a luta dos trabalhadores, produzir suas reivindicações e entregá-las ao responsável pela pasta da educação no governo em exercício naquele momento.

É de suma importância lutarmos por educação para as crianças, sejam elas integrantes da população do campo ou urbana. Porém, a questão que se delinea a partir das relações socialmente estabelecidas é a luta por um espaço efetivo para a infância na sociedade, fora do âmbito da tutela, com maior participação, assegurando-lhes condições para compreender e auxiliar na construção da materialidade da vida.

Retomo a ideia de urgência de compreendermos a infância numa outra perspectiva, que supere os paradigmas estabelecidos, que a circunscrevem ao universo adulto. A perspectiva da tutela não coloca o outro em condições de igualdade, cerceia a experiência infantil e nos impede de conhecer as inúmeras possibilidades de intervenção e produção cultural genuinamente infantis.

Nesse sentido, lanço a ideia de que precisamos observar e aprender sobre como as crianças do campo criam e recriam seus papéis e como modificam o ambiente em que vivem. O acúmulo de conhecimentos na área da Sociologia da Infância indica caminhos: a criança não é um sujeito passivo, que recebe e acata integralmente o que lhe é proposto. A criança é um ser criativo, que interage com o local em que vive, com as pessoas, e realiza, a seu modo, transformações sobre os elementos que compõem o espaço que ocupa. Então,

em um processo de proposição para política de Educação Infantil do Campo, como não ouvi-las?

O documento que representa o encerramento das discussões em torno da elaboração de diretrizes para uma política de Educação Infantil do Campo veio a público no ano de 2014, encerramento do primeiro mandato da presidente Dilma Rousseff. Em um processo de encerramento de gestão e transição de governantes pode ocorrer a perda de espaço para diálogos e conquistas.

Muito embora o ano de 2015 demarque o início de um segundo mandato da mesma chefe de Estado, as conjunturas sociais, políticas e econômicas são adversas. Observa-se a intensificação da crise econômica em curso desde 2008 e, além disso, há uma forte crise política denotando a disputa por poder e a manipulação da opinião pública contra a gestão petista.

Além das dificuldades políticas apresentadas, é oportuno considerar as categorias analíticas que emergem da leitura do texto, sendo elas: **política de expansão integrada entre esferas governamentais, que atenda a infância do campo e a autonomia das mulheres; direito das mulheres e crianças do campo; atendimento educacional voltado às especificidades do campo e necessidades de mulheres e crianças; diálogo entre Estado e comunidades para consolidação das DCNEI.**

A primeira categoria, **política de expansão integrada entre esferas governamentais, que atenda a infância do campo e a autonomia das mulheres**, pontua um aspecto que representa um paradigma a ser superado na materialização da oferta de Educação Infantil: a concentração da responsabilidade sobre os municípios. Conforme apontado no capítulo três desta pesquisa, a legislação educacional sinaliza a ação colaborativa entre os entes federados, mas, historicamente, a oferta de creches e pré-escolas tem sido direcionada exclusivamente aos municípios, contribuindo para o aprofundamento das discrepâncias entre oferta e demanda, além da precarização da infraestrutura e condições de atendimento.

Todavia, é deixado para trás algo muito importante: a garantia da participação dos Movimentos Sociais do Campo nesse processo, principalmente delimitando a estruturação do atendimento educacional com

base nos princípios da Educação do Campo. Ao deixar para trás essas questões fundamentais, abre-se espaço para a ação dos grupos hegemônicos no direcionamento ideológico da classe trabalhadora.

A segunda categoria, **direito das mulheres e crianças do campo**, reflete a presença das vozes das mulheres que compõem a Marcha das Margaridas, movimento voltado à luta pelos direitos da mulher, nas reivindicações pela efetivação do atendimento educacional para crianças camponesas. Sem dúvidas essa ação representa um ganho para as reivindicações, mas, novamente pontua um elemento apresentado no primeiro capítulo deste estudo: a dificuldade que existe em se considerar a criança por si mesma, desvinculada de suas famílias e de outras categorias sociais (como as mulheres, por exemplo). Entendo que além de garantir oferta da Educação Infantil precisamos trabalhar no sentido de construir um espaço social para que as crianças sejam ouvidas e tratadas com reciprocidade.

A terceira categoria apresentada refere-se ao atendimento educacional voltado às especificidades do campo e necessidades de mulheres e crianças. Novamente o termo especificidades é utilizado sem que sejam pontuadas as questões relativas às disputas de projetos societários, ou mesmo que abordem mais substancialmente as lutas do campo, especialmente no que tange a Reforma Agrária.

Por fim, a última categoria, **diálogo entre Estado e comunidades para consolidação das DCNEI**, sinaliza uma sintonia entre a proposição e a perspectiva de universalização do atendimento educacional, tornando a Educação Infantil obrigatória a partir dos quatro anos de idade. Muito embora o atendimento educacional para as crianças do campo represente uma necessidade, saliento que o tipo de educação proposta constitui algo a ser amplamente debatido, especialmente considerando as ações do capital no âmbito da educação e, por outro lado, as intervenções do agronegócio no campo brasileiro.

Considerações Finais

A observação das condições históricas e materiais que determinam a infância e a educação no país sinalizam vários caminhos a serem percorridos, muitos labirintos a serem adentrados e diversos aspectos a serem transformados.

Nos primeiros passos rumo à saída do labirinto me reporto à infância e sua condição na sociedade brasileira. A composição desta pesquisa sinaliza que sua construção social está fortemente implicada pela luta de classes, primeiramente porque as definições do que é e de como dever ser a infância são definidos com base nos valores hegemônicos. Em segundo lugar porque esta categoria social tornou-se um objeto de ação fetichizada dos adultos, implicando em seu silenciamento e segregação em relação à materialidade da vida.

Proponho como um dos caminhos possíveis o enfrentamento do problema por meio do desenvolvimento de estudos que nos permitam de fato refletir acerca da condição de vida das crianças na sociedade brasileira, tomando como referência analítica os parâmetros macroestruturais. Essas aproximações nos permitem identificar as mudanças nos discursos e direcionamento dados ao conceito de infância e, além disso, nos dão pistas para buscarmos a construção de relações de reciprocidade, que permitam a participação infantil no contexto em que sua vida se desenvolve.

Observo que, quanto mais desarticulada da materialidade histórica da vida, menos a infância é compreendida, e maiores são as ações castradoras e violentadoras endereçadas a essa categoria social. Sob o argumento da proteção e dos cuidados, geridos pelos adultos, as crianças deixam de ser identificadas como integrantes do elo social, inclusive, no que se refere ao trabalho, transmutado em trabalho escolar. Esse encobrimento dificulta a percepção e a compreensão das contradições e das tensões que se materializam no processo de educação e formação das gerações mais jovens, especialmente aquelas que integram as classes trabalhadoras.

Retomo nesse momento a tese formulada, de que com a mudança das configurações econômicas e sociais, a criança passa a contribuir com o

sistema capitalista realizando o trabalho escolar, e enquanto o modo de produção estava centralizado na área urbana, com sua produção fundada na indústria, as crianças do campo permaneceram alijadas do processo educativo. Mas, a partir do momento em que o capitalismo novamente transforma-se para manter-se operante como sistema, apresentando-se com bases neoliberais e globalizantes, e imprimindo ao campo o modelo do agronegócio, as crianças camponesas passam a entrar na lógica produtiva do capital³⁶, na condição de mão de obra a ser preparada.

O que o discurso hegemônico, romantizado e fetichizado, sobre a infância encobre é a luta de classes. Embora haja uma defesa da proteção, da igualdade de direitos, o que se verifica é a igualdade jurídico-política e não uma igualdade real (MOLINA, 2012). As crianças da classe trabalhadora foram e continuam sendo alvos da ação coercitiva do capital, sendo tratadas como mão de obra a ser formada, em condições de responder às necessidades do sistema capitalista, mas, recebendo uma educação que lhes retira algo muito caro: a identidade.

A sociabilidade burguesa forma e conforma as gerações mais jovens ao padrão hegemônico, fazendo com que se identifiquem e mesmo defendam princípios e valores que não condizem com seus interesses e necessidades.

Essas disputas manifestam-se muito seriamente na esfera da educação, principalmente na formulação das políticas que regulam e direcionam o sistema educacional brasileiro. Considerando que as relações humanas se processam em um contexto marcado pelo modo capitalista de produção, o fator econômico tem influência significativa na definição dos princípios filosóficos e políticos que regem a formação humana.

Logo, as mudanças no modo de produção capitalista traduziram-se no âmbito educacional por meio de reformas, reordenando o ensino segundo princípios empresariais, voltados à formação de conhecimentos mínimos que atendam às demandas do mercado. São esses mesmos princípios que retiram

³⁶ Ao longo de sua trajetória o modo capitalista de produção apresentou distintas fases e, para manter-se operante, há que ser reinventado de tempos em tempos. Atualmente, verificamos um modelo assentado no agronegócio, com produção em larga escala e ampla utilização de recursos naturais (água, solo, sementes etc.) e cujo produto final não é direcionado à produção de alimentos e manutenção da vida humana, mas, ao acúmulo de capital, convertendo as produções agrícolas em *commodities*. Para melhor compreensão, ver Oliveira (2012).

o atendimento de crianças menores de seis anos da condição assistencial, de cuidados, e o colocam na esfera da educação. Como parte integrante da Educação Básica, a Educação Infantil (voltada a crianças de zero a cinco anos e onze meses) é convocada a contribuir com o processo de gestão da pobreza (intensificada pela ação predatória do capitalismo) e da mão de obra (aquilo que os trabalhadores têm em abundância e que deve ser explorado).

A reformulação das bases da educação nacional, orientada pelos organismos multilaterais, tem a Educação Infantil como um *locus* de desenvolvimento das estruturas cognitivas, essenciais para assegurar as aprendizagens necessárias à qualificação técnica profissional, e para a ampliação dos anos de escolarização da população pobre. Portanto, universalizar o atendimento significa inserir a todos em patamares de aprendizagem e de conhecimento técnico requerido pelo sistema.

Nesse sentido retomo os questionamentos que integram problema de pesquisa: qual o elemento norteador das políticas e ações estatais direcionadas aos camponeses? Que elementos embasam as discussões oficiais em torno da expansão da política de Educação Infantil para as populações do campo? A estruturação de uma proposta de atendimento educacional para crianças do Campo sob a regência do Estado representaria de fato uma conquista dos movimentos sociais e dos atores envolvidos nesse processo?

As leituras permitiram a identificação de que as ações estatais direcionadas aos camponeses foram historicamente permeadas pela invisibilização, negligência e omissão de direitos. Mas, com a reconfiguração do sistema capitalista, o campo passa a ser visto como espaço de produção para geração de capital, por meio do agronegócio.

Como um meio de luta e resistência a esses princípios, os trabalhadores do campo organizam-se na luta por direitos, educação e Reforma Agrária. São esses os princípios que orientam a ação materializada pelo Movimento da Educação do Campo. É com base na contraposição aos princípios hegemônicos de expropriação do trabalhador que a Educação do Campo se compõe.

É com base nesses princípios que os Movimentos Sociais do Campo, principalmente o MST têm organizado o atendimento à infância do campo – favorecendo a construção de sua identidade de trabalhadora do campo, identificada com os valores e a causa da classe trabalhadora.

