



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação

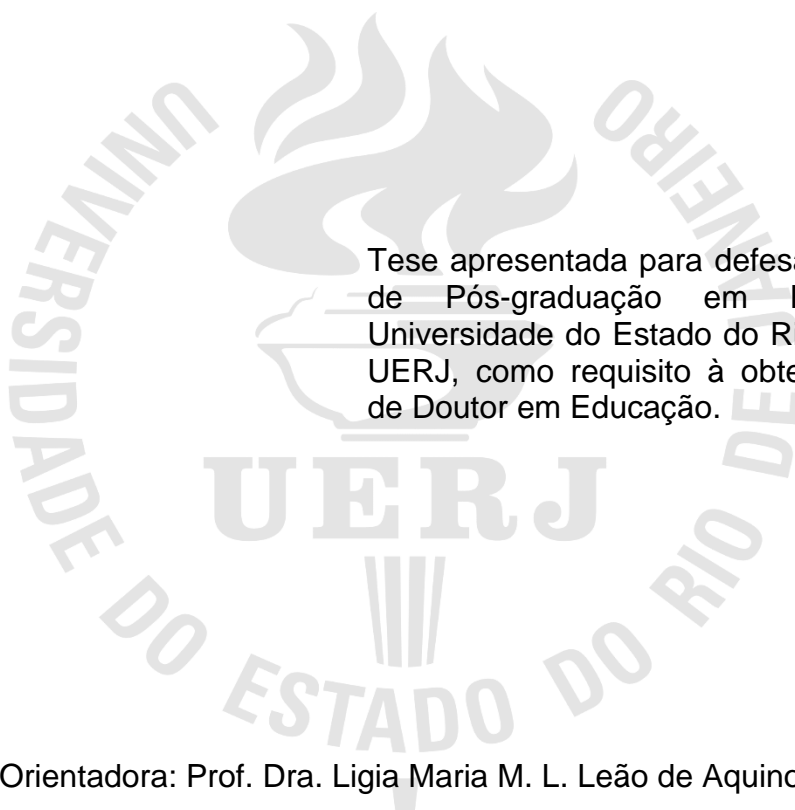
Denise Rangel Miranda

**Educação infantil em contextos rurais: perspectivas presentes na
produção acadêmica da última década (2000-2010)**

Rio de Janeiro
2016

Denise Rangel Miranda

Educação infantil em contextos rurais: perspectivas presentes na produção acadêmica da última década (2000-2010)



Tese apresentada para defesa no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, como requisito à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Ligia Maria M. L. Leão de Aquino.

Rio de Janeiro

2016

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

M672 Miranda, Denise Rangel.
Educação infantil em contextos rurais: perspectivas presentes na
produção acadêmica da última década (2000-2010) / Denise Rangel
Miranda. – 2017.
136 f.

Orientadora: Ligia Maria M. L. Leão de Aquino.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Infância – Teses. 3. Política Educacional –
Teses. I. Aquino, Ligia Maria M. L. Leão de. II. Universidade do Estado do
Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es CDU 37.014

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Denise Rangel Miranda

Educação infantil em contextos rurais: perspectivas presentes na produção acadêmica da última década (2000-2010)

Tese apresentada para defesa no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, como requisito à obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em 29 de fevereiro de 2016.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Ligia Maria Leão de Aquino (Orientadora)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Profa. Dra. Ana Paula Soares da Silva
Universidade de São Paulo (USP)

Profa. Dra. Maria Cristina Martins
Universidade Federal de Sergipe (UFS)

Profa. Dra. Maria Tereza Goudard Tavares
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Profa. Dra. Tânia de Vasconcellos
Universidade Federal Fluminense (UFF)

Profa. Dra. Núbia de Oliveira Santos
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Rio de Janeiro

2016

DEDICATÓRIA

A meus pais, que me ensinaram, cada um à sua maneira que a sabedoria está nas pequenas coisas da vida. Minha mãe com sua garra, força e coragem e meu pai (in memoriam) com sua simplicidade, carisma e bom humor.

A meus filhos Ana Carla e Pedro Lucas, minhas eternas crianças.

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte inesgotável de amor.

À Prof.^a Ligia Maria Leão de Aquino, minha orientadora, fonte de inspiração, exemplo profissional e de militância em prol da infância. Agradeço pela confiança depositada em minha pessoa e pela companhia até o fim do processo de pesquisa.

Aos amigos que foram a luz no fim do túnel, meus agradecimentos na pessoa de Alexandra Zanetti que com suas contribuições e dicas fizeram toda a diferença.

À Alesandra Maia Lima Alves pela escuta, pelas trocas e pela parceria em diversos trabalhos apresentados e publicações.

A todos os amigos que fiz nesse tempo que passei na UERJ.

Aos companheiros do GP Infância e Saber Docente com quem partilhei ideias, trabalhos, companhias em viagens de estudo e histórias em diversos momentos: Cláudia, Cássia, Josi, Priscila, Edmilson e, também, aos bolsistas.

À Ana Cláudia, pelas diversas acolhidas e pela parceria em trabalhos apresentados.

À Flávia, pela companhia em minha primeira viagem aérea, pela acolhida, pelas caronas e escuta constante.

Aos professores do PROPed, pela seriedade e comprometimento com o ensino e a pesquisa, marcas da excelência do programa aos quais agradeço através da Professora Rita Marisa Ribes Pereira.

Aos funcionários do PROPed que sempre foram gentis comigo nas diversas vezes em que precisei dos seus serviços.

Aos professores Jader Janer Moreira Lopes e Ilka Schapper Santos pelas discussões nas disciplinas cursadas no PPGE/UFJF.

A Aretusa cujo diálogo também me serviu como fonte de inspiração.

Aos colegas das escolas onde trabalho que ficaram na torcida pelo sucesso de meus estudos e na expectativa de minha volta, em especial a direção da escola Municipal Rocha Pombo pelo apoio constante.

À Jeniffer, Watuse, Taiara, Iolanda e Anelise, time de primeira que contribuiu efetivamente para a estética, coerência, organização e revisão do texto.

À Prof.^a Regina Coeli Barbosa Pereira amada mestra que sempre me incentivou a buscar a superação de meus limites.

À Capes pelo auxílio recebido através da bolsa Capes/Proex que ajudou a financiar parte de meus gastos com os estudos no último ano do curso de doutorado.

À todas as crianças que, com suas infâncias nos enchem de motivos para novas investigações.

Nicolas Behr - A infância é a camada fértil da vida

RESUMO

MIRANDA, D. R. *Educação Infantil em contextos rurais: perspectivas presentes na produção acadêmica da última década (2000-2010)*. 2016. 136 f Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

O reconhecimento da Educação Infantil como um direito social das crianças é fato recente no cenário educacional brasileiro e pode ser compreendido a partir do contexto político de organização social por direito se originária das lutas pela democratização do país. Dessa forma, a educação Infantil tem se mostrado como um campo crescente de interesse de investigações e reivindicações dos movimentos sociais. O tratamento dessa etapa de ensino, em pesquisas e em debates é tarefa que tem sido reforçada, nas últimas décadas, em decorrência de mudanças ocorridas na contemporaneidade, que trazem à tona os desafios de pensar sobre esta etapa diante das diversas infâncias que nos são apresentadas. É esse movimento que interessa ao grupo de estudos Infância e Saber Docente quando busca investigar a produção do conhecimento acerca da infância brasileira em seus diversos contextos. O tratamento da infância como tema de investigação é uma marca do grupo, que busca, em suas pesquisas, a produção das infâncias, partindo do entendimento da criança como construção social. Através dos princípios básicos da Sociologia da Infância, com o entendimento das crianças como atores sociais e da infância como categoria social do tipo geracional, com o intuito de ultrapassar o pressuposto de que as crianças são meros objetos de conhecimento social para alcançar a compreensão das mesmas, como sujeitos do conhecimento, o principal desafio assumido desta pesquisa foi o de buscar quais as perspectivas acerca das crianças de Educação Infantil em contextos rurais estiveram presentes nas produções da última década, de 2000 a 2010, que foram tomadas como campo de estudos deste trabalho constituído nos contornos de uma pesquisa qualitativa em que a construção da análise se deu através das categorias infância, educação rural e educação do campo. Houve a revisão bibliográfica sempre que necessário para que fosse possível construir uma base teórico-conceitual sobre a infância e sobre as políticas públicas para educação das crianças de até seis anos, com foco no contexto rural. O levantamento dos trabalhos se deu com a consideração de dados, contidos na obra *“Produção acadêmica nacional sobre a educação infantil das crianças residentes em área rural (1996-2011)”*. O campo desta tese compreendeu a produção de teses e dissertações da última década. Através das análises das produções foi possível perceber que houve o entendimento, por parte da maioria dos autores, que a Educação Infantil se constitui num direito, que as crianças foram reconhecidas como sujeitos de direitos. Outras percepções levaram ao entendimento de que é preciso avançar em termos de superação da educação rural na constituição de uma educação do campo que atenda, de fato, aos anseios das populações do campo.

Palavras-chave: Infância. Política Educacional. Educação infantil rural/do campo.

ABSTRACT

MIRANDA, D. R. *Children's education in rural contexts: perspectives present in the academic production of the last decade (2000-2010)*. 2016. 136 f Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

The recognition of early childhood education as a social right of children is indeed recent in the Brazilian educational scenario and can be understood from the political context of social organization by law is indigenous to the struggles for democratization of the country. Thus, the Children's education has proven to be a growing field of interest investigations and claims of social movements. Treatment of this level of teaching, in research and in debates is a task that has been reinforced in recent decades as a result of changes in the contemporary world, which bring to the fore the challenges of thinking about this step in the face of many childhoods that are presented to us. It is this movement that interests the group of Childhood Studies and Professor Knowing when investigates the production of knowledge about the Brazilian children in their various contexts. The treatment of childhood as a subject of investigation is a brand of the group, which seeks, in their research, the production of childhood, based on the understanding of the child as a social construction. Through the basic principles of sociology of childhood, with the understanding of children as social and child actors as social category of generational type, in order to overcome the assumption that children are mere objects of social knowledge to achieve understanding of them as subjects of knowledge, the main challenge taken up this research was to seek the outlook on children's early childhood education in rural settings were present in the productions of the last decade, from 2000 to 2010, which were taken as this paper studies field formed the contours of a qualitative research on the construction of the analysis was done through childhood categories, rural education and rural education. There was a literature review whenever necessary to make it possible to build a theoretical and conceptual basis on children and on public policies for education of children up to six years, with a focus on rural context. The survey of the work took place with consideration of data contained in the book "*National Academic production on child education of children living in rural areas (1996-2011)*". The field of this thesis involved the production of theses and dissertations of the last decade. Through the analysis of the productions it was revealed that there was an understanding on the part of most authors, that early childhood education constitutes a right that children were recognized as subjects of rights. Other perceptions led to the understanding that progress is needed in terms of overcoming rural education in the constitution of a rural education that meets indeed the aspirations of the people of the field.

Keywords: Childhood. Educational politics. Rural early childhood education / field.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Quantitativo relativo aos tipos de produções considerados no início da pesquisa	71
Gráfico 2 – Porcentagem de produções consideradas no início da pesquisa	72
Gráfico 3 – Porcentagem de produções – Campo/tese – 2000-2010	77
Figura 1 – Regiões rurais de acordo com o Mapa das Regiões Rurais 2015	82
Tabela 1 – Quantitativo de Produções por Regiões Rurais	84
Tabela 2 – Quantitativo de produções por área do conhecimento	87
Gráfico 4 – Quantitativo de produções por programa de pós-graduação	88
Tabela 3 – Palavras chave com mais de uma ocorrência	99
Figura 2 – Mapa Regiões Rurais 2015	136

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Metas e estratégias do PNE que consideram questões específicas em relação à educação (básica) do campo.....	32
Quadro 2 – Relação de trabalhos pesquisados e analisados, 2000-2010	74
Quadro 3 – Objetivos e Categorias elencadas para a pesquisa	95
Quadro 4 – Principais marcos regulatórios a partir da Constituição de 1988.....	123
Quadro 5 – Mapeamento campo/tese – relação de produções de regiões rurais ...	126
Quadro 6 – Relação de todas as produções e palavras-chave.....	127
Quadro 7 – Planilha campo/tese	134

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Acre
AL	Alagoas
AM	Amazonas
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação
AP	Amapá
APA	Área de Proteção Ambiental
APA	Área de Proteção Ambiental
BA	Bahia
BA	Bahia
BVS	Área de Proteção Ambiental
BVS	Biblioteca Nacional em Saúde
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBAR	Comissão Brasileiro-americana de Educação das Populações Rurais
CE	Ceará
CEB	Câmara de Educação Básica
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos Brasileiros
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Contag	Confederação dos Trabalhadores da Agricultura
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DCNEI	Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil
DF	Distrito Federal
DOEBEC	Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
Enera	Encontro Nacional de Educadores e Educadoras pela Reforma Agrária

ES	Espírito Santo
FPEIERJ	Fórum Permanente de Educação Infantil do Estado do Rio de Janeiro
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério
Fundef	O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FURB	Fundação Universidade Regional de Blumenau
GO	Goiás
GP	Grupo de Pesquisa
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MA	Maranhão
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
MIEIB	Movimento InterFóruns de Educação Infantil do Brasil
Mobral	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
MS	Mato Grosso do Sul
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MT	Mato Grosso
PA	Pará
PB	Paraíba
PE	Pernambuco
PI	Piauí
PNATE	Programa Nacional de Apoio ao transporte do escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PR	Paraná
Proinfância	Programa Nacional de Reestruturação e Aparentagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil
Proinfantil	Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil

Pronacampo	Programa Nacional de Educação do Campo
Pronera	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PROPEd	Programa de Pós-Graduação em Educação
PT	Partido dos Trabalhadores
RCN	Referencial Curricular Nacional
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RJ	Rio de Janeiro
RN	Rio Grande do Norte
RO	Rondônia
RR	Roraima
RS	Rio Grande do Sul
SC	Santa Catarina
SE	Sergipe
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SP	São Paulo
TO	Tocantins
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
Unesp	Universidade Estadual Paulista
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
Unimep	Universidade Metodista de Piracicaba
Univali	Universidade do Vale do Itajaí
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

	DO PERCURSO	15
1	A EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA	24
1.1	A educação infantil do campo	34
2	EDUCAÇÃO RURAL, EDUCAÇÃO DO CAMPO: MARCOS HISTÓRICOS E QUESTÕES CONCEITUAIS	38
2.1	A educação brasileira e a educação rural/do campo	47
3	OS ESTUDOS SOCIAIS DA INFÂNCIA E A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA	56
4	CAMINHOS DA PESQUISA	66
4.1	O campo de estudos	68
4.2	Outras possibilidades	79
5	ANÁLISE DAS PRODUÇÕES	86
5.1	Objetivos e Categorias elencadas para a pesquisa	94
5.2	As categorias de análise: infância, educação rural educação do campo	95
5.2.1	<u>Categoria Infância</u>	96
5.2.2	<u>Categoria Educação Rural</u>	97
5.2.3	<u>Categoria Educação do Campo</u>	97
5.3	Perspectivas identificadas nas produções	99
5.3.1	<u>Ciências Agrárias</u>	100
5.3.2	<u>Ciências Humanas</u>	102
5.3.3	<u>Ciências Sociais Aplicadas</u>	104
5.3.4	<u>Demais áreas mapeadas</u>	105
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
	REFERÊNCIAS	113
	APÊNDICE A – Principais leis que consideram questões específicas da educação infantil, a partir da Constituição de 1988	123
	APÊNDICE B – Produções investigadas e Regiões Rurais	126
	APÊNDICE C – Quadro com a relação de todas as produções consideradas neste estudo (iniciais e finais) e suas palavras-chave.....	127

APÊNDICE D – Planilha com diversos dados referentes as produções investigadas (elaborada a partir da planilha do Grupo de Pesquisas Infância e Saber Docente)	134
ANEXO A – Mapa Regiões Rurais 2015	136

DO PERCURSO

Sempre pensei que a cidade era, definitivamente, o meu lugar.¹

Ingressei na carreira do magistério, com minha aprovação num concurso público municipal cuja especificidade era a atuação em turmas de escolas rurais, num contexto em que tudo levava a crer que “a cidade era, definitivamente, o meu lugar” pois, considerando a minha formação inicial, tanto no curso de Magistério (antigo 2º Grau) quanto no curso de Pedagogia, todas as disciplinas e conteúdos estavam pautados no modelo urbano de educação. No entanto, ao ser convocada para assumir o cargo, descobri que naquele momento não seria possível nem mesmo dar continuidade aos estudos no curso de Pedagogia. Tranquei a faculdade e me lancei ao trabalho. Foi quando deixei de perceber a cidade como único lugar para atuar e me constituir como professora.