A análise das reformas educacionais e também a estruturação das diretrizes para uma política de Educação Infantil do Campo sinalizaram que a coordenação do processo por funcionários vinculados ao MEC proporcionou a desmobilização e subsunção dos representantes dos Movimentos Sociais do Campo que foram convidados a **tomar parte** nos debates.

Evidentemente, a inserção dessas discussões na agenda política do Estado representam um grande avanço, mas, a por outro lado, o modo como o processo fora conduzido indica alguns problemas a serem enfrentados, dentre os quais destaco a necessidade de uma abordagem mais aprofundada sobre a materialidade da vida camponesa, centrada na luta pela terra e manutenção de um modo de vida e a proposição da Educação Infantil do Campo como algo que emane do coletivo de trabalhadores do campo organizados.

Há que se considerar que a abordagem apresentada pelos documentos que compõem a trajetória da formulação das diretrizes para uma política pública voltada a oferta de Educação Infantil do Campo circunscreve a questão agrária e o campesinato à diversidade e essa abordagem não contempla toda a complexidade dos conceitos e modos de vida que permeiam a questão.

Ademais, as análises sinalizaram um alinhamento entre às proposições direcionadas ao atendimento educacional de crianças do campo e as orientações de organismos internacionais. Novamente reitero que não se trata de garantir a presença do Estado e simplesmente universalizar o acesso à educação formal. A questão demanda amplas reflexões sobre a escola e o tipo de formação direcionada e proposta para a classe trabalhadora.

Ponto ainda que o processo fora permeado pela subsunção dos Movimentos sociais do Campo e desconsideração dos saberes acumulados por essas organizações, sobretudo o MST, no que se refere ao atendimento educacional de crianças camponesas.

Como possibilidades de superação e enfrentamento dos problemas apresentados considero oportuna a problematização das condições de

produção da infância nas conjunturas sociais brasileiras; a articulação da infância à materialidade histórica da vida, ou seja, engendrada pela luta de classes; a construção de uma proposição de Educação Infantil do Campo, no campo e para o campo, com intensa participação dos trabalhadores e Movimentos Sociais do Campo; consideração da experiência acumulada pelo MST no atendimento a crianças entre zero e cinco anos e onze meses de idade; a estruturação de uma proposição que contemple a materialidade da vida camponesa: luta pela terra e pela manutenção de um modo de vida.

Finalizo essas considerações pontuando que muitas rupturas necessitam ser feitas e que a construção de direitos, dentre os quais a educação, somente se dá por meio do protagonismo dos trabalhadores organizados e da luta permanente.

Referências

- ALANEN, Leena. Generational order. In: QVORTRUP, Jens; CORSARO, William; HONIG, Michael-Sebastian (Orgs). **The palgrave handbook of childhood studies**. Londres: Palgrave MacMillan, 2009.
- ALENTEJANO, Paulo. Questão agrária e agroecologia no Brasil do século XX. In: MOLINA, Mônica Castagna et all (Orgs.). **Práticas contra-hegemônicas na formação dos profissionais das Ciências Agrárias: reflexões sobre Agroecologia e Educação do Campo nos cursos do Pronera**. Brasília: MDA, 2014. p. 23-59.
- ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 28, n. 1, p.77-89, já.-jun., 2002.
- ALVES, Gilberto Luiz. Discursos sobre educação no campo: ou de como a teoria pode colocar um pouco de luz num campo muito obscuro. In: ALVES, Gilberto Luiz. **Educação no Campo: recortes no tempo e no espaço**. Campinas (SP): Autores Associados, 2009. p.89-158.
- ÂNGELO, Ivan. Negócio de menino com menina. In: _____. **O ladrão de sonhos e outras histórias**. São Paulo: Ática, 1997.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2009. 287p.
- ARAÚJO, Raimundo Luís Silva. Financiamento da Educação Básica no governo Lula: elementos de ruptura e continuidade com as políticas do governo FHC. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília. Brasília, 2007. 180f.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs). **Por uma Educação do Campo**. 4 ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2009. 214 p.

_____. Introdução: os coletivos diversos repolitizam a formação. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; LEÃO, Geraldo (Orgs). Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 11-36.

BANCO MUNDIAL. **Educação Infantil:** programas para a geração mais importante do Brasil. 1 ed. Washington, Estados Unidos, 2011. Traduzido pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal. 97p. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. 255 p.

BARATTA, Giorgio. **As rosas e os cadernos.** O pensamento dialógico de Antonio Gramsci.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; GEHLEN, Ivaldo; FERNANDES, Susana Beatriz. A oferta e a demanda de Educação Infantil no Campo: um estudo a partir de dados primários. In: _____ et al. (Orgs). **Oferta e demanda de Educação Infantil no Campo.** Porto Alegre: Evangraf, 2012. p. 71-105.

BECK, Ulrich. **O que é globalização?** Equívocos do globalismo: respostas à globalização. São Paulo: Paz e Terra, 1999. 282p.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social:** fundamentos e história. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011. Coleção Biblioteca Básica do Serviço Social. V. 2.

BEZERRA NETO, Luiz. A educação rural no contexto das lutas do MST. In: ALVES, Gilberto Luiz (Org). **Educação no Campo:** recortes no tempo e no espaço. Campinas (SP): Autores Associados, 2009. p. 1-22.

BOBBIO, Norberto; BOVERO, Michelangelo. **Sociedade e Estado na filosofia política moderna.** São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. **Teoria geral da política:** a filosofia política e as lições dos clássicos. Rio de Janeiro: Elsevier, 2000.

BOUDON, Raymond et al. Dicionário de sociologia. Portugal (Lisboa): Dom Quixote, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Política de Educação Infantil no Brasil:** relatório de avaliação. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica: UNESCO, 2009 260p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Educação do Campo:** marcos normativos. Brasília: SECADI, 2012. 96p.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução Número 17, de 16 de maio de 2013. Estabelece procedimentos para a transferência obrigatória de recursos financeiros aos municípios e ao Distrito Federal, a título de apoio financeiro suplementar à manutenção e ao desenvolvimento da educação infantil.

_____. Ministério da Educação. Portaria Interministerial Número 6, de 16 de maio de 2013. Institui o Grupo de Trabalho Intrarrestitucional para a Educação Infantil no Campo.

_____. Ministério da Educação. Emenda Constitucional Número 59, de 11 de novembro de 2009. Prevê a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da Educação Básica.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Parecer CNE/CEB Número 20, de 09/12/2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução CNE/CEB Número 05, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

_____. Senado Federal. UNESCO. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Senado Federal, UNESCO, 2001. 186p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Educação do Campo: marcos normativos**. Brasília: MEC: SECADI, 2012. 96p.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Parecer Número 36, de 04 de dezembro de 2001**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Resolução Número 1, de 3 de abril de 2002**. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Decreto Número 7.478, de 12 de maio de 2011. Dispõe sobre a criação da Câmara de Políticas de Gestão, Desempenho e Competitividade.

BRAVO, R. Sierra. **Técnicas de investigación social: teoría y ejercicios**. 10 ed. Madrid: Editorial Paraninfo, 1995. 712 p.

BREDA, Bruna; GOMES, Lisandra Ogg. Entre a sociologia, a infância e as crianças: uma conversa com o sociólogo Jens Qvortrup. **Currículo sem Fronteiras**. V. 12, n. 2, maio-ago, 2012. p. 499-513.

BRECHT, Bertold. O vôo sobre o oceano. In: _____. **Teatro completo**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. Vol. III.

_____. A peça didática de Baden-Baden sobre o acordo. In: BRECHT, Bertold. **Teatro completo**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. Vol. III.

_____. Aquele que diz sim e aquele que diz não. In: BRECHT, Bertold. **Teatro completo**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. Vol. III.

_____. A decisão. In: BRECHT, Bertold. **Teatro completo**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. Vol. III.

_____. A recusa da ajuda. In: BRECHT, Bertold. **Teatro completo**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. Vol. III.

BUTTIGIEG, Joseph A. Educação e hegemonia. In: COUTINHO, Carlos Nelson; TEIXEIRA, Andréa de Paula (Orgs.). **Ler Gramsci, entender a realidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 39-50.

CALDART, Roseli Salete. Introdução. In: In: CALDART, Roseli Salete; PALUDO, Conceição; DOLL, Johannes (Orgs.). **Como se formam os sujeitos do campo: idosos, adultos, jovens, crianças e educadores**. Brasília (DF): PRONERA: NEAD, 2006. p. 11-18.

_____. **Sobre a especificidade da Educação do Campo e os desafios do momento atual**. Porto Alegre, julho, 2015. Mimeo.

CAMINI, Isabela. **Carta da Ciranda Infantil**. Porto Alegre, 15 de fevereiro de 2014. Mimeo.

CARVALHO, Horácio Martins de; COSTA, Francisco de Assis. Agricultura camponesa. In: CALDART, Roseli Salete et all. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola politécnica de saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012. p. 28-34.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”: disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, v. 17, n. 49, jan.-abr., 2012.

CODATO, Adriano; PERISSINOTTO, Renato. O Estado como uma instituição. Uma leitura das “obras históricas” de Marx. In: **Anais do Colóquio O conceito de Estado na filosofia moderna e contemporânea**. Universidade Federal do Paraná. Curitiba (PR), 2000.

COLEÇÃO GRANDES CIENTISTAS SOCIAIS. **Emile Durkheim**: sociologia. São Paulo: Ática, 1978.

CONCILIO, Vicente. BadenBaden. Modelo de ação e encenação em processo com a peça didática de Bertold Brecht. **Tese** (Doutorado em Artes). Departamento de Artes Cênicas. Escola de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013. 198f.

CORAGGIO, José L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de compreensão. In: TOMMASI, L., WARDE, M. e HADDAD, S. (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo : Cortez/PUC/Ação Educativa, 1999. p. 75-124.

CORPO EDITORIAL. Apresentação à coleção. In: WELCH, Clifford Andrew. **Camponeses brasileiros**: leituras e interpretações clássicas. São Paulo, Brasília: Editora Unesp: NEAD, 2009. 336p.

CORSARO, William. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, Francisco de Assis; CARVALHO, Horácio Martins de. Campesinato. In: CALDART, Roseli Salete et all. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola politécnica de saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012. p. 115-122.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci**. Porto Alegre: L&PM, 1981. Coleção Fontes do Pensamento Político. V. 2. 232p.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 38, n. 134, maio-ago., 2008. p. 293-303.

_____. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 116, jul., 2002. p. 245-252.

DANTAS, André. Todos pela participação: quando o consenso denuncia a dominação. In: MONTAÑO, Carlos (Org). **O canto da sereia**: crítica à ideologia e aos projetos do terceiro setor. São Paulo: Cortez, 2014. p. 103-143

DAVIES, Nicholas. Gestão financeira da educação: o legal X o real? In: SOUZA, Donald de; FARIA, Lia Ciomar Macedo de. **Desafios da educação municipal**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003a. p. 146-168.

_____. Governo FHC: “toda criança na escola?” – quando 1+1 é mais do que 2... nas estatísticas oficiais! In: SOUZA, Donald de; FARIA, Lia Ciomar Macedo de. **Desafios da educação municipal**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003b. p. 445-464.

DURKHEIM, Emile. **As regras do método sociológico**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. **Da divisão do trabalho social**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ERTHAL, Rui. Os complexos agroindustriais no Brasil: seu papel na economia e na organização do espaço. **Revista Geo-paisagem Online**. Ano 5, N. 9, jan.-jun., 2006

FALEIROS, Vicente de Paula. Infância e processo político no Brasil. In: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (Orgs). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 33-96.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Agricultura Camponesa e/ou agricultura familiar. In: **ENCONTRO NACIONAL DE GEOGRAFIA, XIII**. Anais. João Pessoa (Paraíba): AGB, 2002a. CD-ROM.

_____. Diretrizes de uma caminhada. In: KOLLING, Edgard Jorge; OSFS, Paulo Ricardo Cerioli; CALDART, Roseli Salette (Orgs.). **Educação do Campo identidades e políticas públicas**. Brasília (DF): Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002b. Coleção Por uma Educação do Campo. Vol. 4.

FIOD, Edna Garcia Maciel. Educação do Campo e transição social. In: AUED, Bernadete W.; VENDRAMINI, Célia Regina (Orgs). **Educação do Campo: desafios teóricos e práticos**. Florianópolis: Insular, 2009. p.41-52.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a Educação: reflexões sobre o caso brasileiro. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1995.

FRØNES, Ivar. **Among peers: on the meaning of peers in the process of socialization**. Oslo (Noruega): Scandinavian University Press, 1995.

_____. Structuration of childhood: an essay of the structuring of childhood and anticipatory socialization. In: QVORTRUP, Jens. **Studies in modern childhood: society, agency, culture**. Londres: Palgrave MacMillan, 2005. p. 267- 282.

_____. Childhood: leisure, culture and peers. In: QVORTRUP, Jens; CORSARO, William; HONIG, Michael-Sebastian (Orgs). **The palgrave handbook of childhood studies**. Londres: Palgrave MacMillan, 2009. p. 273-286.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**. Campinas (SP), v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun., 2012.

_____. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação e Sociedade**. Campinas (SP), v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014.

FÜLLGRAF, Jodete Bayer Gomes. A infância de papel e o papel da infância. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2001. 150p.

GERMINO, Dante. Interpretando Gramsci. In: In: COUTINHO, Carlos Nelson; TEIXEIRA, Andréa de Paula (Orgs.). **Ler Gramsci, entender a realidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p.127-138.

GODOI, Emilia Pietrafesa de. Reciprocidade e circulação de crianças entre camponeses do sertão. In: _____; MENEZES, Marilda Aparecida de; MARIN, Rosa Acevedo de (Orgs). **Diversidade do campesinato: expressões e categorias.Estratégias de reprodução social**. São Paulo: EdUnesp: BRASÍLIA: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural, 2009. p. 289-302.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Lei Número 12.544, de 3 de julho de 2006. Institui o Programa Primeira Infância Melhor – PIM – e dá outras providências.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Maquiavel. Notas sobre o Estado e a Política. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. 428p. Vol. 3.

_____. **Cadernos do Cárcere**. Os intelectuais. O princípio educativo. O jornalismo. 6 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. 334 p. Vol. 2.

_____. **Concepção dialética da história.** 8 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

GRYNSZPAN, Mario. Campesinato. In: MOTTA, Márcia (Org). **Dicionário da terra.** 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. p. 72-75.

ITURRA, Raúl. **O imaginário das crianças:** os silêncios da cultura oral. Porto (Portugal): Fim de Século Edições, 2007. 192p.

KAGUEYAMA, Ângela et alli. O novo padrão agrícola brasileiro: do complexo rural aos complexos agroindustriais. **Agricultura e políticas públicas.** Brasília, 1990, p. 113-123.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. 230p.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil:** a arte do disfarce. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2001. 140p.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e Educação Infantil:** uma abordagem histórica. Porto Alegre (RS): Mediação, 1998. 210 p.

LAVALETTE, Michael. In defense of childhood: against the neo-liberal assault on social life. In: QVORTRUP, Jens. **Studies in modern childhood:** society, agency, culture. Londres: Palgrave MacMillan, 2005. p. 147-166.

LEHER, Roberto. Políticas de educação para a América Latina. Revista **PUC Viva.** São Paulo, n. 5, ju., 1999.

LEITE, Sérgio Pereira; MEDEIROS, Leonilde Servolo de. Agronegócio. In: CALDART, Roseli Salete et all. **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola politécnica de saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012. p. 81-87.

LUKÁCS, Georg. **História e consciência de classe:** estudos sobre a dialética marxista. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 598p.

_____. A teoria do romance: um ensaio histórico-filosófico sobre as formas da grande épica. São Paulo: Duas Cidades: Editora 34, 2000. 240 p.

MARCÍLIO, Maria Luíza. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil: 1726-1950. In: FREITAS, Marcos César (Org.). **História social da infância no Brasil.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MARTINS, José de Souza. Regimar e seus amigos: a criança na luta pela terra e pela vida. In: _____ (Coord). **O massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil**. São Paulo: Hucitec, 1991. p. 51-80.

MARX, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **Os 18 brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Martin Claret, 2008. 135p.

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. **O capital: crítica da economia política**. 29 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011a. Volume 1. 966p.

_____. **Manifesto do partido comunista**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2011b. 160p.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. 3.ed. Tradução de Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MAYALL, Berry. **Towards a sociology of childhood**. Reino Unido: Open University Press, 2002.

_____. Relações geracionais na família. In: MÜLLER, Fernanda (Org). **Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 165-186.

MENDONÇA, Sonia Regina de. Estado. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012. p. 349-354.

_____. Sociedade Civil em Gramsci: venturas e desventuras de um conceito. In: Anais do VII Simpósio Nacional Estado e Poder: sociedade civil. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2013.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2011. 1102p.

MICHELOTTI, Fernando. Resistência camponesa e agroecologia. In: MOLINA, Mônica Castagna et all (Orgs.). **Práticas contra-hegemônicas na formação**

dos profissionais das Ciências Agrárias: reflexões sobre Agroecologia e Educação do Campo nos cursos do Pronera. Brasília: MDA, 2014. p. 60-89.

MOLINA, Mônica Castagna. Análises de práticas contra-hegemônicas na formação de educadores: reflexões a partir do curso de licenciatura em Educação do Campo. In: CUNHA, Célio; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da (Orgs.). **O método dialético na pesquisa em educação.** Campinas (SP): Autores Associados: Brasília (DF): Faculdade de Educação, UnB, 2014. p. 263-290.

_____. Prefácio. In: AUED, Bernadete W.; VENDRAMINI, Célia Regina (Orgs.). **Educação do Campo:** desafios teóricos e práticos. Florianópolis: Insular, 2009. p. 15-18.

_____. Prefácio. In: CALDART, Roseli Salete; PALUDO, Conceição; DOLL, Johannes (Orgs.). **Como se formam os sujeitos do campo:** idosos, adultos, jovens, crianças e educadores. Brasília (DF): PRONERA: NEAD, 2006. p. 07-10.

_____. Cultivando princípios, conceitos e práticas. **Presença Pedagógica.** Belo Horizonte, v. 15, n. 88, jul.-ago, 2009. p. 31-33.

_____. Políticas públicas. In: CALDART, Roseli Salete et all. **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola politécnica de saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012. p. 587-596.

MUNARIM, Antonio et alli. Política pública de Educação do Campo: a articulação entre o Estado e a sociedade. In: AUED, Bernadete W.; VENDRAMINI, Célia Regina (Orgs.). **Educação do Campo:** desafios teóricos e práticos. Florianópolis: Insular, 2009. p. 53-66.

MONLEVADE, João Antonio C. de. O fundo de Educação Básica e o financiamento da Educação Infantil. In: COELHO, Rita de Cássia. **Financiamento da Educação Infantil:** perspectivas em debate. Brasília: UNESCO Brasil, 2004. p.155-170.

MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da infância: balanços dos trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, n. 112, março, 2001. p. 33-60.

MONTAÑO, Carlos. A constituição da ideologia dos projetos do terceiro setor. In: _____ (Org.). **O canto da sereia: crítica à ideologia e aos projetos do “terceiro setor”**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 19-47.

_____. A ilusão da autorrepresentação da Sociedade Civil: as ONGs e seu papel social e político no quadro de hegemonia neoliberal. In: (Org.). **O canto da sereia: crítica à ideologia e aos projetos do “terceiro setor”**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 49-52.

_____. Pobreza, “questão social” e seu enfrentamento. **Serviço social e sociedade**. São Paulo, n. 110, p. 270-287, abr.-jun., 2012.

_____; DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Estado, classe e movimento social**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011. Coleção Biblioteca Básica de Serviço Social. V. 5.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Proposições acerca da produção de conhecimento e políticas de formação docente. In: _____ (Org.). **Iluminismo às avessas**. Produção do conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 7-19.

MOTTA, Antonio Carlos Casulari Roxo. COBRASMA: trajetória de uma empresa brasileira. Tese (Doutorado em História Econômica). Programa de Pós-graduação em História Econômica. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006. 327fl.

MOTTA JÚNIOR, William Pessoa da; MAUÉS, Olgaíses Cabral. O Banco Mundial e as políticas educacionais brasileiras. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out.-dez., 2014.

MUÑOZ, Lourdes Gaitán (COORD). **La vida de los niños en la ciudad**. Sus relaciones en el entorno y el uso de los espacios públicos. Madri (Espanha): Faculdade de Ciências Políticas e Sociologia, 2005. 165p.

NETTO, José Paulo. **Democracia e transição socialista: escritos de teoria e política**. Belo Horizonte: Oficina dos Livros, 1990.

_____. Cinco notas a proposito de la “cuestión social”. **Temporalis**. Brasília, n. 3, 2001.

_____. **O que é marxismo?** São Paulo: Brasiliense, 2006. Coleção Primeiros Passos.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2010. 208p.

NUNES, Deise Gonçalves. A infância dos pobres no Brasil da modernidade. **Inter-Ação. Revista da Faculdade de Educação da UFG**. Goiânia: Editora da UFG, 27 (01), p. 31-46, jan.-junho, 2002.

_____. Educação Infantil e mundo político. **Katálaysys**. Florianópolis (SC), V. 12, N. 1, p. 86-93, jan.-jun., 2009.

OCDE. **Starting Strong: early childhood education and care**. Paris: OCDE, 2001. Volume 1. 214p.

_____. **Starting Strong: early childhood education and care**. Paris: OCDE, 2006. Volume 2. 220p.

_____. **Starting Strong: a quality toolbox for early childhood education and care**. Paris: OCDE, 2012. Volume 3. 250p.

_____. **Starting Strong: monitoring quality in early childhood education and care**. Paris: OCDE, 2015. Volume 4. 247p.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. A mundialização da agricultura brasileira. **XXI Colóquio Internacional de Geocrítica**. Bogotá (Colômbia), maio 2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade de. **Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2000.

OLIVERIA, Débora Santos de Souza. A transmissão do conhecimento culinário do Brasil urbano do século XX. **Dissertação** (Mestrado em História Social). Programa de Pós-Graduação em História Social. Departamento de História. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010. 188f il.