Primeiramente, fui contratada (de agosto a novembro de 1989), o que concretizou a minha imersão no universo do contexto rural como professora. Lecionava para uma turma de alfabetização, e era preciso passar a semana em uma fazenda próxima à escola, pois não havia como ir e voltar todos os dias (uma Kombi me levava na segunda-feira e me buscava na sexta-feira). Essa situação já demonstrava uma das fragilidades da realidade rural de muitas comunidades: a escassez, ou mesmo falta, de transporte.

Nesse período, tomei ciência das especificidades daquela realidade, nunca antes descrita para mim nos cursos de formação: nem no curso de Magistério, nem no curso de Pedagogia cujos modelos de formação estavam pautados no modelo urbano de escola. Dessa forma, ao adentrar no universo de uma escola rural, foi possível perceber que havia crianças com mãos calejadas e que andavam muito tempo para chegar à escola, além da falta de materiais diversificados para o trabalho na turma, que era de alfabetização e cujo método utilizado era baseado no uso de cartilha. Assim ficava claro que o ensino estava fundamentado em práticas pedagógicas tipicamente urbanas e que as adaptações, quando havia, ficavam por

¹ Frase da autora que povoava seu pensamento na adolescência e na juventude a partir de seus contatos com rural.

conta dos professores. Arroyo (2007) apontam que o que pauta a inspiração do direito à educação é o paradigma urbano e que, apesar de o não-urbano ser lembrado nas políticas públicas em relação ao campo e à sua diversidade no que diz respeito a seus povos, o que resta para esse contingente é a adaptação. Segundo o autor, a recomendação mais destacada nos textos que pautam tais políticas é: “não esquecer os outros, adaptando às condições do campo a educação escolar, os currículos e a formação dos profissionais pensados no paradigma urbano.” (ARROYO, 2007, p. 159).

A linguagem utilizada pelas crianças e pelas pessoas do lugar era outro fator que dificultava a minha compreensão daquele universo em sua totalidade bem como a comunicação com algumas pessoas. Sem contar a minha frustração, ao final daquele ano, pois não conseguira alfabetizar a maioria das crianças da turma de alfabetização. Talvez, se tivesse mais experiência, teria conseguido maior índice de aprovações na turma. Nesse sentido é possível compreender as palavras de Arroyo (2007) quando sinaliza que os piores índices de escolarização se dão no grupo que ele chama de “outros”, ou seja, “nos coletivos do campo, indígenas, pobres trabalhadores, negros.” (ARROYO, 2007, p. 161).

Nas andanças pelo campo também conheci um meio de transporte ainda muito utilizado nos dias de hoje em algumas regiões do país: o caminhão de leite (um dos principais produtos da região de Juiz de Fora), cuja carroceria, em geral, funciona como acomodação de alguns passageiros que viajam junto às latas de leite. Assim se deu a minha inserção na profissão que escolhi – o magistério.

Ao fim desse contrato assumi uma vaga de professora efetiva, o que se deu no ano seguinte. Nesse momento conheci outra realidade: o trabalho com turma multisseriada² na qual havia crianças matriculadas em todas as séries dos primeiros anos do ensino fundamental (da 1ª a 4ª série) que se encontravam em diversas etapas de desenvolvimento cognitivo, algumas delas apresentando grandes dificuldades de aprendizagem. Essa ainda é uma forma de organização de turmas comum nas escolas do campo que reúne em uma só turma poucas crianças de

² Multisseriada: turma que contempla mais de duas séries. Exemplo uma turma composta por crianças que estão matriculadas em um 1º ano, algumas no 2º ano e outras num 3º ano do Ensino Fundamental.

várias turmas³. Embora a Educação Infantil, à época, 1990, não fosse considerada pela legislação como parte da educação básica, de forma oficial, na escola ela acontecia de modo extraoficial com a presença de crianças pequenas que costumavam acompanhar os irmãos ou primos mais velhos, para quem a escola era uma extensão de seus quintais ou, ainda, alternativa de passeio que se constituía em espaço privilegiado para relações entre crianças de diferentes idades.

Retomei a faculdade para dar continuidade ao curso de Pedagogia já como professora efetiva de escola rural, cujas especificidades não eram muito entendidas por alguns professores do curso. Estes não compreendiam, por exemplo, o fato de eu ter que sair, literalmente correndo, para poder pegar o *único* ônibus disponível que me deixaria o mais próximo da escola onde eu lecionava (e eu ainda tinha que caminhar mais de uma hora). Consegui chegar ao final do curso, e me formei no ano de 1993. Depois disso continuei trabalhando por quatro anos, aproximadamente, na mesma escola rural, onde desbravei alguns caminhos, embrenhei-me no meio de boiada, fiz combinados com as crianças para estabelecer regras, e experimentei estratégias pedagógicas forjadas intuitivamente por mim a partir de meus conhecimentos e do contato com aquele contexto. Na escola rural, pela precariedade estrutural, desempenhei de modo acumulado várias funções: fui professora, diretora, coordenadora, cantineira e auxiliar de serviços gerais⁴ até a chegada de outra funcionária - uma cantineira recém-concursada que morava perto da escola. As experiências de ensinar e aprender foram primordiais para que eu pudesse me constituir como professora e, de certa forma, como parte daquela realidade. Encantei-me com o lugar, com as pessoas, com aquele contexto e com suas peculiaridades. De alguns recebi críticas, de outros elogios que vinham de pais e também das próprias crianças.

Outra realidade de atuação como professora foi a de professora substituta dos anos iniciais no Colégio de Aplicação João XXIII: escola federal de ensino regular vinculada à Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), localizada na zona urbana de Juiz de Fora. Após o término do contrato, em 1997, retornei para a rede municipal de ensino e passei a lecionar numa turma de crianças cujas idades

³ A pesquisa de mestrado intitulada: Saberes e fazeres das escolas multisseriadas de Benedito Novo de Marlei Adriana Bayer, que se constitui como parte do campo de estudos deste trabalho trata da questão das turmas multisseriadas inclusive apontando como opção como modelo para comunidades rurais.

⁴ Tais cargos existem nas escolas municipais de Juiz de Fora.

variavam entre 5 e 6 anos de uma comunidade rural. Era uma turma bisseriada⁵ com crianças matriculadas no 2º e no 3º período da Educação Infantil de uma escola rural. Foi dessa forma que me apaixonei pelo trabalho na Educação Infantil.

Concomitante ao exercício profissional, me envolvi com pesquisa, pela primeira vez, no ano de 1999, quando tive a oportunidade de colaborar com o trabalho de doutoramento da professora Léa Stahlschmidt Pinto Silva⁶, cujo foco era a brincadeira infantil, realizando algumas transcrições. Naquele momento aproveitei para aprofundar meus conhecimentos sobre o assunto e pude entender que criar e incentivar momentos de brincadeira livre na sala de aula traria contribuições para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Passei, então, a acalantar o desejo de realizar uma pesquisa nesse campo de estudos. A primeira ocasião para que eu pudesse, efetivamente, dar continuidade a minha formação aconteceu nos anos 2000 quando elaborei uma monografia com foco na brincadeira infantil, para um curso de pós-graduação em Psicopedagogia.

Em 2007 surgiu a oportunidade de ingressar no curso de Mestrado em Educação na Universidade Católica de Petrópolis. Inicialmente, tive a intenção em dar continuidade ao tema brincadeiras infantis; todavia, no decorrer do curso, por meio das orientações da Prof.^a Dra. Ligia Maria Motta Lima Leão de Aquino, pensamos em tratar de alguma temática que tivesse relação com minha experiência profissional, ou seja, com o contexto de educação rural.

A investigação feita no Mestrado partiu dos estudos sobre as legislações e políticas públicas realizados no grupo de pesquisa na Universidade Católica de Petrópolis (UCP)⁷, bem como através dos estudos sobre a sociologia da infância e as metodologias de pesquisas que visam investigar com crianças, considerando suas vozes e sua produção cultural. O trabalho final objetivava compreender qual

⁵ A composição de turmas na rede pública municipal de Juiz de Fora utilizava a mesma lógica do ensino fundamental de seriação, daí o uso da expressão “turma bisseriada”, que nesse caso se referia a uma turma composta por crianças do 2º Período (com 5 anos) e 3º Período (com 6 anos).

⁶ SILVA, L. S. P. *O brincar de faz-de-conta e a imaginação infantil: concepções e prática do professor*. 2003. 180 f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

⁷ Grupo de estudos Infância e Saber Docente, coordenado pela Prof.^a Dra. Ligia Maria Motta Lima Leão de Aquino, naquela época tinha como objeto de pesquisa o Fórum Permanente de Educação Infantil do Estado do Rio de Janeiro (FPEIERJ), que se constituía em “uma articulação informal de educadores e entidades públicas e não-governamentais [tendo como objetivo] discutir, fortalecer e propor caminhos para a educação infantil no Estado” (FÓRUM DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO RIO DE JANEIRO, 2002, p. 135).

era a perspectiva das crianças de Educação Infantil rural em relação às práticas escolares destinadas a elas⁸.

Com o intuito de dar continuidade à minha formação acadêmica e potencializar o viés de pesquisadora no âmbito educacional, pleiteei uma vaga no curso de Doutorado da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Na ocasião, em contato com a Prof.^a Dra. Ligia Maria Motta Lima Leão de Aquino, tive conhecimento da pesquisa que se deu em regime de cooperação técnica entre Ministério da Educação e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (MEC/UFRGS) para desenvolver a “*Pesquisa Nacional Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais*”⁹, cujo objetivo principal era trazer à tona um panorama nacional da Educação Infantil do campo em nosso país¹⁰. Dentre as ações elencadas nesse projeto, a destinada a identificar a produção acadêmica nacional sobre a Educação Infantil das crianças residentes em área rural veio de encontro aos interesses de investigação a se realizar nesse doutorado. No final do ano de 2012, foi publicada a obra “*Oferta e demanda da educação infantil no campo*” (BARBOSA; SILVA, A. P. S.; PASUCH, 2012a) que contribuiu significativamente para melhor formulação desta pesquisa, principalmente com a leitura do capítulo “*Produção acadêmica nacional sobre a Educação Infantil das crianças residentes em área rural (1996-2001)*” (SILVA, A. P. S. et al., 2012). Tal capítulo, que trata do mapeamento de pesquisas que se deram ou tiveram como foco o contexto do campo, atrelada às vivências e aos estudos no grupo de

⁸ OLIVEIRA, D. R. M. *Educação Infantil na perspectiva da criança de contexto rural: questões para pensar a política de educação do campo em Juiz de Fora*. 2009. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2009.

⁹ Esse projeto se desenvolveu no ano de 2011-2012, objetivando “quatro grandes ações: pesquisa bibliográfica da produção acadêmica nacional sobre Educação Infantil das crianças residentes em área rural; estudo quantitativo de dados secundários, tendo como principais fontes de informações o INEP e o IBGE; estudo das condições de oferta da Educação Infantil das crianças de área rural, por meio do envio de questionários destinados às Secretarias Municipais de Educação e escolas da rede pública, em uma amostra de 1130 municípios, distribuídos regionalmente; coleta de dados qualitativos em 30 municípios localizados nas cinco regiões geográficas do país” (BARBOSA; SILVA, A. P. S.; PASUCH, 2012b, p. 8).

¹⁰ Deste projeto resultou um conjunto de relatórios e publicações: “*Relatório Síntese*”; “*Relatório 2 volume 1 - Análise dos dados quantitativos das condições educacionais de crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural*”; “*Relatório 2 volume 3 completo - Análise dos dados quantitativos das condições educacionais de crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural*”; “*Produção acadêmica nacional sobre a Educação Infantil das crianças residentes em área rural (1996-2011)*”; e “*Relatórios Regionais da Pesquisa Nacional de Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em área rural – 2012*” (um de cada região do país). Esses documentos estão disponíveis no portal do MEC: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/destaques?id=12579:educacao-infantil>.

pesquisas Infância e Saber Docente, possibilitou a percepção de uma lacuna acerca da temática aqui proposta, e, conseqüentemente, a necessidade de realizar uma pesquisa de estado do conhecimento a partir das produções científicas da última década (2000-2010), buscando aprofundamento das perspectivas presentes nos estudos sobre Educação Infantil em contextos rurais/do campo.

Minha entrada no curso de doutorado, se deu em 2012, no Programa de Pós-graduação em Educação me vinculando ao Projeto: “*Creche universitária e produção de conhecimento sobre a infância*” sob a coordenação da Prof.^a Dra. Ligia Maria M. L. Leão de Aquino. Com a leitura mais atenta do referido capítulo acima mencionado, e, sob a orientação da professora Ligia, elegi, partindo dessa publicação, a delimitação do campo de estudos desta pesquisa como um contingente, inicial, de 71 (setenta e um) trabalhos, dentre eles, teses e dissertações disponíveis em diversas bases de pesquisa disponíveis na web¹¹, bem como alguns textos apresentados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), que tratam de temáticas relacionadas a contextos do campo. O foco desta pesquisa, partiu da seguinte questão: quais as perspectivas presentes na produção acadêmica recente sobre a Educação Infantil rural/do campo? Há pesquisas sobre as crianças ou com crianças? As crianças /infâncias estão visíveis ou invisíveis nos trabalhos?

Como objetivo principal para este trabalho, se fez a análise de dados a fim de investigar, na produção acadêmica da última década, quais são as perspectivas relativas à educação infantil e em relação a educação rural/do campo, e como aparece a concepção de infância/criança nesse contexto de produção de conhecimento. Cabe deixar claro, aqui, que durante o processo de pesquisa, não houve a intenção de tecer julgamentos em relação às opções dos autores e sim, a de olhar para as produções sob a ótica da diversidade, na busca de aproximações com a educação infantil do campo entendida com A. P. S. Silva et al. ([2010?]) como aquela capaz de incluir “a diversidade de povos e populações que vivem nos territórios rurais do país.” (SILVA, A. P. S. et al., [2010?], p. 1).