PAZ, Pedro, RODRIGUES, Octávio. **Modelos de crescimento econômico**. Rio de Janeiro : Fórum, 1972.

PRADO, Patrícia Dias do. Educação e cultura infantil em creche: um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequenininhas em um CEMEI de Campinas/SP. 126 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de Campinas. Campinas (SP), 1998.

QVORTRUP, Jens. Placing children in the division of labour. In: CLOSE, P.; COLLINS, R. (Orgs.). **Family and economy in modern society**. London: Palgrave MacMillan, 1985.

_____. The sociology of childhood: introduction. **International Journal of Sociology**, 17 (3), 1987. p. 3-37.

_____. Childhood as a social phenomenon – an introduction to a series of national reports. **Eurosocial Report**. Vienne European Centre, n. 36, 1991.

_____. Childhood and societal macrostructures: childhood exclusion by default. **Working Paper 9**. Child and youth culture. Department of contemporary cultural studies. Dinamarca: Odense University, 1999. p. 3-40.

_____. A volta do papel das crianças no contrato geracional. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, v. 16, n. 47, maio-ago, 2011. p. 323-332.

_____. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 36, n. 2, maio-ago, 2010. p. 631-643.

_____. Societal position of childhood: the international project Childhood as a Social Phenomenon. **Childhood**. Dinamarca, v. 1, 1993. p. 119-124.

_____. Nove teses sobre a infância como um fenômeno social. **Pro-Posições**. Campinas (SP), v. 22, n. 1 (64), jan.-abr., 2011. p. 199-211.

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

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. **A infância sem disfarces: uma leitura histórica**. Introdução. In: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (Orgs). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 15-30.

ROSSETTO, Edna Rodrigues Araújo; SILVA, Flávia Tereza da. Ciranda infantil. In: CALDART, Roseli Salete et all. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola politécnica de saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012. p. 125-128.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Orgs). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis (Rio de Janeiro): Vozes, 2008. p.17-39.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32 ed. Campinas (SP): Autores Associados, 1999. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, V. 5. 99 p.

- SEMERARO, Giovanni. **Cultura e educação para a democracia**. Gramsci e a sociedade civil. 2 ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2011. 267 p.
- SETTON, Maria das Graças Jacintho. As transformações do final do século: significando os conceitos de autoridade e autonomia. In: AQUINO, Júlio Groppa (Org.). **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas**. 4ed. São Paulo: Summus, 1999. p. 71-84.
- SILVA, Maria Abádia da. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas (SP): Autores Associados: São Paulo: FAPESP, 2002. 224p.
- SILVA, Ana Paula Soares da et alli. Produção acadêmica nacional sobre a Educação Infantil das crianças residentes em área rural (1996-2011). In: BARBOSA, Maria Carmem Silveira et alli (Coord.). **Oferta e demanda de Educação Infantil no Campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012. p. 291-331.
- SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 112, março, 2001. p. 7-31.
- SOUZA JÚNIOR, Luiz de. FUNDEB: novo fundo, velhos problemas. In: **Anais da 30ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambú (MG), 2007.
- SOUZA, Donaldo Bello de; FARIA, Lia Ciomar Macedo de. Reforma de Estado, descentralização e municipalização do ensino no Brasil: a gestão política dos sistemas públicos de ensino Pós-LDB 9394/96. **Ensaio: avaliação, política pública e educação**. Rio de Janeiro, v. 12, n. 45, p. 925-944, out.-dez., 2004.
- SPADA, Ana Corina Machado. A Educação infantil no contexto da creche : um estudo sobre a educação, o cuidado da criança de zero a três anos e a formação de professores no município de Marília-SP. 235f il. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Faculdade de Ciência e Tecnologia. Presidente Prudente (SP), 2006.
- STEARNS, Peter. **A infância**. São Paulo: Contexto, 2006. Coleção história mundial. 212p.
- TEDESCO, João Carlos. **Terra, trabalho e família: racionalidade produtiva e ethos camponês**. Passo Fundo: Edipe, 1999.

UNESCO; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Política de Educação Infantil no Brasil**: relatório de avaliação. Brasília: UNESCO; MEC; SEB; 2009. 260p.

_____; CONSED; AÇÃO EDUCATIVA. **Educação para todos**: o compromisso de Dakar. Brasília: UNESCO, CONSED, AÇÃO EDUCATIVA, 2001. 170p.

_____. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien (Tailândia): UNESCO, 1998. 8p.

_____; GOVERNO ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Primeira Infância melhor**: uma inovação em política pública. UNESCO: Secretaria de Saúde do Estado do Rio Grande do Sul, 2007. 128p.

UNICEF; CEPAL. Desafíos. **Boletín de la infancia y adolescencia sobre el avance de los objetivos de desarrollo del milenio**. La pobreza infantil: un desafío prioritario. Número 18, septiembre, 2014. 12p.

_____; CEPAL. Desafíos. **Boletín de la infancia y adolescencia sobre el avance de los objetivos de desarrollo del milenio**. Derechos de la infancia en la era digital. Número 10, mayo, 2010. 12p.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. **O mundo rural como um espaço de vida**: reflexões sobre a propriedade da terra, agricultura familiar e ruralidade. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. 330p.

WINTERSBERGER, Helmut et all. Introduction. In: WINTERSBERGER, Helmut; ALANEN, Leena; OLK, Thomas; QVORTRUP, Jens. **Childhood, generational order and the welfare state**: exploring children's social and economic welfare. Cost, European Cooperation in the field of Scientific and Technical Research A19: Children's Welfare. University Press of Southern Denmark, Vol. 1, 2007. p. 09-13.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Quadro 2 – Análise das Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo

TEMA	EXCERTO	CATEGORIA
Criança(s) do Campo	[...] falamos no plural, crianças do campo porque são diversas as crianças brasileiras	Educação que reconheça as especificidades das crianças do campo
	... esse capítulo, ao pretender dialogar com as professoras e os professores das crianças do campo, quer também provocar reflexões e orientações para os profissionais que trabalham nas instituições urbanas que recebem as crianças que moram nos territórios rurais.	
	Que desafios temos que enfrentar para que as conquistas já acumuladas para todas as crianças sejam estendidas às crianças do campo e, ao mesmo tempo, elas sejam contempladas nas suas especificidades e singularidades?	
	Se as crianças do campo são invisíveis para as políticas públicas (e o mesmo vale para as pesquisas acadêmicas), que conhecimentos temos sobre suas comunidades e modos de vida...	
	Como evitar que nossas práticas coloquem as crianças do campo em posições de inferioridade ou que reiterem estereótipos, preconceitos e as concepções do senso comum...	
	A história de pouco investimento nos territórios rurais resultou no oferecimento de vagas, para as crianças do campo, em escolas urbanas e, conseqüentemente, no número ainda reduzido de creches/pré-escolas.	
	Até que isso não se modifique, é importante que as creches/pré-escolas urbanas que ainda acolhem as crianças do campo orientem-se também pelos princípios da educação do campo.	
	Não seria necessário rever, adequar e flexibilizar os horários de entrada e saída para as crianças do campo, considerando suas peculiaridades de transporte até a instituição?	
	[Que o estudo do texto das diretrizes] colabore para inspirar a criação de espaços, materiais, programas e atividades capazes de construir as creches/pré-escolas como gostoso lugar para as crianças do campo...	
	Nas DCNEI as orientações dessas resoluções estão contempladas no Parágrafo 3º do Artigo 8º. Observem que a educação infantil das crianças do campo foi proposta como um parágrafo em um artigo. O que isso quer dizer? Significa que se reconhece: a diversidade das infâncias no nosso país e o caráter heterogêneo do campo; as particularidades no processo de educação dessas crianças; a necessária articulação com as condições gerais da educação infantil garantidas a todas as crianças.	

TEMA	EXCERTO	CATEGORIA
Criança(s) do Campo	As crianças do campo, por exemplo, podem estar submetidas a processos semelhantes de apelo ao consumo das demais crianças, a violações de direito, à vitimização e às relações caracterizadas por dominação etária, à invisibilidade nas políticas públicas.	Educação que reconheça as especificidades das crianças do campo
	Compreendemos o gosto pela terra, o contato direto com a terra, a vivência e a sensibilidade com a água, rios, mananciais nascentes, mangues, o cheiro da terra molhada pela chuva, a fauna e a flora como leituras constituidoras das crianças do campo?	
	Elas [as propostas pedagógicas] devem ser construídas a partir de um movimento de pesquisa, observação e conhecimento das crianças do campo inseridas em seus grupos, como membros de uma comunidade que possui suas complexidades e seus arranjos, suas relações com os modos de organização produtiva e social.	
	Na sua elaboração [do planejamento] prevemos momentos de pesquisa dos modos de vida das crianças do campo e suas comunidades?	
	... as crianças vivenciam suas infâncias imersas em seus grupos culturais e constroem, com os adultos e outras crianças, sua autoestima e suas identidades pessoais e coletivas.	
	... que experiências sensoriais, afetivas, estéticas, éticas, políticas e ambientais são vividas pelas crianças ribeirinhas, assentadas e acampadas da reforma agrária, quilombolas, filhas de agricultores familiares, de povos da floresta, extrativistas, de pescadores e caiçaras?	
	... a educação deve ser projetada para a emancipação das crianças, construindo um lugar que elas possam se reconhecer como sujeitos de direitos, de desejos e de conhecimento	
	Os projetos desenvolvidos cotidianamente com as crianças fazem dessas instituições espaços de convivência com a diversidade, de modo a romper com situações e momentos de isolamento, de preconceitos e discriminações e promover, o enriquecimento da identidade das crianças, sejam elas moradoras no campo ou na cidade?	
	... podemos organizar atividades em pequenos grupos e em grandes grupos , com crianças de um mesmo grupo/idade e crianças maiores , respeitando as singularidades e demandas diversificadas entre as crianças de diferentes idades sem, contudo, isolá-las ou restringir as ricas oportunidades que as interações entre as crianças promovem, de mesma idade ou idade diferente.	
	... as DCNEI retomam o compartilhamento da educação da criança, estabelecido no artigo 29 da LDB como (Lei Federal 9394/96), como parte da função sociopolítica e pedagógica das creches/pré-escolas.	