¹¹ A pesquisa “*Produção acadêmica nacional sobre a Educação Infantil das crianças residentes em área rural (1996-2011)*” (SILVA, A. P. S., et al., 2012) consolidou seu mapeamento de trabalhos a partir de 12 bases ou portais de pesquisa a saber: Dedalus – USP, Athena – Unesp, Unicamp – Teses e dissertações, Edubase, Capes – Teses e dissertações, IBICT, BVS-Psi, BVS-Brasil, Biblioteca Nacional, Biblioteca da Fundação Carlos Chagas, Periódicos Capes e Anped.

Esta pesquisa justifica-se primeiramente pelo fato de que, em termos acadêmicos, a educação rural como tema ainda é pouco abordada pelos pesquisadores da educação. Segundo André (2000), a pesquisa sobre educação rural teve larga produção, principalmente entre as décadas de 1930/1960, mas depois, os estudos passaram a se concentrar na escola urbana. Também A. P. S. Silva et al. (2012) afirmam que o tema volta à cena em meados dos anos 1990, dado o aumento dos movimentos sociais, com destaque para o Movimento dos Sem Terra MST que “intensificaram o processo de denúncias das condições de oferta de ensino no contexto rural e propuseram um paradigma diferenciado que tem como principais protagonistas os próprios sujeitos do campo.” (SILVA, A. P. S. et al., 2012, p. 294). Em várias produções analisadas neste estudo há o reconhecimento irrefutável da contribuição dos movimentos sociais no que diz respeito à constituição de políticas públicas para o campo. Por outro lado, trabalhos como o de O. C. Oliveira (2009) ainda apontam a necessidade de ultrapassar, na prática, a estruturação das escolas em áreas rurais nos moldes da escola rural para se chegar à educação do campo que contemple os anseios e demandas específicos das populações do campo.

Há também a escassez de trabalhos acadêmicos nessa área o que, talvez, se dê pela imprecisão ao se conceituar o termo rural. Tal fato também pode ser notado ao se fazer uma sondagem nas palavras-chaves das dissertações e teses que constam no estudo publicado pelo MEC/INEP sob o título de “*Educação Infantil (1983-1996)*” (ROCHA; SILVA FILHO; STRENZE, 2001), verificamos que nenhuma delas nos remete ao contexto rural. Também A. P. S. Silva et al. (2012) constataram que as produções anteriores relativas ao contexto rural pouco remetiam especificamente à Educação Infantil, e ainda enfatizaram que os piores índices de atendimento à educação nessa etapa encontram-se no campo, o que corrobora com as afirmações de Arroyo que afirma que “os piores índices de escolarização se dão nos “outros”, nos coletivos do campo, indígenas, pobres trabalhadores, negros.” (ARROYO, 2007, p. 161). Tal fato leva-nos a comprovação de que há um tratamento diferenciado entre urbano e rural, no nível de políticas públicas, que acaba transparecendo nas produções acadêmicas.

No caso deste trabalho, houve a opção em constituir o campo de estudos a partir da produção acadêmica mapeada pela pesquisa nacional intitulada “*Oferta e demanda de educação infantil no campo*” (BARBOSA; SILVA, A. P. S.; PASUCH, 2012a), mais especificamente o que se aborda no capítulo 8 dessa publicação, mas

considerando como recorte temporal a última década e a produção relativa somente às teses e dissertações.

A partir do exposto abordo neste capítulo introdutório o meu percurso de constituição como professora de escolas rurais até o momento em que me deparei com as questões que proponho para investigação neste estudo, incluindo a forma como se deu a escolha pelo campo teórico a ser investigado.

No capítulo um apresento algumas considerações sobre a educação infantil, sem deixar de considerar aspectos cruciais sobre a educação infantil brasileira e o que compreendemos como Educação Infantil do campo. Passando ao capítulo dois, trato de alguns marcos históricos acerca da educação rural no Brasil e sua constituição como educação do campo. Nesse interim Caldart (2012) nos ajuda a refletir sobre o surgimento da educação do campo a partir de seus protagonistas – os sujeitos do campo. Também são consideradas, nesse capítulo, a educação rural e/ou do campo, a conceituação de educação infantil rural e educação infantil do campo e a imprecisão da definição dos termos rural, urbano, campo e cidade a partir da fala de diversos autores que tratam dessas temáticas em seus estudos.

No terceiro capítulo discuto alguns aspectos referentes às escolhas teóricas adotadas para este estudo, considerando o aporte teórico do grupo de pesquisas Infância e Saber Docente no que diz respeito aos estudos sociais da infância, em especial, as contribuições da sociologia da infância uma vez que, neste estudo, serão utilizados alguns de seus conceitos chave para a análise dos trabalhos encontrados e que se constituem, aqui, como campo de investigação.

No quarto capítulo me dedico a elucidar os caminhos da pesquisa, pautados nos contornos que a pesquisa foi ganhando desde a escolha dos documentos a serem utilizados como campo de estudos (cinquenta e sete trabalhos, inicialmente, entre teses e dissertações apresentados na última década – de 2000 a 2010 – sobre a educação infantil do campo). No subitem “*Outras possibilidades*” aponto algumas possibilidades de utilização do projeto Regiões Rurais como contribuição para outros estudos.

No quinto capítulo passo a um mergulho mais intenso de análise do mesmo, com foco em dezessete trabalhos, o que se deu de forma qualitativa sem que essa escolha impedisse a organização de alguns dados quantitativos encontrados. São trazidas, nesse capítulo, algumas características e dados relativos aos trabalhos

eleitos como campo de estudos desta pesquisa, além da análise, dos mesmos a partir das categorias elencadas: Infância, Educação Rural e Educação do Campo.

Finalizando, apresento considerações pautadas neste processo investigativo.

1 A EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA

O intuito deste capítulo é tecer algumas considerações acerca da educação infantil, considerando aspectos cruciais em relação à educação infantil brasileira. Como este trabalho tem a especificidade de considerar, como campo, os estudos da última década relativos à Educação Infantil das crianças de áreas rurais, também procurei tratar da educação infantil do campo.

Nosso ponto de partida é o advento da modernidade, que faz emergir uma nova maneira de se pensar a infância impactando na forma de tratá-la na sociedade. Esse contexto de mudança da sociedade medieval à moderna fez despertar o sentimento da infância como criação social, e o seu tratamento passa a ser diferenciado. É produzido o entendimento de que há a necessidade de cuidá-la, protegê-la e educá-la e, para esse fim, são pensadas instituições específicas. Isso não significa a inexistência do sentimento de afeição em relação às crianças, anteriormente, e sim que não se julgava necessário uma diferenciação de cuidados e espaços específicos para elas, fez despertar o sentimento da infância como criação social e o seu tratamento passa a ser diferenciado. A criança, então, passa a ser apartada do convívio coletivo mais generalizado para ser preparada para a vida em sociedade, mediante o processo de transformação social cujo processo de produção passa a ser industrial e com a entrada da mulher no mercado de trabalho.

As primeiras instituições na Europa e Estados Unidos tinham como objetivos cuidar e proteger as crianças enquanto às mães saíam para o trabalho. Desta maneira, sua origem e expansão como instituição de cuidados à criança estão associadas à transformação da família, de extensa para nuclear. (PASCHOAL; MACHADO, 2009. p. 80).

Paschoal e Machado (2009) apontam que o foco dessas instituições (creches, escolas maternas e jardins de infância) baseava-se no cuidado, objetivando também, “a guarda, higiene, alimentação” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 81). Estudos como o de Kuhlmann Júnior (1999) trazem outros aspectos, indicando que não eram baseadas somente no cuidado, mas tinham uma vertente educacional de cunho moralista.

Esse processo de mudanças no Brasil significou uma mudança do modelo colonial agrário para um modelo industrial, embora durante muito tempo assentado

no caráter agroindustrial exportador. Não era exigida a escolarização para o trabalho em geral e, especialmente para o campo. Era costume que as crianças acompanhassem seus pais nos trabalhos nas lavouras e em outras atividades rurais. Alves (2008) afirma que como no Brasil o modelo social estava pautado na exploração da mão-de-obra escrava, nem mesmo com o fim do regime de escravidão, não havia política específica e o pouco que havia, mal contemplava essas crianças. As iniciativas de proteção à infância eram isoladas e compreendiam ações de famílias de fazendeiros, considerando-se que a maioria da população residia em áreas rurais, ou, quando se tratava de situações ocorridas em áreas urbanas, eram as instituições religiosas que assumiam as crianças abandonadas através de ações de caridade¹.

Nesse sentido, Kuhlmann Júnior (1999) aponta a diferenciação na criação de instituições como as creches e escolas maternas com cunho assistencial organizadas a partir da influenciadas concepções médico-higienista, jurídico-policia e religiosa com vistas à compensação de carências das crianças oriundas de famílias pobres, e o jardim de infância, destinado às crianças das camadas médias, pautado na proposta Fröebeliana, se constituía como instituição de cunho educativo.

Não havia o entendimento, dessa forma, de que o atendimento nessas instituições era direito das mães trabalhadoras, mas, como dívida. Podemos dizer que a marca de dualidade no atendimento à infância ainda está presente na atualidade, em que a função das creches ainda é vista como assistencial, quando se trata da infância pobre, ao passo que o atendimento na Pré-escola estaria direcionado ao ensino. Sob esse prisma Aquino e Vasconcellos (2012) afirmam que avanços e retrocessos estiveram presentes no debate em relação às orientações curriculares no que tange a educação da infância.

As tensões atuais sobre educação da infância apresentam avanços e retrocessos. Apesar de inúmeros esforços para intensificar a integração da creche e pré-escola no sistema educacional, reconhecendo o direito das crianças e suas famílias à educação de qualidade (esforços esses reafirmados no grande número de emendas ao projeto de lei n. 8.035/2010 Brasil, 2010b) durante sua tramitação), o substitutivo apresentado em abril de 2012 manteve estratégias de caráter assistencialista, especialmente para a creche, contribuindo assim para a cisão da educação infantil em dois segmentos valorados de forma distinta, o que compromete o sentido afirmado na LDB/1996 (Brasil, 1996^a) de sua finalidade ser o de promover o

¹ Conforme os estudos da História da Educação, essas medidas, mesmo de iniciativa privada, com a caridade e a filantropia, contavam com apoio do poder público.

desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos. A combinação da obrigatoriedade de matrícula para crianças de 4 e 5 anos, imposta pela emenda constitucional n. 59/2009 (Brasil, 2009^a), com o tratamento de caráter assistencial e compensatório para as crianças de 0 a 3 anos, evidente no texto do substitutivo, conduz à desvinculação da creche e pré-escola como parte da educação infantil. (AQUINO; VASCONCELLOS, 2012, p. 73).

A era da educação como direito foi inaugurada com a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, conhecida, também, como a Constituição Cidadã. A educação é tida, a partir de então, como direito social de todos e dever do Estado. O reconhecimento de direitos sociais, destacando-se entre eles a educação, de forma constitucional, torna-se uma das marcas de avanço nas legislações regulamentando os direitos da criança e do adolescente, o que está expresso no Artigo 227 que determina:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 2015, p. 82).

A partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2015), a criança deixou sua condição de invisibilidade e passou a ser entendida, sob o discurso legal, como sujeito de direitos. Outro avanço significativo deu-se a partir da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), com a inclusão da educação infantil como a primeira etapa da educação básica especificando aspectos do seu atendimento (em creches e pré-escolas), e destacando sua finalidade de desenvolver, de forma integral, a criança de até cinco anos². A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, além de definir a constituição da educação Infantil no Brasil, explicita a sua forma de organização em relação à avaliação, que se dará sob a forma de:

Art. 31. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças,

² Inicialmente, até 2005, era de até 6 anos, só com as leis Federais nº. 11.114/05, que instituiu o início da obrigatoriedade do ensino fundamental aos 6 anos de idade, e nº. 11.274/06, que ampliou a duração do ensino fundamental para nove anos, mantido o início aos 6 anos de idade (ARELARO; JACOMINI; KLEIN, 2011).

sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013). (BRASIL, 2013, p. 1).

Nesse contexto, vale ressaltar que crianças de 6 anos passaram a ser, obrigatoriamente, matriculadas no 1º Ano do Ensino Fundamental. Tal condição de direito também foi reafirmada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990), cujos destaques compreendem a efetivação de diversos direitos (referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte e ao lazer, a profissionalização, à cultura, e, também, à dignidade, à liberdade, ao respeito, com promoção da convivência familiar e comunitária), enfim, o dever da família e da comunidade e da sociedade como um todo em relação à educação. A Educação Infantil também recebeu destaque na Política Nacional de educação Infantil (BRASIL, 1994), material organizado em cinco volumes e que foram encaminhados às redes públicas de Educação Infantil, sendo seu conteúdo dirigido para a orientação do trabalho nas instituições de educação infantil voltada para as práticas de cuidado e de educação com as crianças pequenas. Tal documento se caracteriza como um dos primeiros esforços do governo federal de colocar a educação infantil nas pautas das políticas educacionais e ser assumida por todos os entes da federação (União, Estados e, especialmente, os Municípios, conforme LDB/96).

Kappel, Aquino e Vasconcellos (2008) afirmam que, durante a década de 1990, houve o aumento do número de crianças matriculadas em instituições destinadas à Educação Infantil, sendo que muitas delas puderam dar continuidade aos seus estudos, (ingressando em outros níveis de ensino). As autoras apontaram que, nem todas as crianças compartilharam dessa realidade pois as crianças pertencentes a famílias e regiões do país menos favorecidas em termos econômicos, onde o acesso a essa etapa de ensino não contemplava a demanda não foram favorecidas (ou tiveram seus acessos comprometidos). O

número de vagas era insuficiente para atender as crianças com idades compatíveis com essa etapa da educação básica.

Nas últimas décadas, podemos dizer que houve uma série de avanços em relação à Educação Infantil no Brasil, posto que esta tem se constituído como um campo de construção de conhecimentos o que, segundo Silva (2012, p. 8) pode ser constatado pelo grande número de publicações que parte da construção/atuação de seus atores, pesquisadores e militantes.

Para Silva e outros (2012) tal movimento tem sido “capaz de influenciar a elaboração de políticas públicas e de refletir-se em documentos e resoluções que regem e orientam as propostas pedagógicas das creches e pré-escolas.” (BARBOSA; SILVA, A. P. S.; PASUCH, 2012b, p. 8).

Considerando-se o campo de estudos desta tese, constituído por cinquenta e sete teses e dissertações sobre temáticas que envolvem a Educação Infantil do campo na última década, não seria possível deixar de lado a tessitura dessas considerações sobre sua constituição, uma vez que, neste trabalho, a infância e seu atendimento como etapa de ensino nos importa, uma vez que o objetivo primordial é buscar quais as perspectivas presentes na produção analisada sobre a Educação Infantil rural/do campo. Ao tratar de temáticas relativas a essa etapa de ensino, não se pode desconsiderar a sua configuração dentro do cenário educativo no país, inclusive no que tange às políticas públicas.

Nesse universo de documentos oficiais e legais relativos à infância de zero a seis anos, outro marco importante está inscrito na Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009 que prevê, a Educação Básica, obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos, constituindo-se num direito público e um dever do município a quem cabe a sua oferta e manutenção, com o apoio das esferas federal e estadual (BRASIL, 2009d).

Dessa forma, é possível inferir a possibilidade de que, com essa decisão, haja um ganho para as famílias que habitam localidades rurais no que se refere à garantia de vagas para o atendimento da demanda de crianças com idades entre 4 e 5 anos, uma vez que não era prioridade das escolas o atendimento à educação infantil.

Pude perceber ao longo de meus anos como professora que a realidade mostra que quando as escolas não dispunham de espaço físico para atender a demanda de educação infantil (o que em geral se dá em conjunto com o Ensino

Fundamental) o critério mais utilizado era o de priorizar a entrada na escola das crianças mais velhas. Assim, as crianças menores, (o que observei em relação às crianças, principalmente as de quatro anos), tinham menos chances de conseguirem vagas nas escolas rurais. (Sem falar nas de 0 a 3 que em meu município não são contempladas). Por outro lado, com a obrigatoriedade, a legislação toca em um aspecto peculiar das famílias rurais, que, muitas vezes, optam por inserir seus filhos na escola mais tarde.

P. R. da Silva e Drumond (2012) argumentam que, pesquisadores da área, alertaram para possíveis problemas em relação à nova legislação quer sejam problemas em relação a impossibilidade de opção das famílias em matricularem (ou não) suas crianças na educação infantil dada a obrigatoriedade da matrícula e frequência das crianças de 4 e 5 anos na pré-escola a partir da emenda constitucional n. 59 de 11 de novembro de 2009, (que prevê a Educação Básica, obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos), também levantaram a preocupação em relação aos governos municipais no que tange à possibilidade de conseguirem assegurar o acesso ao atendimento a essa etapa de ensino para todas as crianças dessa faixa etária, e, também em relação às crianças de 0 a 3 anos cujas práticas de oferta de atendimento tem sido adotadas, via organizações sociais, se constituindo num atendimento, muitas vezes, privado.

Ainda sobre as questões levantadas por P. R. da Silva e Drumond (2012) em relação aos problemas que podem derivar da Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009, principalmente quando apontam a relação das condições dos municípios para efetivação do direito ao atendimento das crianças de 4 e 5 anos na Educação Infantil do campo, encontramos convergência com esse entendimento em Cordeiro (2015, p. 159-162), que, ao tratar sobre questões que perpassam a política de nucleação escolar de escolas rurais reconhece que

A promulgação de documentos preconizadores de uma política de Educação do Campo representa um progresso significativo no desenvolvimento desse projeto de educação, porém ainda se visualizam limites que não nos permitem afirmar que esteja implementada uma política nacional de educação do Campo, apesar dos caminhos já traçados. (CORDEIRO, 2015, p. 159).

Diante do exposto caberia a preocupação com a Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009 (BRASIL, 2009d) no que tange à sua possibilidade

de impactar a Educação do Campo, principalmente em relação ao avanço da política de nucleação das escolas rurais, mesmo com a aprovação da Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014 (BRASIL, 2014a) – que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.

Apesar de percebermos inúmeras mudanças positivas na legislação brasileira³, em termos de Educação Infantil nos últimos vinte anos, vale ressaltar a importância de se avaliar estas mudanças a fim de refletirmos sobre o impacto das mesmas na melhoria da qualidade. Em Aquino e Vasconcellos (2012, p. 71) encontramos relação de documentos publicados que são fruto de estudos comprometidos na proposição de “uma educação comprometida com as crianças e suas infâncias”, com vistas à qualidade. Na década de 90 – Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil (1996), Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças (1995; 2ª edição em 2009) e as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), de 1999 (BRASIL, 1999). Nos anos 2000, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006b) e os Parâmetros básicos de infraestrutura para as instituições de educação infantil (2006).

“*Os indicadores da qualidade na Educação Infantil*” (BRASIL, 2009a) foi outro documento, desse período, publicado pelo MEC, cuja elaboração teve o objetivo de “auxiliar as equipes que atuam na Educação Infantil, juntamente com famílias e pessoas da comunidade, a participar de processos de autoavaliação da qualidade das creches e pré-escolas que tenham um potencial transformador” (BRASIL, 2009a, p. 14). Tal documento se constituiu num instrumento de ajuda aos coletivos – equipes e comunidades – das instituições de Educação Infantil no sentido de “encontrar seu próprio caminho na direção de práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças e ajudem a construir uma sociedade mais democrática” (BRASIL, 2009a, p. 14). Essa procura está pautada na consideração de aspectos como o respeito aos direitos humanos fundamentais, o reconhecimento e a valorização das diferenças de gênero, étnico-racial, religiosa, cultural e aos portadores de necessidades especiais.

³ O Apêndice A apresenta um quadro com toda a legislação que considera questões específicas da educação infantil, a partir da Constituição de 1988.

Ao evidenciarmos a preocupação com a qualidade da educação infantil, logo nos questionamos como caracterizar ou mensurar a qualidade de uma instituição que oferece educação para as crianças pequenas, ou em que medida essa caracterização seria possível e a partir de quais critérios, ou ainda, compreender como os diversos atores envolvidos (crianças, responsáveis, educadores, comunidades e governantes) podem contribuir para que haja melhorias na qualidade das instituições de educação infantil.

Parte das produções que se constituem como campo de investigação nesta pesquisa também se debruçaram em estudos que, embora não focasse diretamente a qualidade, esta aparecia como pano de fundo na Educação Infantil do campo ao serem abordadas, por exemplo, temáticas relativas à identidade docente e à sua formação continuada (apontada como uma das problemáticas mais relevantes para a educação em contextos rurais), à organização das turmas de forma multisseriada, à cultura, entre outros.

Entendemos com Moss (2009) que a fundamentação da qualidade na educação infantil deve partir de valores amplos como o respeito ao meio ambiente, o desenvolvimento de uma cultura de paz incentivando relações sociais mais solidárias, o respeito à legislação vigente em relação à educação brasileira, e, claro, o respeito às práticas democráticas, dentre outros aspectos, sem deixar de considerar os conhecimentos científicos sobre o desenvolvimento infantil, a cultura da infância, o cuidado especificamente da criança pequena na coletividade e a formação dos profissionais que atuam na educação infantil.

Levando isso em conta e as colocações de Aquino (2009, p.2), em relação à qualidade na Educação Infantil, no que tange à aprendizagem, acredita-se que de forma direta as experiências pensadas para/nos ambientes educacionais, ou seja, o currículo, também abarcam um conjunto de elementos que definem e norteiam as práticas cotidianas, os quais devem ser levados em consideração. No campo investigado, ou seja, nas produções de teses e dissertações da última década, encontramos alguns pesquisadores que abordaram questões sobre o currículo ao tratarem de elementos relativos às práticas em relação à infância do campo, do currículo em relação à constituição da identidade étnico-racial e a educação ambiental.

Não se pode esquecer, também, segundo Aquino (2009), que são necessários recursos financeiros na caminhada em direção à qualidade, para que

possa haver uma educação qualitativamente planejada, implementada e praticada. Mesmo com a Constituição de 1988 e a LDB/96 reconhecendo o direito da criança de 0 a 6 anos à Educação, ambas foram omissas quanto à definição de recursos específicos para financiar a Educação Infantil.

Para Aquino e Vasconcellos (2012) um avanço em relação ao reconhecimento da educação infantil como primeira etapa da educação básica foi a inclusão da educação infantil em políticas públicas do Ministério da Educação (MEC), a exemplo do Programa de Merenda na escola, o Programa Nacional Biblioteca na Escola e o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância). Para elas, essas ações são respostas à sociedade, conquistas de lutas que se deram via os movimentos sociais (caso dos Fóruns de Educação Infantil, entidades de pesquisa, em especial da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd). Esses movimentos são apontados por ambas como espaços de reclame da sociedade civil para que se cumpra aquilo já de direito e “assegurado na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 e na Lei n. 10.172 de 2001” (AQUINO; VASCONCELLOS, 2012, p. 69).

Também é possível observar que, em termos de legislação que considera questões específicas em relação à educação (básica) do campo, na atualidade, ganha destaque o PNE 2014-2024 – Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências (BRASIL, 2014b) – ao dispor sobre metas e estratégias relacionadas à educação do campo que aparecem relacionadas às Metas 1, 2, 4, 5, 6, 7 (Quadro 1):

Quadro 1 – Metas e estratégias do PNE que consideram questões específicas em relação à educação (básica) do campo

Metas	Estratégias
“Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.”	“1.10) fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada;”
“Meta 2: universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos conclua essa etapa na idade	“2.6) desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas; [...] 2.10) estimular a oferta do ensino fundamental, em especial dos anos iniciais, para as

recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.”	populações do campo, indígenas e quilombolas, nas próprias comunidades;”
“Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.”	“4.3) implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas;”
“Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.”	“5.5) apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas;”
“Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.”	“6.7) atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais;”
“Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb [...]”	“7.13) garantir transporte gratuito para todos (as) os (as) estudantes da educação do campo na faixa etária da educação escolar obrigatória, mediante renovação e padronização integral da frota de veículos, de acordo com especificações definidas pelo Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia - INMETRO, e financiamento compartilhado, com participação da União proporcional às necessidades dos entes federados, visando a reduzir a evasão escolar e o tempo médio de deslocamento a partir de cada situação local; 7.14) desenvolver pesquisas de modelos alternativos de atendimento escolar para a população do campo que considerem as especificidades locais e as boas práticas nacionais e internacionais; 7.27) desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os (as) alunos (as) com deficiência;”

Fonte: A autora, 2016. Informações obtidas em BRASIL, 2014b (p. 2,3,4)

Acreditamos que esses avanços precisam se consolidar, tornando-se mudanças substanciais. Para que isso ocorra, há a necessidade de articulação de diversos atores envolvidos com a educação, discutindo e executando ações, para que as políticas públicas possam se dar a partir dos reais anseios do seu público-alvo, o que significa a consideração da infância na sua diversidade.

É importante que não se perca de vista que, de forma isolada, a mudança na legislação não basta para a consolidação de uma educação de qualidade. É necessário que se considere, na mesma medida, a formação inicial e continuada dos

profissionais que atuam na Educação Infantil, e que haja uma melhoria das unidades destinadas ao atendimento da infância⁴. Não são suficientes – gestão democrática com participação dos atores envolvidos. Ressaltamos que, em termos de Brasil, há que se contemplar, efetivamente, a diversidade da realidade brasileira.

1.1 A educação infantil do campo

No Brasil, a legislação pode se dizer avançada uma vez que explicita os direitos sociais das crianças e caracteriza a função cidadania para todas as crianças do Estado frente a esses direitos, porém há um cenário desigual no que tange às oportunidades de acesso e utilização “das riquezas nacionais materiais ou simbólicas” (ROSEMBERG; ARTES, 2012, p. 16), ou seja, não há uma garantia de plena.

Rosemberg e Artes (2012), ao considerarem os microdados do Censo Demográfico de 2010, apontam que pertencem às crianças moradoras de áreas rurais os piores índices de indicadores em relação à distribuição de renda, em cujas famílias os rendimentos não passavam de uma renda de até cento e noventa e dois reais e trinta e um centavos por cada familiar. Também apontam que essa população, ou seja, as famílias com menor renda mensal, são as principais vítimas de desigualdades no que se relaciona ao acesso à educação, concluindo que há uma dívida da sociedade brasileira para com essas crianças. As autoras afirmam

⁴ A presidenta da República, Dilma Rousseff, lançou no dia 14/05/2012, no Palácio do Planalto, em Brasília, a Agenda de Atenção Básica à Primeira Infância – Brasil Carinhoso, com a intenção de beneficiar 2 milhões de famílias em situação de extrema pobreza que tenham filhos até seis anos de idade. A Agenda de Atenção, integra o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC-2), cujo foco era o aumento da oferta de vagas em creches e pré-escolas, a ampliação do programa Bolsa-Família e o cuidado adicional à saúde da criança. Havia a intenção de beneficiar, inicialmente, 2,7 milhões de crianças. Durante a cerimônia de lançamento, foi firmado acordo com prefeituras de todo o país para a construção de mais 1.512 unidades Brasil afora. Esses convênios davam continuidade ao programa iniciado em 2007, o Proinfância. Aquino (2013) afirma que esse referido programa foi implementado pelo Fundo Nacional de desenvolvimento da Educação (FNDE), com vistas à construção de 6 mil unidades de educação infantil, através de convênio com os municípios, para atender crianças até cinco anos de idade até 2014 “(ou seja, pouco mais de uma unidade por município, visto que são 5.565 municípios no país)” (BRASIL, 2013). A autora afirma, ainda, que apesar da abrangência reduzida, o programa poderá ter, através de seu significado simbólico, um maior alcance pelo fato de se tratar de ação a nível federal, portanto uma ação nacional atendendo “a demandas de prefeituras” e, por abarcar, como programa, “desde a concepção arquitetônica até a sua aparelhagem – mobiliário, equipamentos e utensílios.” (AQUINO, 2013, p. 181).

que, tal dívida, advém não só dos inferiores índices de renda per capita, “mas também da desigual distribuição dos benefícios das políticas sociais” (ROSEMBERG; ARTES, 2012, p. 17-18) ferindo os direitos dessa população expressos na Constituição, inclusive nos que dizem respeito “a qualidade da oferta e a valorização da diversidade.” (ROSEMBERG; ARTES, 2012, p.18).

Considerando a aprovação da Emenda Constitucional de número 59 (Brasil, 2009), ao instituir como obrigatória a matrícula para as crianças de quatro e cinco anos na Educação Infantil, A. P. S. Silva, Pasuch e J. B. Silva (2012) afirmam que há uma reconfiguração em relação a questões do direito em relação à creche e a pré-escola cujos sistemas tem até 2016 para assegurar o acesso de todas as crianças dessa faixa etária. Essa reconfiguração imprime, segundo as autoras, uma questão crucial para as populações do campo, que é como “garantir o direito à creche/pré-escola para as populações rurais que o desejam, respeitando as demandas das famílias, suas formas de relação com a produção e as especificidades das crianças do campo”. (SILVA, A. P. S.; PASUCH; SILVA, J. B., 2012, p. 48).

A. P. S. Silva, Pasuch e J. B. Silva (2012) afirmam que as inquietações em relação à educação infantil do campo são recentes e advém de reivindicações e discussões como temática agregada “nos movimentos da educação Infantil e nos movimentos sociais do campo, nas ações de governo e nas pesquisas acadêmicas” (SILVA, A. P. S.; PASUCH; SILVA, J. B., 2012, p. 49), num movimento que busca, para além dos direitos de todas as crianças à educação Infantil, os direitos das crianças moradoras de áreas rurais a uma educação que contemple suas especificidades e características próprias. Assim, “a educação infantil do campo inclui a diversidade de povos e populações que vivem nos territórios rurais do país”. (SILVA, A. P. S. et al., [2010?], p.1).

No que se refere aos territórios rurais brasileiros, há um reconhecimento de que se constitui de forma bastante diversa. Tal característica é reconhecida na legislação⁵ que além de estabelecer diretrizes, normas e princípios para a Educação Básica do Campo, também traz expressa a definição das populações rurais como

⁵ Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, do Conselho Nacional de Educação que declara: “Art. 1º 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 às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.” (BRASIL, 2008, p. 25).

sendo compostas pelos agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras e outros (SILVA, A. P. S. et al., [2010?], p. 1).

Mas, se a educação infantil é um direito assegurado, legalmente, a todas as crianças, por que falar em Educação Infantil do Campo? Nesse sentido, A. P. S. Silva, Pasuch e J. B. Silva (2012) ressaltam que apresentam uma resposta a essa questão

A criança bem pequena possui seu direito à Educação Infantil pública, gratuita, laica e de qualidade, o que inclui vaga próxima à residência. Entretanto, oferecer Educação Infantil no campo não é suficiente quando queremos considerar as creches/pré-escolas como instrumentos e espaços de desenvolvimento, de formação humana e de construção de subjetividade e sociabilidade das crianças do campo. Não se pode oferecer à criança do campo uma educação voltada para uma criança abstrata, sem contexto. Esse contexto é o campo significativo para seu desenvolvimento e precisa dialogar com as formas de educa-la em espaços públicos e coletivos. Daí falar em “Educação Infantil do campo.” (SILVA, A. P. S.; PASUCH; SILVA, J. B., 2012, p. 51).