TEMA	EXCERTO	CATEGORIA
<p>Criança(s) do Campo</p>	<p>... ter a compreensão devida a respeito das especificidades dos fazeres educativos, dos cuidados das crianças, assim como das especificidades das famílias.</p>	<p>Educação que reconheça as especificidades das crianças do campo</p>
	<p>Os itens que tratam sobre a contribuição dos povos africanos, o combate ao racismo e a acessibilidade das crianças deficientes referem-se à necessidade de que as propostas pedagógicas considerem as crianças, com singularidades pessoais e coletivas, crianças em suas múltiplas filiações comunitárias e culturais.</p>	
	<p>Temos uma postura reflexiva e crítica acerca dos brinquedos e demais materiais, espaços, atividades e interações cuidando para que as crianças negras e as crianças deficientes se identifiquem positivamente?</p>	
	<p>... nossas crianças definem-se muito além da vinculação territorial e essas questões precisam também ser levadas em conta na proposta pedagógica, valorizando também outros aspectos da criança, sejam eles singulares ou coletivos.</p>	
	<p>Feitas essas considerações gerais do capítulo 8º das DCNEI, vamos ao trecho que especifica e aprofunda a educação infantil das crianças dos territórios rurais.</p>	
	<p>Como garantir aquilo que é geral para todas as crianças e ao mesmo tempo o que é específico para as ribeirinhas, assentadas e acampadas da reforma agrária, quilombolas, filhas de agricultores familiares...</p>	
	<p>... assumimos o compromisso de garantir que as práticas junto às crianças lhes permitem viver suas infâncias com todas as potencialidades que a vida do campo oferece?</p>	
	<p>[As contribuições da educação do campo são] laboratório em que se encontram os saberes cotidianos da criança enriquecidos pela sistematização, observação minuciosa e cuidadosa, pela mediação da professora?</p>	
	<p>Tomamos esses momentos na revisão do planejamento incorporando-os como situações de aprendizagem e como temáticas que aprofundam os conhecimentos do coletivo das crianças e da própria professora, constituindo comunidades de aprendizagem?</p>	

TEMA	EXCERTO	CATEGORIA
<p>Criança(s) do Campo</p>	<p>É necessário que a instituição e a comunidade tenham clareza de que é um processo que pode ser longo, mas bastante produtivo, uma vez que, ao implicar a todos na sua discussão e elaboração do PPP, vai-se construindo garantias para que os princípios e propostas neles estabelecidos não fiquem apenas no papel, mas sim, sejam efetivados nas práticas cotidianas com as crianças. O mais importante é cuidar de um processo de participação da comunidade.</p>	<p>Educação que reconheça as especificidades das crianças do campo</p>
	<p>Que projeto de sociedade, sociabilidade e construção de subjetividades está presente na educação infantil que realizamos com nossas crianças?</p>	
	<p>Conhecemos como a comunidade educa suas crianças?</p>	
	<p>Organizamos atividades com crianças de mesma idade e de diferentes idades? Existem produções das crianças na instituição a fim de que se reconheça nesse espaço?</p>	
	<p>Quanto tempo dedicamos a atividades internas e quanto dedicamos a atividades externas às salas de referência das crianças?</p>	
<p>Campo</p>	<p>... é nessa multiplicidade natural/cultural que o campo brasileiro se configura que as crianças vivem suas infâncias.</p>	<p>Conhecimento da multiplicidade do campo como lugar de relações sociais e econômicas</p>
	<p>Temos o desafio de construir creches/pré-escolas com a cara do campo, mas também com o corpo e a alma do campo, com a organização dos tempos, atividades e espaços organicamente vinculados às formas de organização da vida de seus povos...</p>	
	<p>... o campo se constitui mais do que um lugar, que nele se produzem as condições da existência social e se vinculam as relações sociais, econômicas e culturais entre os homens e mulheres, crianças e adultos, crianças e crianças...</p>	
	<p>Ainda, se considerarmos que a multiplicidade do campo é também marcada por desigualdade, que existem relações de dominação que o atravessam, que a terra e os produtos que dela derivam são objetos de disputas por diferentes projetos, que as populações do campo foram histórica e culturalmente desvalorizadas em relação à cidade, a educação infantil que oferecemos às crianças do campo não deveria enfrentar essas questões e comprometer-se com a vinculação positiva da criança com seu espaço e grupo cultural?</p>	
	<p>traduza o campo como lugar de vida e de produção humana.</p>	
	<p>... oferecimento de vagas no próprio campo, adequando-se às orientações e definições legais que proíbem o transporte das crianças extracampo...</p>	

TEMA	EXCERTO	CATEGORIA
Campo	Não poderíamos criar, dentro da educação infantil, formas de agrupamento mais compatíveis com a dinâmica da vida no campo, às vezes menos segmentada por idades?	Conhecimento da multiplicidade do Campo como lugar de relações sociais e econômicas
	Como lugar de vida e de relações, o campo deve ser compreendido numa perspectiva de desenvolvimento que supere, dentre outras, a dicotomia do campo e cidade, que a partir do local, articule a relação com o global.	
	No caso do campo, a escola deve ser pensada como parte do projeto de desenvolvimento e sustentabilidade da comunidade e localidade.	
	[Professores da Educação Infantil do Campo] Que relação possuem com o campo? Por que atuam no campo: por escolha ou por colocação no momento da atribuição de salas?	
	[Professores da Educação Infantil do Campo] Conhecem a vida e a luta das populações do campo? Que conhecimentos possuem sobre o campo, as formas de uso do solo e ocupação de terras no país...	
	[Professores da Educação Infantil do Campo] Que relação possuem com o campo? Por que atuam no campo: por escolha ou por colocação no momento da atribuição de salas?	
	A que concepção de campo nossa proposta se filia?	
	A formação continuada promove conhecimentos sobre o campo brasileiro, as atividades econômicas e a produção dos povos do campo, as lutas pela terra, a vida dos quilombolas, ribeirinhos e povos da floresta, práticas ambientais sustentáveis?	
	Que conhecimentos possuem as professoras e os professores sobre campo, sobre as infâncias, sobre diversidade e sobre reforma agrária?	
Temos um acervo de histórias, cantigas, livros e brinquedos que contemplem as especificidades do campo?		
Qualidade	Como pensar então uma educação infantil de qualidade a partir do reconhecimento dessa multiplicidade?	Educação de qualidade que observe a multiplicidade do campo
	Como dialogar o conhecimento já produzido sobre uma educação infantil de qualidade com as especificidades das comunidades?	
	... em observância e diálogo com os parâmetros e indicadores gerais de qualidade da educação infantil, já construídos nacionalmente para todas as instituições dos territórios urbanos e rurais.	
	podemos indagar o quanto uma educação infantil de qualidade, nos territórios rurais, contribui para oferecer condições para a vida no campo com dignidade	

TEMA	EXCERTO	CATEGORIA
Qualidade	Se a participação da família é necessária em todos os níveis de educação, na educação infantil ela não se torna condição imprescindível para a qualidade dadas as características de desenvolvimento das crianças de 0 a 6 anos de idade?	Educação de qualidade que observe a multiplicidade do campo
	É necessário prever momentos de avaliação também coletiva, num processo de promoção de reconhecimento de acertos e falhas que busca, na autoavaliação institucional, a promoção da qualidade da educação...	
	... pensar sobre currículo e as questões nele implicadas para uma educação de qualidade.	
Direito	... direito à educação infantil, o direito de frequentar creches/pré-escolas	Direito à Educação Infantil
	Embora, na sua origem, essas instituições tenham surgido num contexto urbano, muita coisa se modificou e hoje elas são concebidas como um direito a todas as crianças	
	Direito que todas as crianças possuem de conviverem com outras crianças, de terem acesso a espaços, materiais, brincadeiras e tempos organizados...	
	Contudo, esse direito não vem sendo atendido com equidade.	
	Mas se a educação infantil é direito de todas as crianças e se estamos em construção de uma sociedade democrática, não é tarefa coletiva garantir esse direito?	
	Criar vagas no campo constitui um grande desafio nacional para a efetivação do direito à educação infantil das crianças brasileiras.	
	... sem contudo abrir mão dos conhecimentos acumulados e dos direitos fundamentais válidos para todas as crianças.	
	[sobre deslocamentos nos espaços e organização dos ambientes institucionais] o inciso [VI, parágrafo 1º, artigo 8º das DCNEI] estabelece o direito que as crianças das diferentes idades possuem aos movimentos amplos e à inibição de práticas que confinam as crianças em salas e espaços internos...	
	... articulando o atendimento a todos os seus direitos [das crianças do campo].	
... atender ao direito à educação infantil é garantir o compromisso com a infância brasileira.		
Educação Infantil do/no Campo	O primeiro desses desafios é a garantia de educação infantil no campo , oferecida perto de suas casas, nas suas comunidades.	
	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, filhas dos povos da floresta, de pescadores e caiçaras...	

TEMA	EXCERTO	CATEGORIA
<p>Educação Infantil do/no Campo</p>	<p>A educação infantil do campo pode nos levar a construir as bases para a contraposição a um modelo de educação que simplesmente reproduz, nos territórios rurais, a cultura urbana dominante.</p>	<p>Garantia de Educação Infantil que atenda às especificidades do Campo</p>
	<p>As especificidades da educação infantil do campo se inserem num movimento amplo de luta dos povos do campo por uma educação que reconheça o seu protagonismo no processo de construção do conhecimento</p>	
	<p>Se não conhecemos ainda a realidade da educação infantil do campo no país, tampouco sabemos sobre a identidade de seus profissionais.</p>	
	<p>No movimento de construção da identidade da educação infantil do campo, também as identidades profissionais vão se constituindo.</p>	
	<p>Tudo o que vem sendo dito até aqui afirma a necessidade de que cada instituição de educação infantil do campo procure construir sua proposta pedagógica na relação direta e orgânica com sua comunidade.</p>	
	<p>... as orientações curriculares para a educação infantil do campo são indicadores com o intuito de entrar na grande roda de conversa das experiências cotidianas que vem sendo desenvolvidas no território nacional, em diferentes estados e municípios.</p>	
	<p>Existem regulamentações ou documentos municipais sobre educação infantil do campo da Secretaria/Departamento de Educação e do Conselho Municipal de Educação?</p>	
	<p>Considerando a educação infantil do campo como uma área ainda a ser conhecida, propusemos nesse texto uma conversa cheia de perguntas...</p>	
<p>Educação do Campo</p>	<p>Nessa construção, é necessário que os avanços conquistados na educação infantil dialoguem com os avanços da educação do campo a fim de garantir uma educação infantil que valorize e incorpore as experiências das crianças e suas famílias, os tempos do campo, os modos de convivência, as produções locais.</p>	<p>Articulação entre Educação Infantil e Educação do Campo</p>
	<p>... todas as regulamentações gerais sobre educação do campo devem ser observadas na elaboração e efetivação das propostas político-pedagógicas nas creches/pré-escolas do campo, seguindo os princípios, fundamentos e procedimentos estabelecidos na totalidade das DCNEI, uma vez que elas expressam e sintetizam consensos e avanços que a educação infantil, de um modo geral, já construiu.</p>	
	<p>As contribuições da educação do campo nos instigam a questionar se as aproximações a esses elementos são feitas de modo a torná-los meros conteúdos da ação pedagógica.</p>	

TEMA	EXCERTO	CATEGORIA
Educação do Campo	Discutimos coletivamente as políticas de educação infantil e de educação do campo do município?	Articulação entre Educação Infantil e Educação do Campo
	Temos uma biblioteca com livros e produções de consulta da professora, sobre educação do campo?	

Fonte: BRASIL; COEDI; SEB; MEC, 2010.