O que queremos dizer então com Educação Infantil do campo? Corroborando com as autoras A. P. S. Silva, Pasuch e J. B. Silva (2012), queremos dizer que a educação Infantil do campo difere por considerar a criança do campo em suas especificidades e não pautar o seu entendimento e seu atendimento sob a perspectiva puramente urbana. Nesse sentido, há que se considerar e valorizar as experiências das crianças do campo que são oriundas dos seus modos de viver e se dão nos espaços onde habitam e convivem: nas famílias, nas comunidades, ou seja, a Educação Infantil do campo inclui, também, o respeito considerando “os tempos do campo, os modos de convivência, as produções locais” (SILVA, A. P. S. et al., [2010?], p. 2).

Dessa forma, as autoras apontam nas Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo, a possibilidade de uma educação para a infância

[...] que permita que a criança conheça os modos como sua comunidade nomeia o mundo, festeja, canta, dança, conta histórias, produz e prepara seus alimentos. Creches e 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 aos saberes de seus povos. (SILVA, A. P. S. et al., [2010?], p.2).

Neste trabalho, compreendemos, assim como as autoras citadas, que há uma urgência em tornar a Educação Infantil do campo, de fato, uma realidade para as crianças do campo e que passe a ser considerada, não só nas legislações, mas também, como ponto de partida para estudos, e para o atendimento à infância do campo.

2 EDUCAÇÃO RURAL, EDUCAÇÃO DO CAMPO: MARCOS HISTÓRICOS E QUESTÕES CONCEITUAIS

Neste trabalho, conforme exposto, são utilizadas tanto a expressão educação rural quanto a expressão educação do campo dada a constatação de que ambas expressões foram encontradas na relação de palavras-chave dos cinquenta e sete trabalhos que se constituem como campo de investigação deste trabalho. Assim, reconheço que a melhor adequação do termo é como educação do campo, mas assumo que mantereí as duas expressões pelo exposto acima.

Dessa forma, trataremos, aqui, da constituição da educação rural e de sua transição de Educação Rural para Educação do Campo como um movimento recente na sociedade brasileira que requer a compreensão de alguns marcos históricos. Na constituição da educação brasileira, a educação voltada aos sujeitos habitantes da zona rural, entendidos como os que estavam vinculados à agricultura, fora denominada educação rural. Com este resgate histórico acerca da Educação Rural buscaremos ressaltar as mudanças que a transformaram em Educação do Campo, as políticas públicas e atores envolvidos, com destaque para a luta dos movimentos sociais das décadas de 80 e 90.

Por muitas décadas a estruturação do sistema de ensino no campo e das escolas na zona rural em todos os níveis e modalidades não recebeu a valorização e a atenção necessárias, pois havia o entendimento de que os habitantes dos espaços rurais não precisavam de estudo para lidar com as atividades laborais na lida com a terra. Em Leite (1999, p. 14), encontramos a afirmação:

A educação rural no Brasil, por motivos sócio-culturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade. (LEITE, 1999, p. 14).

Portanto, podemos concluir que a Educação Rural no Brasil sempre foi deixada em segundo plano. A Educação Rural se constituía de ações isoladas e era tida como “dáviva da política clientelista” (ARROYO; FERNANDES, 2003, p. 30). Na década de 1930, ela começa a ser pensada como um instrumento para formar os

sujeitos em seu habitat, mas com conhecimentos científicos e técnicos oriundos do meio urbano. Assim, as bases para formar o homem do campo, bem como civilizá-lo e orientá-lo vinha da realidade da cidade. A escolarização, nesse cenário, buscava formar o homem para estar apto a viver em um contexto com mudanças nos paradigmas de progresso e modernidade (ARROYO; FERNANDES, 2011).

Na história da sociedade brasileira a educação rural foi se constituindo como possibilidade “dada” aos sujeitos camponeses pela política clientelista, o que começa a mudar a partir da década de 1950, mediante a reação oriunda da grande exclusão de direitos básicos, com destaque para a o direito à educação (ARROYO; FERNANDES, 2003, p.30)

Conforme Arroyo e Fernandes (2003), com o passar do tempo, a pressão das exclusões, dado o aumento do número de habitantes nas cidades pela ocupação desordenada de seus espaços, faz surgir movimentos sociais reivindicando direitos de acesso aos serviços públicos mais básicos como o direito à terra e a moradia, à saúde, a segurança, etc.

Ribeiro (2012) ainda aponta que, como forma de reação à ditadura militar da década de 1960, houve a eclosão de diversos movimentos sociais que clamavam por mudanças sociais. Parte da população reivindicava abertamente indo para as ruas e criando formas de organização, de resistência e clamor por seus direitos. Esses movimentos sociais que eclodiram no final da década de 1970 e início da década de 1980 foram marcantes e tiveram repercussões na sociedade brasileira como um todo.

Arroyo e Fernandes (2003) destacam a importância dos movimentos sociais, e cita como exemplo sua capacidade de reeducar o pensamento educacional uma vez que “a escola vai deixando de ser vista como dádiva da política clientelista e vai sendo exigida como um direito.” (ARROYO; FERNANDES, 2003, p. 30). Isso nos faz refletir sobre a dimensão educativa brasileira e nas negligências em relação ao meio rural e nas fragilidades e precariedades do atendimento adaptado de um modelo pautado para a cidade e os cidadãos (ARROYO, 2011, p. 158).

Assim, a dimensão educativa brasileira no meio rural, para Ribeiro (2012), tem assumido um caráter secundário no que tange às políticas públicas. Isso pode ser observado no fato de que políticas públicas atribuídas a essa realidade terem sido “definidas em função das necessidades de avanço do capital e na dicotomia campo/cidade” (RIBEIRO, 2012, p. 81) Nos estudos dessa autora foram identificados

dois padrões de políticas educacionais para o meio rural até o ano de 1990. Um voltado para investimentos em ações educativas em meio rural para manter os povos do campo no campo, e o outro padrão referente ao investimento na educação no meio urbano, pois o rural estaria fadado ao fim.

Jesus (2009) afirma que os movimentos sociais do campo inseriram a educação como prioridade das suas reivindicações, sendo parte de sua agenda política. Dessa forma, começam a tratar do desenvolvimento de algumas propostas específicas, reinventando teorias e práticas como formas de “emancipação dos sujeitos que foram, ao longo de suas vidas, excluídos de todo e qualquer direito, inclusive de escolher viver no campo.” (JESUS, 2009, p. 229). Essa autora afirma que, com o movimento de luta, os sujeitos que dela participam “se reconhecem como sujeitos de direitos” (JESUS, 2009, p. 229).

Jesus (2009) no faz compreender que o capitalismo tem impulsionado uma reorganização do campo no Brasil provocando o surgimento de luta pelo direito à terra, à reforma agrária, o que dá sentido ao surgimento da educação do campo. Segundo ela, essa reorganização

[...] tem provocado o aumento da violência e da concentração da terra nas mãos de poucos, a desertificação de áreas agricultáveis, problemas ambientais, o desemprego e a exclusão dos sujeitos deste território. É essa realidade desumana das condições dos que vivem no meio rural brasileiro que deu início à luta por terra e pela reforma agrária. É o mesmo sentido que origina a Educação do Campo. (JESUS, 2009, p. 230).

Necessário se faz, em termos de movimentos sociais relacionados ao campo, destacar a atuação, muito forte nas últimas décadas, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Para Oliveira (2001), o MST se organizou no contexto social e político brasileiro entre meados da década de 1970 e 1980, como um movimento de massa, de contestação contra o não cumprimento pelo Estado da lei da Reforma Agrária (OLIVEIRA, 2001). Este movimento incitou a ocupação de terras privadas, seguida da chamada modernização conservadora da agricultura e acabou gerando aumento da miséria e expulsão dos dependentes da terra. Além disso, Oliveira (2001) aponta outros acontecimentos correlatos à criação do MST como a recente abertura política que movia a sociedade civil; processos de mobilização que animavam e davam esperança à luta travada pelos excluídos, como a luta pela anistia, “diretas já”, etc.;

a formação da Central Única dos Trabalhadores (CUT) e do Partido dos Trabalhadores (PT) e demais partidos de esquerda; e a Campanha da Fraternidade de 1980: Terra de Deus, terra de irmãos promovida pela Conferência Nacional dos Bispos Brasileiros (CNBB) (OLIVEIRA, 2001).

Outra característica importante desse movimento é o fato de ter incorporado, em sua pauta de reivindicações, a luta pela educação. Bezerra Neto afirma que para o movimento é imprescindível o rompimento de três cercas: “a cerca do latifúndio, a cerca do capital e a cerca da ignorância” (BEZERRA NETO 1999 apud RIBEIRO, 2012, p. 39).

Como reflexo de diversas reivindicações sociais a Constituição de 1988 (BRASIL, 2015) passou a tratar da educação básica como um dever do Estado e faz referência à educação básica voltada para a população rural no Artigo 28 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), a saber:

Art. 28. Na oferta de educação básica para população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias a sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar e as fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996, p. 27836).

Sobre isso, vale complementar o que Ribeiro (2012) nos sinaliza acerca do fato de que tais intenções ficaram sob a responsabilidade dos administradores dos municípios sendo que caberia, a esses últimos, a tarefa de realizar as *adaptações necessárias* para esse atendimento.

Para podermos esclarecer aspectos que nos permitam diferenciar educação rural de educação do campo, vale trazer à tona alguns conceitos como rural, urbano, campo e cidade cuja definição não se constitui uma tarefa simples. A partir da perspectiva de alguns autores aqui referenciados justifica-se essa dificuldade, sobretudo devido à existência de determinadas características serem comumente utilizadas na definição dos conceitos rural e urbano, que se baseiam na lei do perímetro urbano e que já não dão conta da realidade das grandes cidades brasileiras como comprovam estudos de Caiado e Santos (2003). Tais autores buscam avançar nas discussões sobre essa temática, partindo do princípio de que esses conceitos são ineficazes para “explicar os processos socioeconômicos e

socioespaciais em curso no Estado de São Paulo” (CAIADO; SANTOS, 2003, p. 115).

Para Neves (2008) a diferença entre campo e cidade está presente na mídia nacional brasileira, principalmente em novelas e noticiários, e é marcada por duas diferentes perspectivas: uma refere-se ao rural marcado por uma visão idealizadora entendido como um “espaço bucólico, guardião das tradições e das relações solidárias” e do outro lado temos a cidade, compreendida como “um local poluído, destruidor de tradições e composto de relações pouco solidárias” (NEVES, 2008, p. 29). A segunda perspectiva se coloca depreciativa, à medida que considera “o rural como o espaço da pobreza, do atraso e da ignorância, contrapondo-se à cidade moderna, sábia e rica” (NEVES, 2008, p. 29).

Outras referências, como as autoras Beserra e Damasceno (2004), se depararam com a problemática dos que discutem e avaliam estudos na área da Educação Rural. Em seus estudos constaram que o termo rural passou por muitas mudanças na sociedade brasileira, o que se deu a partir da década de 1950 na medida em que a educação rural era “um projeto ligado ao desenvolvimento do país cuja vocação de país agrícola demandava políticas específicas de educação rural” (BESERRA; DAMASCENO, 2004, p. 75).

Para Beserra e Damasceno (2004) o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), nos dados do Censo de 2000, considerava 83% da população brasileira como urbana. Veiga (2002 apud BESERRA; DAMASCENO, 2004) alerta para a não adequação da metodologia utilizada para o cálculo dos dados, uma vez que esta não está em conformidade com a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE), pois inclui na categoria de urbano, municípios com características rurais e densidade demográfica inferior a cento e cinquenta habitantes por Km². Se os critérios de urbanização adotados pela OCDE fossem aplicados no Brasil, haveria uma queda da população considerada urbana que seria de cerca de 60%.

Beserra e Damasceno (2004) relatam que, em 1950, ao se falar em educação rural, atribuía-se a ela a capacidade de promover a valorização do trabalho rural na tentativa de se organizar, artificialmente, o processo de urbanização que já havia sido iniciado. Para elas, havia a intenção de convencer os trabalhadores rurais sobre o seu papel agrícola frente ao desenvolvimento do país. Uma vez valorizados, “os trabalhadores aceitariam a sua missão de salvaguardar a vocação agrícola do país.”

(BESERRA; DAMASCENO, 2004, p. 75). Todavia, como seria possível garantir que os professores seriam capazes de mudar a ideia difundida pelos meios de comunicação à época afirmando que “o urbano era sinônimo de progresso, civilização e de todos os valores positivos que se difundiam na época” (BESERRA; DAMASCENO, 2004, p. 75).

Ao tratar do conceito “rural” percebemos que há uma gama de variações levantadas a partir de diversos autores sejam eles do campo da Sociologia, ou do campo da Antropologia. No sentido do que pensam esses autores, Neves (2008) nos traz a constatação de que muitos estudiosos afirmam “a impossibilidade de se falar de campo e cidade como realidades definidas, estáticas, acabadas.” (NEVES, 2008, p. 29). Nesse debate, a autora traz a contribuição de Hall, que afirma que uma área rural “é, essencialmente uma área geográfica definida por uma comunidade de interesses da população que ali reside, com base em características demográficas, econômicas e culturais.” (HALL, 1950 apud NEVES 2008, p. 30).

Avançando nessa discussão, Carneiro (1998, apud NEVES 2008, p. 30) afirma que o termo rural tem suas definições, e é tratado a partir do seu par oposto, que é a sociedade urbano-industrial. Isto se dá por meio de um processo de exclusão. Dessa forma, o rural é tudo aquilo que está fora dos referenciais urbanos. Ela mostra, também, que é possível encontrar ruralidade no interior da sociedade urbano-industrial.

Demartini (1988 apud NEVES 2008, p. 30) sinaliza que a definição de termos se deve mais à necessidade de acabar com o preconceito na forma que sociólogos e educadores têm tratado do tema do que instituir possíveis diferenças entre o que é meio rural e urbano. Seus estudos se deram no interior de São Paulo, porém suas observações nos servem, pois, para ela, rural é definido segundo a natureza do trabalho, o que quer dizer que as formas de relação de trabalho que se estabelecem no campo é que caracterizarão as diferentes categorias de profissionais rurais e, conseqüentemente, a identidade social e econômica da comunidade. Ela afirma que rurais são os grupos diretamente ligados à produção agropecuária ou agricultores que possuem a posse ou não dos meios de produção e/ou da terra, noutras palavras a definição dos grupos está diretamente relacionada à posição ocupada pelo trabalhador no “sistema de relações sociais de produção” (DEMARTINI, 1988 apud NEVES, 2008, p. 25).

Sobre esse sistema Neves (2008) nos leva ao entendimento de que há três situações socioeconômicas estruturalmente diferentes no campo, a saber: os proprietários rurais (produtores que detêm a posse dos meios de produção), os arrendatários e parceiros (aqueles que não possuem, mas têm o poder de usar os meios de produção pagando pelo uso da terra ou disponibilizando uma porcentagem pela produção) e, finalmente, os assalariados, permanentes ou temporários (aqueles que não têm os meios de produção e vendem sua força de trabalho).