APÊNDICE B – Quadro 4 – Mesa de Abertura da 1ª Reunião Técnica – Região Norte

TEMAS	EXCERTOS	CATEGORIA
Política	<p>Garantia de qualidade da expansão da EI</p> <p>Nova agenda política em relação ao processo educativo.</p> <p>É dever do Estado garantir as instituições formais de Educação Infantil. Desafio da universalização de 4 a 6 anos na EI.</p> <p>O Brasil amplia a escolaridade, mas é preciso lembrar que a obrigatoriedade é apenas para garantir o dever do Estado.</p> <p>A centralidade do debate é o comprometimento do Estado em ofertar a EI.</p> <p>Avançamos muito na formulação de marcos teóricos, entretanto, é preciso ir além. É por isso a proposta do Decreto Presidencial, para garantir que os programas se tornem políticas de Estado.</p>	Dever do Estado em ofertar Educação Infantil
Educação	<p>... estamos vivendo um momento importante da política pública de reconhecimento ao acesso ao direito à educação e das grandes desigualdades sociais que afetam diretamente o acesso à educação.</p> <p>Função da instituição escolar, do que ela pode e deve cumprir com relação à formação ampla das pessoas.</p> <p>A EI tem um papel essencial no processo formativo das pessoas, entretanto, ainda há o desafio em reconhecer a EI como processo educativo.</p> <p>Reconhecer a criança como sujeito e não como objeto do processo formativo, centralidade do currículo, reconhecendo nessa etapa o processo educativo.</p>	Educação como um direito de formação humana
Campo	<p>O MEC tem clareza de que a SECAD e SEB precisam fazer o debate da Educação Infantil articulado com o debate da Educação do Campo.</p> <p>A maioria dos professores de Educação Infantil do Campo possui apenas o Ensino Médio.</p> <p>Preocupação ao se olhar dados do INEP: municípios que não têm registro de matrícula de EI Campo. Será que não tem demanda?</p> <p>Segundo dados do INEP, 77% do atendimento de Educação Infantil é urbano e apenas 28% de atendimento é realizado no campo.</p> <p>O GT orientações curriculares para a Educação Infantil do Campo, no âmbito das Orientações Curriculares para a Educação Infantil, propôs a realização de reuniões técnicas regionalizadas e de Seminário Nacional, além da indicação ao MEC de realização de pesquisa sobre a EI no Campo e de mapeamento de experiências de EI do Campo.</p> <p>A proposta do GT OCEIC foi apresentada à CONEC, onde se discutiu a incorporação do GT de EI do Campo do MEC pela CONEC, reestruturado após os resultados das Reuniões Técnicas e do Seminário Nacional, institucionalizando assim o GT</p>	Demandas e articulações para Educação Infantil do Campo

Fonte: Relatório 1ª RT Educação Infantil do Campo Região Norte. MEC, 2010.

APÊNDICE C – Quadro 5 – Palestra “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil”

TEMAS	EXCERTOS	CATEGORIA
Política	O entendimento da COEDI/SEB/MEC é de que só é possível formular políticas em processos que valorizem as práticas democráticas.	Democracia manifesta pela participação na formulação da política
	No Brasil, a democracia participativa é um preceito constitucional que contempla a democracia representativa e desenvolve a cidadania ativa.	
	Participação deve ter papel central na formulação e coordenação das políticas nacionais.	
	Participação como procedimento básico de governo.	
	Existe uma confluência de participação com avanços na política.	
	Defende-se que a concepção política de cidadão não se reduz a cliente ou usuário.	
	Participação está vinculada a tomada de decisão, definição do desenho da política, à criação de formas flexíveis, à inclusão da população não organizada.	
Educação	Não se trata ainda de apenas promover a participação, mas de criar e fortalecer estruturas institucionais para que seja possível a participação.	Alinhamento da Educação Infantil às Diretrizes Curriculares
	É preciso, nesse processo, fortalecer a concepção de EI.	
	Algumas questões de EI reaparecem fragilizando os consensos, os avanços já construídos. Exemplo disso são os concursos de prefeituras que ainda não exigem formação para atuar em EI.	
	A atualização das DCNEI alinha-se as proposições das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, que favoreceu respostas a importantes questões da área como delimitação da faixa etária, critérios de matrícula, relação com o conhecimento, relação com a comunidade e família, diversidade. A organização das DCNEI pode ser apresentada da seguinte forma: 1. Concepções de EI: fortalece a EI como 1ª etapa da Educação Básica oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços não domésticos [...]. 2. Concepções de crianças: centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direito que, nas interações, relações e práticas vivenciam suas infâncias. 3. Currículo: conjunto sistematizado de práticas culturais no qual se articulam as experiências e saberes das crianças, de suas famílias, dos profissionais e de suas comunidades de pertencimento e os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. 4. Princípios Básicos: estéticos, éticos e políticos.	

Fonte: Relatório 1ª RT Educação Infantil do Campo Região Norte. MEC, 2010.

APÊNDICE D – Quadro 6 – Contribuições dos Grupos sobre o Texto das Orientações (1ª Reunião Técnica)

TEMAS	EXCERTOS	CATEGORIA
Política	A questão da creche, a EI tem que ser priorizada, pois é a primeira fase da EB	Articulação política priorizando oferta de Educação Infantil do Campo
	É preciso ressaltar a importância dos conselhos municipais e estaduais na articulação pela Educação Infantil no Campo.	
	É preciso fazer um trabalho minucioso que garanta a especificidade das regiões. A nossa briga é tentar colocar no PNE que as metas sejam divididas entre campo e cidade. Hoje as metas apresentadas de forma geral faz com que os gestores invistam prioritariamente na cidade, pois o investimento para operacionalizar é menor.	
	É preciso verificar a possibilidade da EI no Campo ser implantada. Quais as condições para viabilizá-las? Precisamos de estrutura. É preciso um debate mais aprofundado.	
Educação	Centralidade da criança nos processos, entendendo seus limites.	A criança como sujeito do processo educacional
	Os professores de EI no Campo precisam ouvir os pais e as crianças	
	As brincadeiras e a relação com seus pares são fundamentais para que a criança possa construir e reconstruir seu conhecimento.	
OCEIC	Texto reflexivo contribui para o debate.	Contribuição inicial para os debates
	O texto contribui quando se fala da EI que queremos.	
	Não dá para trazer tudo pronto. Contribui para a reflexão e com os projetos/experiências que já temos e fala da necessidade de construir algo junto com a comunidade escolar do campo.	
	O texto contribui, mas é necessário deixar claro que ele é apenas um primeiro passo.	
	O que está no texto está de acordo com as nossas necessidades	
	É preciso elaborar um texto específico para os gestores sobre a concepção, princípios, proposta pedagógica e condições para a Educação do Campo.	
	Que não seja uma proposta apenas das universidades	
	Indicativo de mais reuniões e mais encontros para se discutir a EI no Campo...	
	Avança na proposta pedagógica mas também queremos discutir as condições para a proposta pedagógica.	
	Formar grupos de cada estado para articular de que forma disseminar a proposta e buscar contribuições. Elaborar uma pauta para discutir com a SEB e a SECAD.	

Fonte: Relatório 1ª RT Educação Infantil do Campo Região Norte. MEC, 2010.

APÊNDICE E – Quadro 7 – Encaminhamentos da 2ª Reunião Técnica Região Sul

TEMA	EXCERTO	CATEGORIA INTERPRETAÇÃO
Política	Contextualização da realidade da comunidade e maior participação na discussão.	Gestão participativa no investimento de recursos
	Necessidade de refletir sobre o papel do marco legal.	
	Quanto ao uso e disponibilidade de recursos, além dos recursos públicos existentes, há a articulação e desenvolvimento de parcerias com outros setores, principalmente aqueles ligados às organizações sociais e sindicais.	
	Existe um contrassenso quanto à ação e uso de recursos públicos pelas esferas estadual e federal.	
Educação	Necessidade de estudo (pesquisa) aprofundamento da questão diagnóstica. Onde estão estas crianças? Como estão? Há realmente necessidade desse atendimento?	Articulação com municípios diagnóstico e de demandas
	Necessidade de envolvimento das UNDIMES estaduais para articulação das secretarias municipais de educação que, mesmo não tendo experiência a apresentar, é importante que participem, pois a Educação Infantil do Campo, em sua maioria, se dá nas redes públicas municipais.	
Campo	Necessidade de se investigar sobre qual concepção de campo e cidade existente entre os educadores, assim como de infância e de brincadeira.	Concepções e especificidade do campo na educação infantil
	Rever estruturas padrões e construir escolas compatíveis com as características do campo.	
	Necessidade de pensar e oferecer formação específica em Educação Infantil no Campo.	

Fonte: Relatório 2ª RT Educação Infantil do Campo Região Sul. MEC, 2010.

APÊNDICE F – Quadro 8 – Encaminhamentos da Terceira Reunião Técnica (Região Sudeste)

TEMA	EXCERTO	CATEGORIA INTERPRETAÇÃO
Política	Estudar possibilidades de regulação para o regime de colaboração entre municípios fronteiriços, permitindo que crianças que morem em regiões de divisa frequentem as instituições mais próximas de suas casas.	Política de educação e de formação
	Estabelecimento de uma política de atualizações de referências bibliográficas e materiais didáticos disponibilizados no sítio do MEC.	
	Criar uma política permanente de difusão das DCNEI e das OCEIC, não apenas pela distribuição de material e realização de cursos, mas com o uso de mídias direcionadas em pautas constantes	
Educação	Atentar para as questões étnicorraciais, pouco exploradas nos textos das OCEIC.	Ampliação das discussões das OCEIC e de sua divulgação
	Criação de materiais específicos: livros, CDs, DVDs.	
Campo	Enfatizar o caráter inseparável do currículo e de suas condições, das concepções e políticas para a educação infantil do campo.	Concepções políticas de Educação Infantil do Campo

Fonte: Relatório 3ª RT Educação Infantil do Campo Região Sudeste. MEC, 2010.

APÊNDICE G – Quadro 9 – Encaminhamentos da Quarta Reunião Técnica (Região Centro-Oeste)

TEMA	EXCERTO	CATEGORIA INTERPRETAÇÃO
Política	Implantar e implementar Políticas Públicas de Educação Infantil do Campo	Políticas, programas e financiamento em regime de colaboração
	Implementar e efetivar políticas de formação inicial e continuada para os profissionais da Educação do Campo que vise às especificidades desta modalidade.	
	Estender os programas de governo instituídos no âmbito das escolas urbanas para o campo adequando-os as especificidades de cada região, de modo que se tornem políticas públicas efetivas.	
	Fortalecer a intersetorialidade com os ministérios afins, visando parcerias em prol de políticas da educação infantil.	
	Regulamentar o artigo 221 da Constituição da República Federativa do Brasil no que tange a organização do Regime de Colaboração entre os entes federados, visando o comprometimento de todos com a primeira etapa da Educação Básica.	
	Assegurar e ampliar o financiamento para a educação infantil do campo levando em consideração o custo aluno qualidade.	
	Assegurar a institucionalização da educação infantil do campo mediante colaboração e cooperação entre os entes federados, respeitando as peculiaridades locais.	
Educação	Assegurar que o INCRA se responsabilize pela infraestrutura adequada ao desenvolvimento da Educação Infantil e demais etapas da Educação Básica no momento da efetivação de novos assentamentos, bem como em assentamentos que ainda não tenham escolas.	Infraestrutura e práticas educativas voltadas às especificidades
	Fortalecer o currículo visando às especificidades locais, de modo a inserir ao mesmo as práticas exercidas pelos sujeitos envolvidos no processo.	
Campo	... contemplar as diversidades existentes nos diferentes espaços do campo, quais sejam: ribeirinhos, indígenas, assentados, trabalhadores rurais, caiçaras, povos da floresta, extrativistas e quebradeiras de cocos.	Educação Infantil que observe às diversidades do Campo
	Fortalecer as Diretrizes Nacionais de Educação do Campo no que tange a Educação Infantil.	
	Garantir o direito a um calendário diferenciado que respeite as particularidades regionais e culturais da Educação Infantil do Campo	
	Fortalecer a gestão democrática nas escolas do campo de forma participativa.	
	Assegurar o ingresso dos profissionais da educação do campo mediante concursos públicos.	