Antônio e Lucini, (2007) afirmam que a educação rural, no Brasil, geralmente esteve atrelada a patamares inferiores, devido a motivos socioculturais, cujo pano de fundo era a ideologia elitista com legitimação do legado instaurado, inicialmente, pelos jesuítas, que tinha, também, uma representação a partir da interpretação político-ideológica da oligarquia agrária cujo entendimento era de que quem era da roça não necessitaria de estudos, mas sim quem era da cidade.

Em relação à constituição das escolas rurais, Antônio e Lucini (2007) apontam, ainda, que estas eram “geralmente multisseriadas e isoladas, poucas e questionadas quanto à sua eficácia no ensino.” (ANTÔNIO; LUCINI, 2007, p. 179). Com o processo de urbanização e o movimento de correntes migratórias em ascensão, o ensino no âmbito rural começa a ser objeto de preocupação de alguns setores ligados à educação. Contudo, algumas iniciativas de caráter assistencial e outras privadas defendiam a necessidade de formação para o trabalho agrícola.

O entendimento mais comum com relação à educação rural é aquele de que se deve ensinar a ler, escrever e contar, podendo ser incluídas no currículo técnicas agrícolas na tentativa de manter o homem do/no campo. Para esses autores as discussões sobre educação rural devem se dar “na perspectiva dos sujeitos que nela atuam e sofrem as ausências de políticas que as contemplem” e “no bojo do movimento de educação popular, que compreendemos, ‘como uma prática educativa que se propõe a ser diferenciada, isto é, compromissada com os interesses e a emancipação das classes subalternas’” (PALUDO, 2001 apud ANTÔNIO; LUCINI 2007, p. 179).

Com o passar do tempo essas colocações foram levadas em consideração provocando uma mudança na educação desenvolvida nos meios rurais, passando os sujeitos (educadores e camponeses) a serem, também, objeto de discussão. Assim, a “até então denominada educação rural, que era pensada para a população rural é (re)nominada como educação do campo” (ANTÔNIO; LUCINI 2007, p. 183),

pensada pelos próprios sujeitos sociais desses contextos que passam a entendê-la sob uma nova perspectiva e de forma mais abrangente.

A decisão pela mudança de termo rural para campo se deu a partir de uma reflexão sobre a necessidade de incorporar no processo educativo o real sentido do “trabalho do camponês e das lutas sociais e culturais que hoje tentam garantir a sua sobrevivência” (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011, p. 25).

Nessa mesma linha Antônio e Lucini (2007) acreditam que essa nova concepção do rural permitiu romper com a ideia “do lugar de atraso” e valorizar a produção da vida nos aspectos culturais, sociais, econômicos e políticos. Permitiu, também, dar visibilidade aos “diferentes povos do campo, como os indígenas e quilombolas que, na lógica da sociedade capitalista, não são mencionados por diferirem das práticas de produção” (ANTÔNIO; LUCINI, 2007, p. 183).

Essa nova concepção de educação consta no documento da I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, conforme podemos ver no trecho a seguir.

[...] quando discutimos a educação do campo estamos tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural. (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2012, p. 25).

Encontramos, também, a definição de rural e educação rural que foi utilizada em um estudo intitulado: “*A educação no Brasil Rural*” (BRASIL, 2006a) no qual é possível perceber uma tentativa de caracterizar algumas especificidades, apontando que a educação rural é uma instrução voltada para alunos provenientes das áreas rurais, mas que pode ser feita em escolas urbanas ou rurais, e pode se dar a partir de uma subdivisão em três categorias descritas a seguir.

1) alunos rurais estudando em turmas multisseriadas, geralmente em escolas com uma única sala de aula; 2) alunos rurais estudando em turmas com uma única série; e 3) alunos rurais levados para escolas urbanas em transporte oferecido pelo Estado ou município. (BRASIL, 2006a, p. 53-54).

Nesse documento área urbana é apresentada como aquela que possui *edificações contíguas* que caracterizam uma paisagem transformada pelo homem, sendo característica dessas áreas a alta densidade demográfica e cuja ocupação

profissional da população se encontra nos setores econômicos secundários e terciários. Por sua vez, as áreas rurais são caracterizadas pela baixa densidade demográfica, possuem construções distantes umas das outras ou em pequenas aglomerações, sendo ainda, possível vislumbrar a paisagem natural. A ocupação profissional de sua população, sobretudo, encontra-se relacionada ao trabalho no campo. Todavia, a classificação dessas áreas não é tão simples assim no plano real, pois nenhuma das três características acima é dicotômica: tamanho da aglomeração, densidade populacional e porcentagem da população ocupada na agricultura são todas variáveis contínuas. Existem áreas *rurais*, segundo um critério, e *urbanas*, segundo outro. Por essas razões, a definição do que vem a ser rural não é fácil e não há consenso entre os pesquisadores no assunto (BRASIL, 2006a). Além disso vale ressaltar que em tal documento, consta a informação de que o IBGE define como rural a partir daquilo que cada município estabelece através de suas leis, ou seja, o que está diretamente associado a vontades e razões políticas.

Ao longo desse capítulo, foram apresentadas diferentes definições para os termos rural e urbano, e educação rural que podem ser encontrados nos trabalhos utilizados por diversos estudiosos.

Portanto, como o recorte temporal deste estudo se refere à última década (2000-2010), e, sendo considerados como o corpus da pesquisa os estudos desenvolvidos dentro desse período/recorte de tempo, é preciso compreender que alguns utilizam o termo rural mas podemos encontrar também autores que utilizam a expressão campo e, portanto, educação rural e educação do campo quando se referem ao ensino destinado às populações do campo. Para nós isso deve-se ao fato do recorte escolhido contemplar o momento de mudança no que tange à educação dos sujeitos do campo. Neste estudo, optamos por adotar, como categorias, as expressões Educação Rural e Educação do Campo a fim de contemplar os termos encontrados/utilizados nas produções.

Corroboramos, com Caldart (2012) que afirma que a educação do campo dá nome a um “fenômeno da realidade brasileira atual” (CALDART, 2012, p. 257) cujos atores principais são os trabalhadores do campo e as organizações das quais participam e cujos propósitos visam o seu reconhecimento como parte do projeto de sociedade brasileira e o impacto nas políticas de educação em prol dos interesses camponeses (no projeto de sociedade brasileira) e, também que a educação do campo é um conceito em construção mas pode ser considerada como “categoria de

análise da situação ou de práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo” (CALDART, 2012, p. 257).

Nesse sentido compreendemos a ideia veiculada por Caldart (2012), uma vez que, no caso deste trabalho, a utilização do termo “educação do campo” como categoria de análise tem o intuito de investigação acerca da produção do conhecimento da última década relativa à educação infantil em contextos rurais/do campo. Utilizaremos ambas as expressões: educação rural e educação do campo sempre nos referindo aos sentidos que o último termo tem.

2.1 A educação brasileira e a educação rural/do campo

A sociedade brasileira é marcada por intrínsecas desigualdades. As desigualdades em relação aos espaços rurais brasileiros podem ser relacionadas, historicamente falando, às marcas da condição de um país escravagista e elitista.

Não há como negar que quatro séculos de regime escravista deixaram profundas marcas na sociedade brasileira pois mesmo com a liberdade não houve o reconhecimento dos direitos dos negros como cidadãos. Esse quadro de desigualdade social também impactou na situação educacional. Desde o Brasil Colônia, a educação não se constituiu em assunto prioritário.

Para Alentejano (2012) o quadro de desigualdades a marca da estrutura fundiária da sociedade brasileira e está ligado a questões relativas à concentração fundiária, e conclui dizendo que:

No Brasil, apesar das inúmeras lutas e revoltas camponesas, da resistência indígena e quilombola, o latifúndio prevaleceu e impôs ao país a condição de um dos recordistas mundiais em monopolização de terra. Iniciada com o instrumento colonial das sesmarias – que dava aos senhores de terras o direito de exploração econômica das mesmas e poder político de controle sobre o território – e intensificada pela Lei de Terras de 1850 – que transformou a terra em mercadoria e assegurou a continuidade do monopólio privado, ainda que sob outras bases jurídicas –, a concentração fundiária segue sendo uma marca do campo brasileiro. (ALENTEJANO, 2012, p. 353)

As mudanças na ordem política e econômica no país, mesmo quando formularam proposições ou reformas na educação não privilegiaram a população

rural. Caldart (2000), ao rever a história da educação brasileira, constata que embora com a Proclamação da República tenha havido mudanças no quadro educacional do país, com a redução do caráter religioso nas escolas públicas, que passaram a ser influenciadas pela filosofia positivista, não existiu, nenhuma estratégia educacional que privilegiasse a população rural. Havia o intuito de educar a população urbana e criar estratégias de preparação de mão-de-obra para o mercado de trabalho no início da industrialização nacional (CALDART, 2000).

Já durante a República Velha (1889-1930) houve modificações na educação nacional: no governo de Deodoro da Fonseca (1889-1891) com a criação do Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos. De acordo com a Constituição de 1891, caberia à União legislar sobre o Ensino Superior e aos Estados a organização dos sistemas de ensino básico. Havia mais escolas, mas o analfabetismo continuava elevado e o ensino restrito às classes mais favorecidas. “O fracasso da educação rural era comprovado pela existência de um grande contingente de analfabetos.” (RIBEIRO, 2012, p. 296).

Nas Constituições de 1934 e 1937 alguns avanços para a educação brasileira podem ser notados. Na primeira consta um capítulo inteiro sobre Educação que não se tratava como direito instituiu a gratuidade do Ensino Primário – conforme expresso em seu texto: “ensino primário integral e gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos e tendências à gratuidade do ensino ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível (art. 150, parágrafo único, ‘a’ e ‘b’)” (BRASIL apud VIEIRA, 2007, p. 297). Assim como na primeira Constituição republicana, a constituição de 1934, embora fosse “a primeira a dedicar espaço significativo à educação, com 17 artigos” (VIEIRA, 2007, p. 296), a Educação Rural não foi mencionada em nenhum destes. Já a Constituição de 1937, “claramente inspirada nas constituições de regimes fascistas europeus. Amplia-se a competência da União para “fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude (art. 15, IX).” (VIEIRA, 2007, p. 298), evidenciou que o foco da política educacional era o processo de urbanização/industrialização. Havia uma ênfase na formação profissional, cujo foco eram os filhos de trabalhadores rurais incutidos a deixarem o campo. (RIBEIRO, 2012, p. 296).

Assim sendo, apesar de existir, na prática, desde 1910, a Educação Rural foi negligenciada no que se refere às legislações, o que se deu por décadas. Pode-se

dizer que a Educação Rural ressurgiu, nas primeiras décadas do século XX, como uma política assistencialista, entre outras tantas, com a intenção de amenizar o êxodo rural, pois as grandes e médias cidades já sofriam com os problemas sociais urbanos devido ao grande número de pessoas que haviam deixado o campo para se aventurarem na busca por trabalho nas fábricas e indústrias. Esse movimento, conseqüentemente, está ligado à criação de periferias urbanas, que se constituíam em verdadeiros exércitos de reserva de mão-de-obra barata para a indústria. Nesse período, os alunos que chegavam aos centros urbanos não se identificavam com o modelo adotado nas escolas, com relação aos seus conteúdos curriculares, suas finalidades, suas vivências. Tudo o que eles tinham aprendido anteriormente não fazia sentido nas escolas urbanas, e, como é de se esperar esse choque cultural foi um desastre configurando altos índices de reprovação e de evasão escolar (ARROYO; FERNANDES, 2011). Já nas zonas rurais, muitas escolas fechavam as portas, o que se atribuía também às dificuldades de acessos e longas jornadas de trabalho no campo.

Inspirada nas discussões dos Pioneiros da Educação Nova, surgiu, nesse contexto para a Educação Rural, o chamado “ruralismo pedagógico” como uma forma de pensamento entre os “que propunham uma pedagogia diferenciada para as populações rurais” (RIBEIRO, 2012, p. 296), Era considerada como uma das estratégias para o retorno da população para as zonas rurais, pois “defendiam a existência de uma escola que preparasse os filhos dos agricultores para se manterem na terra e que, por isso mesmo, estivesse associada ao trabalho agrícola e adaptada às demandas das populações rurais.” (RIBEIRO, 2012, p. 296).

Inicia, ainda durante o Estado Novo, uma reforma educacional que dará ênfase à educação cívica e aos trabalhos manuais para estimular as profissões (BEYER, 2009), além da criação de cursos profissionalizantes⁶. Em 1946 é promulgada uma nova Constituição, após o fim do estado novo, no ano anterior, que vai fazer referência a escolas no campo, em seu artigo 168, que versou sobre a obrigatoriedade de “[...] as empresas industriais, comerciais e agrícolas [...] são

⁶ “Os anos quarenta caracterizam-se por reformas educacionais que passariam à história como as Leis Orgânicas do Ensino, alusão ao título de cada uma, acrescido da área específica a que se destinam. Embora ultrapassem no tempo a obra do Estado Novo, sob sua vigência são acionados decretos leis referentes ao ensino industrial (Lei Orgânica do Ensino Industrial – Decreto-Lei nº 4.073/42), ao secundário (Lei Orgânica do Ensino Secundário – Decreto-Lei nº 4.244/42) e ao comercial (Lei Orgânica do Ensino Comercial – Decreto-Lei nº 6.141/43). Também durante este período é criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai – Decreto-Lei nº 4.048/42).” (VIEIRA, 2007, p. 299).

obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes [...]” (BRASIL, 1946, p. 13072).

Fruto do II Congresso Brasileiro de Educação, realizado em 1942, foi criada a Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR). Com patrocínio norte-americano, a educação rural teve grande crescimento por meio da implantação de projetos educacionais em áreas rurais (COSTA, 2010). Se em termos quantitativos a atuação da CBAR foi positiva, o mesmo não se pode dizer em termos qualitativos pois os programas de orientação internacional eram descontextualizados da realidade do homem do campo brasileiro.

Também foi criada a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) em decorrência do Serviço Social Rural com o intuito de atingir a maioria dos brasileiros nos anos 1950. Segundo Costa (2010), a campanha ignorava as peculiaridades do campo, apresentando um caráter antidemocrático, pois “A campanha limitou-se a repetir fórmulas tradicionais de dominação, [...] desconsiderou as contradições naturais dos grupos campestre, ou mesmo elementos integrativos, quer político, sociais ou culturais” (COSTA, 2010, p. 27). Na prática a atuação da CNER consistiu na manutenção dos programas implantados pela CBAR.

Discussões sobre renovação do ensino foram retomadas (do movimento da Escola Nova) em 1960 na busca da educação popular, por meio do Projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961). Contudo, o Golpe Civil-Militar de 1964 inviabilizou estas renovações. Em relação à Educação Rural, a principal contribuição desta LDB diz respeito às dificuldades de deslocamento dos alunos das zonas rurais até as escolas, muito comum até os dias atuais (ARROYO; FERNANDES, 2011). O Título III, Art. 32:

Art. 32. Os proprietários rurais que não puderem manter escolas primárias para as crianças residentes em suas glebas deverão facilitar-lhes a frequência às escolas mais próximas, ou propiciar a instalação e funcionamento de escolas públicas em suas propriedades (BRASIL, 1961, p. 11431).