Fonte: Relatório 4ª RT Educação Infantil do Campo Região Centro-Oeste. MEC, 2010.

APÊNDICE H – Quadro 10 – Encaminhamentos da Quinta Reunião Técnica (Região Nordeste)

TEMA	EXCERTO	CATEGORIA
Política	Valorização dos profissionais que atuam nas escolas do campo.	Políticas de trabalho e valorização profissional
	Concurso público para os profissionais das escolas do campo.	
	Direitos trabalhistas assegurados.	
	Condições de trabalho favoráveis ao desenvolvimento de um trabalho com qualidade social.	
	Inclusão das escolas do campo nas políticas públicas; biblioteca e acervo didático; material didático pedagógico; transporte intracampo; merenda escolar saudável; PNLD com a identidade do campo (filmes e CDs com temas campestinos); construção e adequação do parque escolar à oferta de Educação Infantil.	
Educação	Garantia de mobiliário adequado, equipamentos e recursos didáticos	Garantia de estrutura, equipamento e formação para a Educação Infantil do Campo
	Construção e adequação das escolas	
	Formação continuada e específica para a atuação na Educação Infantil do Campo, contemplando também os temas transversais contemporâneos.	
	Garantia imediata da Educação Infantil	
	Respeito ao tempo comunidade, considerando o tempo de alternância proposto por cada comunidade.	

Fonte: Relatório 5ª RT Educação Infantil do Campo Região Nordeste. MEC, 2010.

APÊNDICE I – Quadro 12 – Contextualização I Seminário Nacional de Educação Infantil do Campo

TEMA	EXCERTO	CATEGORIA
Educação Infantil	Demanda efetiva pela Educação Infantil nas áreas de reforma agrária.	Promoção de interface entre Educação Infantil e Educação do Campo
	[MEC, MDA, SDT e INCRA] objetivo de promover a discussão, formatar e apresentar ações que possibilitassem a interface da Educação Infantil e Educação do Campo.	
	Identificação e caracterização das experiências de Educação Infantil em desenvolvimento no Campo.	
	Aquisição de material didático-pedagógico para atendimento a Educação Infantil, pela SECAD/CGEC, ficando como proposta a utilização de kit de brinquedos, acompanhado de orientações para o trabalho, sob a responsabilidade da SEB/COEDI.	
	Atendendo ao que estabelece o artigo 12 das DCNEI, o MEC inicia o processo de elaboração das Orientações Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, reconhecendo a importância histórica desse momento, em particular, para as novas questões da Educação Infantil.	
	Esse diálogo, inaugurado historicamente entre a Educação Infantil e a Educação do Campo, aproxima as políticas públicas, assim como pesquisadores, profissionais e militantes desses dois campos.	
	[COEDI] papel indutor de políticas educacionais que articulem avanços obtidos pelos movimentos sociais da Educação Infantil e da Educação do Campo.	
	[As Reuniões Técnicas regionalizadas tiveram o objetivo de] promover a interface entre a Educação Infantil e a Educação do Campo.	
Educação Infantil do/no Campo	Ausência de informações sobre a Educação Infantil do Campo.	Diagnóstico da Educação Infantil do Campo e proposição de políticas e programas
	Necessidade de construção de Agenda Pública Propositiva de ação voltada para a Educação Infantil no Campo, com aprofundamento de aspectos conceituais e outros instrumentos necessários para a implementação de uma política pública de Educação Infantil do Campo em suas múltiplas dimensões.	
	Diagnóstico da Educação Infantil no Campo (Coordenação Geral de Educação do Campo/SECAD).	
	Plano de Ação para a Educação Infantil no Campo (MEC-SECAD/CGEC e SEB/COEDI)	
	Possibilitar a definição e implementação de uma política para Educação Infantil do e no Campo.	
	Levantamento da demanda de atendimento da Educação Infantil no Campo, considerando as diferentes populações: agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.	
	Desenvolvimento de estudos sobre o atendimento da Educação Infantil no Campo.	
	Elaboração de Referenciais Curriculares para a Educação Infantil do Campo.	
	Discussão e definição junto ao FNDE, sobre necessidade de adequações do programa PROINFÂNCIA para instituições de Educação Infantil no Campo.	

TEMA	EXCERTO	
	<p>Realização de Reuniões Ampliadas do GT, com a participação de especialistas, educadores, municípios, para a discussão da temática e identificação de experiências em Educação Infantil do Campo, a exemplo das que vinham sendo desenvolvidas pelo MST, CONTAG, FRETRAF, entre outras.</p> <p>propôs como parte das Orientações Curriculares para a Educação Infantil, um texto específico sobre Educação Infantil do Campo.</p> <p>inicia o processo de elaboração do capítulo das Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo.</p> <p>Reconhecendo a pouca visibilidade da Educação Infantil do Campo na produção acadêmica e no âmbito das políticas públicas, SEB e a SECAD/MEC, juntamente com o GT, realizaram cinco Reuniões Técnicas regionalizadas.</p> <p>debater as Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo; identificar experiências que sirvam como referências para políticas, programas e projetos na Educação Infantil do Campo...</p> <p>Diferentes atores implicados na elaboração e execução de Políticas para a Educação Infantil do Campo foram convidados e financiados para participação no seminário.</p> <p>produzir propostas de encaminhamentos com indicação para a implantação das DCNEI e Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo, bem como para a Política Nacional de Educação Infantil do Campo.</p>	<p>Diagnóstico da Educação Infantil do Campo e proposição de políticas e programas</p>
<p>Infância/crianças</p>	<p>Como resultado desse trabalho e a evidente necessidade de socialização, ampliação do debate acerca da infância no campo em suas múltiplas dimensões, identificação de iniciativas de políticas públicas existentes e em curso em diferentes sistemas e/ou segmentos</p> <p>Nas DCNEI, pela primeira vez, em termos de Legislação Nacional, ocorre um reconhecimento das especificidades das crianças do campo na relação com os princípios, as concepções e as conquistas consolidados na Educação Infantil para todas as crianças brasileiras.</p> <p>[As Reuniões Técnicas regionalizadas tiveram o objetivo de] debater sobre a realidade e a diversidade das infâncias do campo nas distintas regiões do país.</p>	<p>Debate sobre especificidade da infância do campo</p>
<p>Campo</p>	<p>Formação de professores com a especificidade do Campo.</p> <p>Contratação de Consultores e definição de Universidades com atuação na temática do Campo, para desenvolvimento de estudos e elaboração de referenciais. Estes referenciais seriam construídos com a participação do GT e da sociedade civil, por meio de oficinas de trabalho e reuniões ampliadas do GT, específicas por temas.</p> <p>[As RTs regionalizadas tiveram o objetivo de] debater sobre a realidade e a diversidade do campo</p>	<p>Elaboração de estudos sobre a especificidade e diversidade do campo</p>

FONTE: <http://portal.mec.gov.br> – SECADI/Ações e Programas

APÊNDICE J – Quadro 15 – Educação Infantil do Campo: proposta para expansão da política

TEMA	EXCERTO	CATEGORIA
Políticas e Programas	Acrescentar estratégias para a expansão da política de educação infantil, creche e pré-escola que contemplem mecanismos de convergência de programas e ações do governo federal...	Política de expansão integrada entre esferas governamentais, que atenda a infância do campo e a autonomia das mulheres
	Monitorar a expansão da educação infantil no Programa Nacional de Educação no Campo – PRONACAMPO e no Programa Nacional de Reestruturação e Aparentagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil – PROINFÂNCIA.	
	Recomendar políticas e ações, no âmbito dos governos federal, estadual e municipal...	
	A elaboração desta Política também é oportuna face ao que prevê o Plano Nacional de Educação (Projeto de Lei N°. 8035/10, em tramitação no Congresso Nacional), em estratégia e meta próprias que tratam da Educação Infantil (meta 1).	
	A Política Nacional de Educação Infantil do Campo convoca-nos a pensar sobre a complexa relação entre diferentes políticas públicas e a diversidade de infâncias...	
	[As crianças de 0 a 5 anos e onze meses residentes em áreas rurais vivem] omissão e acesso desigual às políticas públicas.	
	A partir de 2004 até o momento a demanda por creche foi apontada nas I, II e III Conferência Nacional de Política para as Mulheres bem como nos seus respectivos Planos Nacionais de Políticas para as Mulheres, agora em sua terceira versão.	
	No final de 2007, foi criado um grupo interministerial de políticas de educação infantil para as crianças do campo e realizado, em 2008, um primeiro encontro ampliado para a discussão dessa temática.	
	Criar e/ou ampliar os programas de expansão da oferta de educação infantil, com vistas à sua universalização, conforme preceitua a Resolução CNE/CEB N° 02/2008 e o Decreto Presidencial N° 7352/2010.	
	Num processo de múltiplas desigualdades, as populações do campo sofrem com a ausência de políticas públicas.	
	Como linhas de ação estabelece a “ampliação da oferta de equipamentos públicos e de políticas que favoreçam o aumento do tempo disponível das mulheres, promovendo sua autonomia... [Plano Nacional de Políticas para Mulheres].	
	... busca igualdade efetiva entre mulheres e homens, em todos os campos e a transversalidade de gênero em todas as políticas públicas.	

TEMA	EXCERTO	CATEGORIA
Políticas e Programas	... vale destacar que foi instituído como programa complementar no Art. 54, inc. VII, do ECA, e no Art. 4, inc. VIII da LDB. [Referente ao transporte escolar de crianças residentes em áreas rurais].	Política de expansão integrada entre esferas governamentais, que atenda a infância do campo e a autonomia das mulheres
	O FNDE, do MEC, executa dois programas voltados ao transporte de estudantes: o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE) e o Programa Caminho da Escola, cuja especificidade é o atendimento aos alunos moradores da zona rural.	
	O Programa Caminho da Escola, criado em 2007, consiste na concessão de linha de crédito especial para aquisição, de ônibus, micro-ônibus e de embarcações novas pelos estados e municípios.	
	O PNATE criado em 2004 e ampliado em 2009, por meio da Lei N°. 11.947/09, consiste na transferência automática de recursos financeiros, sem necessidade de convênio ou outro instrumento congênere, para custear despesas como reformas, seguros...	
	As políticas de Educação Infantil para essa população precisam ainda promover ações para melhor conhecimento dessa realidade...	
	A política de educação infantil do campo deve ser pública, gratuita, laica, de qualidade, exercida nos sistemas de ensino e fortalecendo o regime de colaboração entre os entes federados.	
	A política deve ser executada de forma articulada entre Ministério da Educação (MEC), Ministério do Desenvolvimento Social (MDS), Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), Ministério da Cultura (MINC) e Secretaria de Política para Mulheres da Presidência da República.	
	Na formulação, implementação e acompanhamento da política da educação infantil do campo deve-se garantir a efetiva participação social...	
	Que a política de formação continuada (Especialização em Docência na Educação Infantil e Aperfeiçoamento por áreas) que a SEB oferece para a educação infantil seja ampliada.	
	Além de práticas de monitoramento e de avaliação, o acompanhamento de políticas públicas também prevê a definição de metas, atribuição de responsáveis e o uso de indicadores para a aferição dos resultados.	
	... ressalta-se a importância da articulação com o Programa Territórios da Cidadania como estratégia de identificação de demanda e monitoramento de implementação das escolas de Educação Infantil.	
As políticas, projetos e ações referentes à Educação Infantil no Campo poderão ser acompanhadas via <i>sistemas de monitoramento</i> , como o SIMEC...		