A ênfase na garantia de ensino para crianças no campo tinha como principal intuito qualificação da mão-de-obra; dado que fica claro quando constatamos a promulgação do Estatuto da Terra em 1964 (BRASIL, 1964). Este objetivou realizar a promoção e a execução das políticas agrícolas e da reforma agrária, com o intuito

de impedir alterações nos paradigmas políticos e sociais no Brasil (CASTRO, 2003); na prática o Estatuto da Terra teve o intuito de amenizar as tensões populares em efervescência nos anos 60, no caso do campo através da organização dos trabalhadores do campo nas Ligas Camponesas e em sindicatos que pediam por Reforma Agrária.

A LDB de 1961 atribuiu aos municípios a competência de organizar os sistemas de ensino rural. Essa descentralização não representou avanços na prática. A maior parte dos municípios era desprovida de recursos financeiros e técnicos, sobretudo, os pequenos municípios; desta forma, acentuou as precariedades do Ensino Rural no país. Quadro que permanece até os dias atuais em vários municípios do interior do país e que será tratado mais à frente quando da análise do campo de estudos deste trabalho, uma vez que as diversas produções versam sobre ou a partir de realidades similares.

No período da Ditadura Civil-Militar, compreendido entre 1964 e 1985, é possível observar a existência de avanços quantitativos em relação ao ensino, já que nos anos 60 e 70 vivenciamos a ampliação da oferta de vagas, em grande parte através do crescimento e fortalecimento do setor privado em todos os níveis de ensino, especialmente a partir da década de 1970. Também não se pode deixar de destacar que nesse período o debate e a crítica foram violentamente reprimidos, inclusive com a cassação de direitos, prisão, exílio, perseguição e morte. Nesse período, a Educação Rural permaneceu marginalizada. Não houve ganhos para a educação rural na Constituição de 1967 e nem em sua revisão em 1969, ambas mantiveram os mesmos moldes da educação rural dispostos na Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961). Dessa forma, até o final da década de 1970 e início da década de 1980, poucos avanços para a melhoria da educação rural podem ser observados. (CASTRO, 2003).

Considerando a grande mobilização popular pela redemocratização do país, a partir da década de 80, que repercutiu em uma série de movimentos populares reivindicando causas específicas, tais como moradia, reforma urbana, reforma agrária, etc, as discussões sobre educação, voltam à tona, como uma das principais bandeiras dos movimentos sociais com destaque para a atuação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que foi criado em 1979. Logo nos primeiros anos, o movimento já questionava a ausência de escolas nas zonas rurais e o fato dos conteúdos urbanos serem ministrados aos alunos no campo, defendendo uma

pedagogia da terra coerente a seu projeto de sociedade, pautado em princípios de igualdade, de liberdade e de não exploração. Assim, começa uma organização em prol da Educação do Campo, por meio do Setor de Educação do MST, criado em 1987. Este setor foi responsável pela elaboração de propostas pedagógicas e realização de novas práticas nas escolas dos acampamentos e assentamentos. (CALDART, 2010)

O conceito de Educação do Campo tem sido construído ao longo das últimas três décadas por meio da elaboração de práticas, reivindicações e conquistas dos movimentos populares, tais como o MST, Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (Contag), entre outros. O I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras pela Reforma Agrária (Enera) realizado em 1997 ilustra este processo. Encontros regionais, estaduais e nacionais com a participação destes movimentos idealizaram um novo modelo de escola para o campo, adequada a sua realidade e coerente com seu projeto societário. A Educação do Campo tem suas origens ligadas à crítica dos movimentos sociais em relação à realidade educacional brasileira conforme nos ajuda a compreender Caldart (2010)

A Educação do Campo nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo. Essa crítica nunca foi à educação em si mesma porque seu objeto é a realidade dos trabalhadores do campo, o que necessariamente a remete ao trabalho e ao embate entre projetos de campo que têm consequências sobre a realidade educacional e o projeto de país. Ou seja, precisamos considerar na análise que há uma perspectiva de totalidade na constituição originária da Educação do Campo.³ (CALDART, 2010, p. 106).

Mais do que uma escola adaptada, o que lhes tem sido ofertado por muito tempo, esses movimentos lutaram e lutam por professores que façam parte da realidade campestre, ou seja que venham destes espaços de reivindicação. Em decorrência disto, uma série de parcerias entre movimentos sociais, governos e universidade tem permitido a formação de educadores.

Uma crítica prática que se fez teórica ou se constituiu também como confronto de ideias, de concepções, quando pelo “batismo” (nome) assumiu o contraponto: Educação do Campo não é Educação Rural, com todas as implicações e desdobramentos disso em relação a paradigmas que não dizem respeito e nem se definem somente no âmbito da educação⁵. (CALDART, 2010, p. 107).

Diante do amplo quadro de mobilização, os movimentos pela Educação do Campo foram conquistando mais espaços, com a intenção de que suas ações refletissem na legislação e nas políticas públicas, o que começou a ocorrer a partir da Constituição de 1988, por meio da qual alguns anseios populares foram atendidos ou consubstanciados, o que a levou a ficar conhecida como a Constituição Cidadã.

É importante destacar que com a Constituição de 1988 houve o primeiro passo em direção a uma educação igualitária⁷, mas apenas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996)⁸, foi possível perceber que houve um olhar sobre a questão da universalidade e da oferta da Educação rural com adaptações dadas ao reconhecimento das especificidades das populações do campo. Determinou, em seu artigo 28, um direcionamento de atendimento de educação básica para a população rural, atentando que os currículos e metodologias de ensino deveriam ser adaptadas de acordo com a realidade vivenciada pelos alunos. Entre os ganhos, ainda, verificase que a lei abriu precedentes para a possibilidade de implantação de uma educação que respeitasse a identidade do sujeito do campo. Não se pode deixar de ressaltar que, até a implementação dessa lei, não havia preocupação expressa formalmente em lei com a questão da qualidade para a educação rural.

Outro importante documento desse período é o Estatuto da criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990), dada a afirmação do reconhecimento dos direitos das crianças e adolescentes destacado no seu artigo 53º que versa sobre o direito à Educação, à cultura ao esporte e ao lazer

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores; III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV - direito

⁷ “Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, [...] Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (EC nº 19/1998 e EC nº 53/2006) I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;” (BRASIL, 2015, p. 76).

⁸ I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996, p. 27836).

de organização e participação em entidades estudantis; V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais (BRASIL, 1990, p. 13566).

Um dos aspectos relevantes desse documento é em relação à afirmação dos direitos de todas as crianças e adolescentes à oferta da educação oferecida, de forma gratuita, em instituições próximas de suas residências como um direito de todas, incluindo as residentes em áreas rurais, entretanto, sabemos que os termos da lei pouco tem sido respeitado pelo Estado, posto que a população do campo, ainda nos dias de hoje, enfrentam dificuldades em relação a essa questão devido ao fechamento e nucleação de muitas escolas situadas em áreas rurais.

Os movimentos sociais inauguram a exigência e a construção de propostas de educação dirigidas às populações que vivem no campo como objeto de discussões dos próprios sujeitos que a constituem ou que dela participam ou que nela atuam. Dessa forma, a então nominada educação rural, antes pensada para os sujeitos do campo, passa a ser denominada educação do campo

O surgimento da expressão “Educação do Campo” pode ser datado. Nasceu primeiro como Educação Básica do Campo no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho 1998. Passou a ser chamada Educação do Campo a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro de 2002, decisão posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004. (CALDART, 2012, p. 258).

Porém, mesmo com alguns avanços nas legislações, Arroyo e Fernandes (2015) alerta que, como o conhecimento não é neutro, não basta pensar a educação do campo sem que haja profundas alterações nos currículos de educação básica e dos cursos de formação para que esses possam ultrapassar a lógica da produção dos sujeitos do campo como inferiores e subalternos e que passem a refletir a história dos movimentos sociais.

Seria necessário incluir nos currículos de formação docente e pedagógica de todos os profissionais que trabalham com as crianças, adolescentes, jovens-adultos populares, trabalhadores das cidades e dos campos, incluir os estudos que enfatizam o papel central do conhecimento nos processos de sua inferiorização, segregação ao longo de nossa história colonizadora e capitalista. (ARROYO; FERNANDES, 2015, p. 62).

Por todas as questões trazidas aqui, acerca dos marcos históricos abordados, corroboramos Arroyo e Fernandes (2015) ao afirmar que a história do pensamento educacional brasileiro e das políticas públicas para a infância e para a infância do campo é perpassada por tensões situadas entre a reprodução ou superação de “como os Outros coletivos sociais têm sido pensados e inferiorizados nas relações de classe” (ARROYO; FERNANDES, 2015, p. 62). É “uma tensa história” que precisa ser explicitada para que os sujeitos do campo possam exercer o direito de “conhecer essas formas persistentes de pensá-los e segregá-los.” (ARROYO; FERNANDES, 2015, p. 62).

3 OS ESTUDOS SOCIAIS DA INFÂNCIA E A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

Trata este capítulo do surgimento dos estudos sociais da infância que se opõem à forma como a infância vinha sendo tratada nos estudos, ou seja, como uma fase *natural*, um modelo universal representativo do conjunto de crianças. A partir das reflexões de autores que se dedicam a esses estudos daremos destaque para o olhar da Sociologia da Infância partindo da opção de utilização da mesma como fundamentação/aporte teórico para análise do campo tendo a infância como categoria, o que se dará a partir das produções investigadas.

Em consonância com os estudos que realizamos no Grupo Infância e Saber Docente, cujas pesquisas envolvem investigações que partem do tema Educação Infantil na tentativa de apreender o contexto sócio-político do trabalho de produção de conhecimento a partir da tríade ensino, pesquisa e extensão que se dá nas unidades universitárias de Educação Infantil, ao me constituir como membro do grupo, também a Educação Infantil se constituiu como tema de investigação para mim. Porém, o foco aqui, são as produções da última década sobre a Educação Infantil do campo.

Ter a infância como tema de investigação é uma marca do grupo, que investiga a produção do conhecimento na busca de entendimento de como esta se apresenta nas produções ou como é “produzida”, uma vez que entendemos a infância como construção social.

Ao buscar esse entendimento sobre a Educação Infantil e os contextos sócio-políticos das produções que se constituem como campos de investigação do grupo é tomado como referencial teórico os Estudos Sociais da Infância que, na definição apresentada por Tebet (2013), são considerados como aqueles em que se desenvolvem pesquisas que tratam da infância a partir das disciplinas pertencentes às Ciências Humanas e Sociais e “que subsidiaram a criação de subdisciplinas tais como a Sociologia da Infância, a Antropologia da Criança, a Geografia da Infância, a História da Infância, a Filosofia e Infância, a Psicologia da Criança e a Pedagogia da Infância” (TEBET, 2013, p. 8).

Conforme já apontado no capítulo dois, o novo olhar para a infância que surge com a Modernidade produziu ações de cuidado para com as crianças, inclusive com a criação de instituições sociais de apoio destinadas a esse fim.

Sarmiento (2009) afirma que, ao ser apartada da sociedade, a infância passa a sofrer um efeito de ocultação e invisibilização de sua condição social, ou seja, as crianças não eram consideradas como “seres sociais plenos” mas como seres inacabados que viriam a ser através da ação dos adultos, o que se daria através da socialização (SARMENTO, 2009, p. 20).

Sob essa ótica, Sarmiento (2009) destaca que o conceito de socialização não só era utilizado para interpretar a condição social da infância, mas também se constituía no fator de causa de sua ocultação, uma vez que na condição de “ainda não” ser ou “em vias de ser” não era reconhecida nos seus direitos sociais.

Nesse sentido, Sarmiento (2005) nos mostra que os estudos na Sociologia da Infância imprimiram uma ruptura com perspectivas *biologistas* e *psicologizantes*, que tinham as crianças como indivíduos capazes de se desenvolver de forma independente de suas condições existenciais. Para Sarmiento (2005) essa ruptura fez com que a Sociologia da Infância considerasse a infância como objeto para estudos sociológicos pensada a partir de si mesma, constituindo-se como desafio a ser investigado através de construções teóricas como geração e alteridade, que, segundo o autor, podem ser considerados como ponto de partida para a compreensão sobre a infância considerando aspectos de sua existência na modernidade. Para Sarmiento (2005) geração teria um caráter “*estruturante*” configurando-se numa independente variável que seria a seu ver “*trans-histórica*” (SARMENTO, 2005, p. 364-365) demarcada por territórios onde habitam as crianças e suas experiências de vida coletiva, e onde estão assujeitadas às condições sociais.

Assim, não há uma única ideia de infância, “a distinção da infância da adulez, que a modernidade ocidental produziu, não corresponde a uma só ideia da infância, nem origina uma única norma da infância” (SARMENTO, 2007, p. 28). posto que, ao olharmos internamente para a geração infância é possível perceber a sua complexidade com suas diversas formas de se viver a infância mesmo que num mesmo espaço cultural (SARMENTO, 2007).

No grupo de pesquisa Infância e Saber Docente, entende-se que, ao pensar a infância como categoria social, compreende-se a coexistência de diversas infâncias que se particulariza através de culturas próprias e de características territoriais ou de cunho político e econômico (SARMENTO, 2000). Por essa razão também cabe usar o termo no plural – infâncias, ao se considerar

as diversas formas que as crianças têm de vivenciar suas infâncias nos seus lugares de pertença, ou seja, atrelada às condições relacionadas à classe social, raça, etnia.

Dessa forma, nesta tese, a Sociologia da Infância se constituiu como embasamento para análise do campo teórico de investigação das perspectivas de infância construídas, na última década, em relação à infância rural/do campo.

A empreitada na ação de investigação se deu na busca da forma como a infância se apresenta nas produções sob a ótica da (in)visibilidade apresentada por Sarmiento (2007) num jogo de visibilidade-(in)visibilidade que esse autor traz como contribuição para se pensar a infância refletindo sobre as imagens sociais da criança construídas com o surgimento da modernidade ocidental. Sarmiento (2007) discorre sobre a (in)visibilidade histórica relacionando o recente interesse pela infância. Para ele o sentido moderno de vislumbrar a infância é uma inegável contribuição dos estudos sobre a história social da família de Ariès (1981) ao revelar a ausência da ideia da infância, em termos históricos, ou seja, a suposta inexistência do “sentimento de infância” até a Idade Média. Ariès (1981) aponta que a mudança na forma de ver a infância teve início ao fim da Idade Média. Antes não havia um lugar diferenciado para que as crianças se desenvolvessem.

Sarmiento (2008) afirma que as crianças eram vistas como inferiores aos adultos e, dessa forma, “durante séculos foram representadas como “homúnculos”, seres humanos miniaturizados que só valia a pena estudar e cuidar pela sua incompletude e imperfeição” (SARMENTO, 2008, p. 19). Sarmiento (2008) também relata que as crianças foram ocultadas e invisibilizadas quando de seu confinamento

[...] ao espaço privado, ao cuidado da família e ao apoio de instituições sociais – creches, reformatórios asilos de menores, orfanatos – cujo impulso eugenista inicial se caracteriza exatamente por retirar da esfera pública os cidadãos mais jovens, especialmente se apresentam indicadores potenciais de desviância ou se a indigência econômica os remete para cuidados assistenciais. (SARMENTO, 2008, p. 19).

Assim, o sentido de preocupação e cuidado com a infância que surge com a modernidade, em relação à sua formação, tinha como objetivo principal não a criança, mas o seu devir, ou seja, o futuro adulto. O foco da Sociologia, então, não era a “criança como um ser social”, mas sim o “aluno” como “objeto científico” já que

se constituía como alvo através do qual se daria “(ou não) o processo de socialização.” (SARMENTO, 2008, p. 20).