TEMA	EXCERTO	CATEGORIA
Crianças	A criação do GTI decorreu das demandas dos movimentos sociais e sindicais ligados à defesa dos direitos de crianças do campo e de mulheres	Direito das mulheres e crianças do campo
	É direito de todas as crianças residentes nas áreas rurais do país ser consideradas na sua diversidade populacional...	
	As crianças de 0 a 5 anos e onze meses residentes em áreas rurais vivem um processo de ocultamento...	
	O reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado e como primeira etapa da educação básica brasileira exige diálogo entre pesquisadores/as, gestores/as, professores/as, movimentos sociais e sindicais, setores do governo e da sociedade, a fim de superar as invisibilidades das crianças do campo, seja em relação ao acesso, à qualidade do atendimento para os bebês e as crianças pequenas...	
	... sobrecarga de trabalho que recai sobre as mulheres e a submissão a novas interdições quando, diante da ausência do Estado, se mantém responsáveis exclusivas pelo cuidado com as crianças.	
	... a reivindicação de escolas de educação infantil nas áreas rurais implica, na realidade, em direito das mulheres e das crianças.	
	... se consolida um novo paradigma de responsabilização do ato de “cuidar e educar” de maneira compartilhada à educação das crianças em espaços coletivos.	
	... tanto dos cuidados com as crianças quanto do trabalho doméstico, estratégicos no fomento de sua autonomia [das mulheres], possibilitando-lhes maior participação e empoderamento em processos de formação e capacitação bem como maior protagonismo no mundo do trabalho...	
	... a socialização dos cuidados garante à criança acesso à oferta de educação que possibilitem seu desenvolvimento integral.	
	Garantir a construção de escolas nas próprias comunidades rurais, principalmente para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, evitando assim o incremento no transporte escolar para crianças pequenas.	
	Se, por um lado, o movimento social de luta pelos direitos das crianças incorporou demandas por acesso a espaços acolhedores, por outro, o acúmulo conceitual da produção de conhecimento sobre educação e infância avançou no sentido de considerar que estes espaços são formas de garantir a educação e precisam ser valorizados, pautando a questão da qualidade necessária à visibilidade das crianças.	
	A oferta de Educação Infantil para os bebês e crianças residentes em área rural, assegurada e normatizada pela legislação acima, evidencia-se, então, como responsabilidade prioritária dos municípios, com a colaboração da União, do Distrito Federal e dos Estados.	
	A estruturação de projetos pedagógicos para toda a faixa etária de 0 a 5 anos e onze meses, destacando-se as especificidades dos bebês e crianças bem pequenas residentes em áreas rurais, exige a realização de estudos que abranjam as demandas das famílias e das crianças... Um plano de expansão de creches e pré-escolas, em quantidade e localização, deverá responder às necessidades das famílias, mulheres e crianças.	

TEMA	EXCERTO	CATEGORIA
Crianças	Considerando a centralidade do transporte escolar quando se trata da oferta da Educação Infantil às crianças residentes em áreas rurais...	Direito das mulheres e crianças do campo
	... embora entendamos que os bebês e as crianças pequenas do campo devem ser considerados no quadro geral dos direitos das crianças brasileiras, ainda não contamos com estudos consistentes sobre as demandas das famílias (e dos bebês) residentes em áreas rurais que ofereçam subsídios para a estruturação de propostas adequadas a esses sujeitos.	
	Incentivar os municípios a construir e manter espaços e materiais específicos para a Educação Infantil nas comunidades onde as crianças residem, evitando a nucleação de escolas e o deslocamento.	
	Esgotado todas as possibilidades de atendimento à criança próximo à sua residência, em último caso, que o transporte escolar rural seja utilizado, de forma segura, sendo o deslocamento intracampo, para escola da zona rural.	
	Devem sempre evitar deslocamentos extracampo, para escolas da zona urbana, pois nestes as distâncias entre a casa das crianças e as escolas geralmente são longas e acrescidas pela insegurança do trajeto.	
	Rever, junto ao FNDE, os critérios para aprovação de construção de Unidades de Educação Infantil, especialmente quanto ao número de crianças atendendo as especificidades das comunidades rurais.	
Campo	Estudar, formular e apoiar possibilidades e iniciativas adequadas à realidade e às diversidades do campo, respeitadas as orientações vigentes na legislação e normatização da educação infantil e da educação do campo.	Atendimento educacional voltado às especificidades do campo e necessidades de mulheres e crianças
	É também direito das mulheres do campo construir capacidades que lhes permitam acessar condições dignas de trabalho e usufruir dos seus resultados.	
	Em 2009, como resultado de processo de escuta de diferentes segmentos sociais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Resolução CNE/CEB Nº 05/2009) incorporaram aspectos das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB Nº 1/2002), abrindo um diálogo produtivo entre os acúmulos da educação do campo e da educação infantil.	
	Concomitante a este processo, a educação infantil apresenta-se como importante demanda apresentada dos movimentos sociais e sindicais do campo e das mulheres, destacando-se a relação direta entre a primeira infância e os cuidados atribuídos a elas na nossa sociedade.	
	Como passo importante para garantir o acesso à Educação Infantil e a autonomia econômica das mulheres, a pauta da Marcha das Margaridas de 2011 trouxe a reivindicação do atendimento às filhas e filhos das mulheres trabalhadoras do campo em período integral em creches e pré-escolas de educação infantil.	
	Para a elaboração de critérios e referenciais para a construção de creches públicas no campo, requeria-se a imediata instalação de um Grupo de Trabalho Interministerial, coordenado pelo MEC, com a participação dos movimentos sociais e sindicais.	

TEMA	EXCERTO	CATEGORIA
Campo	<p>Criar condições necessárias para assegurar às filhas e filhos das mulheres trabalhadoras do campo e da floresta a implementação pelo Estado e o atendimento em período integral em creches e escolas de educação infantil...</p> <p>No que se refere à questão territorial, a desigualdade entre o oferecimento da educação infantil urbana e do campo é particularmente preocupante, uma vez que no campo concentram-se os maiores indicadores de pobreza.</p> <p>A tarefa de construção de maior compreensão sobre esses sujeitos e sobre os projetos pedagógicos que dialoguem com as condições concretas da vida e com a diversidade do campo brasileiro exige intensa interação com essa população e com os movimentos sociais do campo.</p> <p>O diálogo entre as referências construídas no campo da Educação Infantil e os princípios da Educação do Campo constitui-se em elemento fundamental para a implantação de projetos...</p> <p>Assegurar que a formação do professor de educação infantil das escolas no e do campo ocorra, preferencialmente, em instituição de nível superior na modalidade presencial.</p> <p>Fomentar a organização de um currículo específico para a Educação Infantil, de forma a respeitar a realidade do campo...</p> <p>Estimular que Secretários Estaduais e Municipais de Educação promovam formação sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e os Marcos Regulatórios da Educação do Campo.</p> <p>Sugere-se neste sentido, que seja criado junto à Comissão Nacional de Educação do Campo (CONEC) um comitê específico sobre a Educação Infantil...</p>	Atendimento educacional voltado às especificidades do campo e necessidades de mulheres e crianças
Educação Infantil do Campo	<p>Este documento apresenta uma síntese dos posicionamentos e debates realizados nas reuniões do GTI e inclui discussões e reflexões resultantes do III Seminário Nacional de Educação Infantil do Campo, realizado em 2013, em Brasília, DF, como uma das ações do GTI.</p> <p>No ano de 2010, como parte das estratégias de consolidação das DCNEI, a Coordenação Geral de Educação Infantil – COEDI, vinculada à Secretaria de Educação Básica – SEB do MEC, incluiu texto específico sobre as orientações para a educação infantil do campo.</p> <p>O I <i>Seminário Nacional de Educação Infantil do Campo</i> propôs, dentre as recomendações ao MEC, a indução do diálogo intersetorial e a realização de pesquisa nacional sobre as condições da oferta e demanda da educação infantil, a fim de subsidiar ações governamentais.</p> <p>A pesquisa iniciou-se em 2011 e em dezembro deste ano ocorreu o II <i>Seminário Nacional de Educação Infantil do Campo</i>, consolidando o movimento de troca de experiências e de construção de área interdisciplinar.</p> <p>... compreender a histórica reivindicação das mulheres por direitos e autonomia, aliada ao tema da socialização dos cuidados entre a família, o Estado e a Sociedade significa que, ao se construir perspectivas para uma educação infantil do campo, com qualidade, deve-se construir a imagem idealizada de que a mulher é a única responsável pelo ato de “cuidar e educar” na primeira infância.</p>	Diálogo entre Estado e comunidades para consolidação das DCNEI

TEMA	EXCERTO	CATEGORIA
Educação Infantil do Campo	A construção da identidade da Educação Infantil do Campo deve considerar, especialmente, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009) e as Diretrizes Operacionais e Complementares Nacionais da Educação do Campo (Resolução CNE/CEB N° 02, de 28 de abril de 2008).	Diálogo entre Estado e comunidades para consolidação das DCNEI
	Considerando que a oferta, com qualidade, da Educação Infantil do Campo inclui a necessidade da construção de novas escolas, destacam-se orientações normativas para esta ação.	
	[A articulação dos conhecimentos da Educação Infantil e da Educação do Campo compõe] elemento fundamental para a implementação de projetos de Educação Infantil do Campo.	
	... diálogo entre Estado, as comunidades locais e os diferentes movimentos que lutam pela educação infantil do campo...	
	... por meio da ampliação da rede física e da infraestrutura das instituições de Educação Infantil no Campo.	
	[Incentivar processos formativos] incluindo professores de educação infantil do campo para que eles se tornem pesquisadores da própria prática.	
	Incentivar a realização de pesquisas sobre a Educação Infantil do Campo, nas Instituições de Ensino Superior, com apoio do CNPq, CAPES e demais órgãos de fomento.	
	Ampliar a oferta de cursos de Graduação em Pedagogia e Pós Graduação em Educação Infantil do Campo pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.	
	Priorizar a formação inicial e continuada para todos os profissionais que atuam na Educação Infantil do e no Campo.	
	Induzir a regulamentação, em âmbito local, do transporte escolar para a educação infantil do campo, levando-se em conta as especificidades geográficas e temporais.	
	Elaborar Editais e Portarias, específicos para a lotação de professores na Educação Infantil do Campo.	
	Utilizar a Pedagogia da Alternância como uma das propostas teórico-metodológicas na formação do professor de Educação Infantil do Campo.	

Fonte: Brasil (2014)