O processo de ocultação da infância tem relação, de acordo com Sarmento (2007), com as imagens sociais das crianças que são construídas historicamente e estão ligadas aos costumes e crenças. Ele considera que as diversas imagens sociais da infância não são “meros compartimentos simbólicos estanques, mas dispositivos de interpretação que se revelam, finalmente, no plano da justificação da ação dos adultos com as crianças.” (SARMENTO, 2007, p. 33).

Para se opor ao entendimento da criança como objeto, a Sociologia da Infância compreende a criança como um ator social de direito pleno, inserida em um contexto social o qual deve ser levado em consideração para que a análise da infância como categoria social se dê a partir da escuta dos sujeitos, ou seja, das crianças, para compreender os fatos e as dinâmicas sociais de onde elas se inserem (SARMENTO, 2006).

Todavia, antes dessa definição clara, vale dizer que dentro da Sociologia há duas, principais, distinções sobre criança de acordo com determinado período histórico: o primeiro concebe imagens da “criança pré-sociológica”, ou seja, fruto do trabalho de “imaginação” social da criança, e o segundo considera imagens da “criança sociológica”, fruto de produções contemporâneas resultantes de uma interpretação das crianças a partir de propostas teóricas das Ciências Sociais. Ambos são processos que visam reinterpretar representações anteriormente formuladas (JAMES; JENKS; PROUT, 1998 apud SARMENTO, 2007).

Em relação às imagens pré-sociológicas da criança Tebet (2013) afirma que James, Jenks e Prout (1998) reuniram diversas abordagens que compreendiam a criança como “um modelo ideal”, ou seja, genérico, oriundas das representações ou imagens da criança construídas ao longo da história, nomeando-as por “abordagens pré-sociológicas” (TEBET, 2013, p. 15) em que se inseriam a criança má, a criança inocente, a criança imanente, a criança inconsciente, a criança naturalmente desenvolvida e a criança socialmente desenvolvida.

Sarmento (2007) afirma que as imagens pré-sociológicas propostas por James, Jenks e Prout não se constituíam de estágios ou etapas estanques mas que se sobrepunham ou coexistiam de acordo com o momento histórico, e que esse movimento não se dava de forma linear pois havia tensões dependendo do momento histórico. O autor alega ainda que a imagem da criança má estava

associada ao entendimento de que ela representava a ideia do “pecado original” que estaria relacionada com a necessidade de controle do corpo, pois este era considerado de natureza, que, controlada pelos instintos, teria inclinação ou potencialidade para o mal.

Tebet (2013) afirma que essa forma de ver a criança é descrita, também, na obra de Ariès estando relacionada à necessidade de moralização. Essa noção se sustentaria na teoria de Thomas Hobbes segundo a qual haveria a necessidade de controle total do Estado em relação aos sujeitos, sendo que os pais também teriam controle sobre as crianças. Assim, acreditava-se que seria evitada a desordem social. A imagem da criança inocente era pensada como a que Rousseau idealizou através de sua obra “*O Emílio*” que acreditava na bondade da natureza. Bondade essa somente ameaçada pelo risco de perversão pela sociedade. Essa visão da criança impactou expressivamente as formas de organização dos modelos pedagógicos cuja em que a criança era considerada como a figura central. No que diz respeito à criança imanente acreditava-se na ideia de potência em relação ao desenvolvimento da criança, não especificamente por sua bondade, mas, da possibilidade de adquirir “razão e experiência”. Essa forma de ver a criança está associada à teoria social de John Locke para o qual a criança é uma tábula rasa onde o que se inscreve é fruto da razão e da experiência, cujo papel da educação seria o de moldar a criança que é considerada um ser em potencial. Nesse sentido Tebet (2013) completa:

No que tange aos debates e estudos a respeito dos processos de socialização, a imagem da criança imanente - vir-a-ser - sustenta as teorias da socialização, que veem as crianças como seres pré-sociais que somente se concretizarão na medida em que neles forem inscritas informações sociais. (TEBET, 2013, p. 20).

A respeito da criança naturalmente desenvolvida, Sarmento (2007) e Tebet (2013) entendem que se relaciona à psicologia do desenvolvimento e aos estudos de Jean Piaget com sua epistemologia genética. Sarmento (2007) afirma que os trabalhos de Piaget foram “o principal referencial de entendimento e interpretação da criança no século XX, com profunda influência na pedagogia, nos cuidados médicos e sociais, nas políticas públicas e na relação cotidiana dos adultos com as crianças” (SARMENTO, 2007, p. 32).

Os estudos desenvolvidos a partir da psicologia do desenvolvimento e da epistemologia genética se pautam em testagens pensadas na forma de testes e escalas capazes de medir e identificar em qual etapa do desenvolvimento estaria uma criança. Sarmiento (2007) e Tebet (2013), afirmam que as críticas a essa forma de entendimento acerca da criança no interior da própria psicologia, derivam do destaque do “construtivismo social” de Vygotsky com seus estudos que atestavam a importância do meio social para o desenvolvimento. Para ele o desenvolvimento não seria algo natural, mas dado a partir das interações e do contexto social onde o papel da linguagem seria fundamental. Sarmiento (2007) destaca a probabilidade de que essa imagem da criança seja a que tem mais intensidade no mundo contemporâneo.

A criança inconsciente se constituía, principalmente, a partir dos estudos sobre o inconsciente de Sigmund Freud, ou seja, pautada na psicanálise (SARMENTO, 2007; TEBET, 2013). Assim, tudo aquilo vivido na infância, principalmente as formas de relação com os pais, influenciaria as formas de ação ou comportamento do homem adulto.

Sarmiento (2007) alerta para o fato de que essas diversas imagens construídas socialmente acerca da infância foram formas práticas de entendimento do mundo infantil no sentido de orientar práticas e ações e, portanto, não podem ser considerados como “compartimentos simbólicos estanques” (p. 33) mas, podem ser considerados como “dispositivos de interpretação que se revelam, finalmente, no plano da justificação da acção dos adultos com as crianças.” (SARMENTO, 2007, p. 32).

Já as “abordagens sociológicas” surgem a partir do novo olhar para com a infância (TEBET, 2013), como já dito, a partir da contribuição dos estudos de Ariès como um dos principais marcos dessa nova forma de ver a infância. Haveria a “criança sociológica” que teria suas imagens associadas ao fato de que a sua diferença não se deve à ausência de características próprias do ser humano adulto, mas sim entendidas como presença de outras características que vão além de suas distinções, seja do seu pertencimento a diferentes classes sociais, ao gênero – masculino/feminino, ao espaço geográfico onde estão inseridas, à sua cultura de origem, ou à sua etnia, nessa perspectiva há algo de comum a todas as crianças do mundo. Esse entendimento surge em oposição às formas pré-sociológicas de pensamento da criança.

Assim, para os estudos desta tese, importam as ideias convergentes de pensadores da Sociologia da Infância, compreendidos com Sarmiento (2005) como

[...] uma distinção semântica e conceptual entre infância, para significar a categoria social do tipo geracional, e criança, referente ao sujeito concreto que integra essa categoria geracional e que, na sua existência, para além da pertença a um grupo etário próprio, é sempre um actor social que pertence a uma classe social, a um género etc. (SARMENTO, 2005, p. 371).

Entende-se, dessa forma, que a sociologia da infância, independentemente do tipo de abordagem ou perspectiva, quer estruturais, interpretativas, críticas, busca a superação da forma de ver a infância e a criança através das imagens *pré-sociológicas* partindo para investigações com o intuito de estudar a infância partindo de si, ou seja, considerando o seu próprio campo, o que compreende os estudos sociais da infância.

Sarmiento (2003) aponta que a importância das características das culturas da infância se dão de forma social e são produzidas numa relação de interdependência com culturas da sociedade que, por sua vez, são “atravessadas por relações de classe, de género e de proveniência étnica [...]” (SARMENTO, 2003, p. 4) que impossibilitam a fixação de um único modo de significação e ação infantil. Dessa forma acredita que a *marca* da geração infância está presente “em todas as culturas infantis como denominador comum, traço distintivo que se inscreve nos elementos simbólicos e materiais para além de toda a heterogeneidade, assinalando o lugar da infância na produção cultural.” (SARMENTO, 2003, p. 4).

Sarmiento (2003) destaca que tais culturas “transportam as marcas dos tempos, exprimem a sociedade nas suas contradições, nos seus estratos e na sua complexidade.” (SARMENTO, 2003, p. 4). A produção do mundo pela criança se dá a partir do uso da linguagem e “através da aquisição e aprendizagem dos códigos que plasmam e configuram o real, e, da sua utilização criativa [...]” (SARMENTO, 2003, p. 4). Além disso, podem se dar nos espaços favoráveis a essa aquisição e aprendizagem: nas instituições educativas (creches, escolas) e, também, nas interações que se dão no âmbito familiar.

Em relação à linguagem infantil, Sarmiento (2003) destaca que não deve ser vista como um “déficit” linguístico, mas como a “expressão de competências infantis no uso e criação vocabular e semântica.” (SARMENTO, 2003, p. 4);

dando-se, “frequentemente, por oposição”, como uma atitude contrária ao que se propõe como projeto de educação, como “numa espécie de ‘divisão de trabalho’ entre as culturas sociais (adultocentradas) escolarmente transmitidas e as culturas infantis” (MOURITSEN, 1997, apud SARMENTO, 2003, p. 5).

Diante dessas reflexões, nesta tese, consideramos também a infância como algo socialmente produzido e que se constitui como processo histórico que se compõe e se recompõe a partir das condições sociais das crianças, suas interações entre si e com demais membros da sociedade.

Neste contexto, procurou-se abordar a concepção de criança na mesma linha, ou seja, a partir de um olhar sociológico no qual ela é vista como alguém que tem características próprias, dado o momento de vida em que se encontra.

Para Sarmiento (2003) a “criança sociológica” , fruto dos estudos da sociologia da infância, teria suas imagens associadas ao fato de que a sua diferença não se deve à ausência de características próprias do ser humano adulto, mas sim entendidas como presença de outras características que vão além de suas distinções, seja do seu pertencimento a diferentes classes sociais, ao gênero – masculino/feminino, ao espaço geográfico onde estão inseridas, à sua cultura de origem, ou à sua etnia, nessa perspectiva há algo de comum a todas as crianças do mundo.

A partir daí Sarmiento (2007) traça uma série de considerações: a infância não é a idade da não-fala: todas as crianças, inclusive bebês, possuem múltiplas linguagens (gestuais, corporais, plásticas e verbais) através das quais se expressam; a infância não é a idade da não-razão: através da interação com incorporação de afetos, do uso da fantasia e da vinculação ao real, as crianças constroem outras racionalidades, para além da racionalidade hegemônica técnico-instrumental da sociedade industrial; a infância não é a idade do não-trabalho: todas as crianças estão envolvidas em muitas tarefas que impregnam seu cotidiano (na escola, em casa, e, para algumas outras em locais de trabalho infantil - oficinas, campos, rua etc); a infância não vive a idade da não-infância: mas se mostra presente nas múltiplas dimensões que a vida das crianças preenche.

Pensando nos aspectos apontados acima, é possível pensar na escolha das atividades que são propostas ou impostas para as crianças, como algo que está diretamente relacionado com a concepção que se tem delas. É fundamental

que ao elaborar atividades destinadas aos primeiros anos de escolaridade deve se considerar a criação de espaços onde a criança tenha voz e vez para poder se expressar com liberdade. A criação desses espaços possibilita à criança sentir-se estimulada, desafiada a conhecer e a explorar possibilidades, podendo ampliar seus conhecimentos, escrever e contar sua história, produzindo cultura.

Dessa forma a criança deve ser concebida como criadora e capaz de estabelecer múltiplas relações, como sujeito de direito, como ser sócio-histórico e produtor de cultura no espaço em que está inserida. Sob essa perspectiva, pode-se ultrapassar o entendimento de que as crianças são meros objetos de conhecimento social, para se chegar à compreensão de que são sujeitos do conhecimento e produtores de cultura. Isso nos seduziu e nos levou a elencar, como base teórica para este estudo, a Sociologia da Infância. Pensar a criança dessa nova maneira é um desafio à educação e aos estudos com e sobre as crianças.

Pensamos que a educação infantil em contextos rurais não pode ser pensada deixando de lado suas especificidades. A criança que se encontra em contextos rurais geralmente se envolve com as atividades do cotidiano de sua comunidade, principalmente as relacionadas ao trabalho no campo, sejam elas de subsistência (agricultura familiar, pequenas criações) ou de fins comerciais. Dessa forma, destacamos a importância da consideração de seu contexto, independentemente de sua idade.

Assim, Sarmiento (2007) aponta que vários desafios se colocam com a contemporaneidade em relação à compreensão da Infância dada a

[...] complexidade dos mundos de vida das crianças – das favelas brasileiras aos bairros sociais europeus, em trânsito pelas ruas da cidade ou fixadas em assentamentos, nas casas da classe média, nas escolas e jardins de infância, nas instituições sociais, nos centros de acolhimento e nos hospitais, nas aldeias ou nas reservas territoriais – desafia uma ciência que parta ou que se fixe em imagens. (SARMENTO, 2007, p. 45).

Para ele, o principal desafio de um campo de pesquisas que tenha por foco a infância sem perder de vista suas especificidades seria o de empreender

[...] uma ciência outra, atenta à complexidade das condições de existência das crianças, capaz de combinar os vectores da socialização (horizontal e vertical, realizada entre pares e com os adultos) com os da subjectivação, o grupo geracional na sua existência histórica concreta com a criança actor e

autor da sua história singular de vida, o que é comum à infância com a diversidade de possibilidades sociais de existência, uma ciência, em suma, que resgate a voz das crianças não pode deixar de ser desconstrucionista das imagens estabelecidas e suficientemente atenta para impedir a cristalização em novas imagens redutoras. (SARMENTO, 2007, p. 45).

Portanto, justifica-se a compreensão de que os estudos sociais da infância e a sociologia da infância se constituem neste estudo como a fundamentação teórica elencada para apreender, a partir das produções, as diversas infâncias tratadas pelos autores em suas diversas formas de relação com o rural: seja como membro de comunidade ribeirinha ou quilombola, residente em Área de Proteção Ambiental indígena, caiçara, de comunidades de pescadores, de catadores de siri. Em “*As narradoras de Itaoca: trabalho, infância e produção de saberes no cotidiano de mulheres pescadoras*” Maria Cristina Martins relata que o que se denomina de a roda de siri, incluía também as crianças se constituindo em espaços de aprendizado para elas onde podiam aprender a respeito dos ecossistemas da região e das atividades relativas a pesca. As crianças podiam dar sua contribuição nas tarefas de extrair a carne do siri, uma atividade, que a autora frisa como descompromissada com as buscas de recursos econômicos de aumento de renda (MARTINS, M. C., 2009, p. 265-267). Essas diversas infâncias que desafiam o mundo contemporâneo que convencionou o que é ser criança na sociedade, sob o prisma da homogeneidade com vistas a privilegiar “o capital em detrimento do local, que buscam reduzir suas geografias ao reduzirem suas diferenças culturais.” (LOPES; VASCONCELLOS, 2006, p.123).

Lopes e Vasconcellos (2006) defendem a ideia de que as crianças habitam espaços físicos não só por ocupá-los mas para que se constituam no que chamam de territórios da infância, compreendidos não só como espaços físicos, mas como lugares em que as crianças experimentam suas formas de viver no mundo. Nesse sentido também há que se considerar todo o contexto que compreende essas experimentações, acontecimentos, lugares. O que faz todo o sentido quando se trata da infância que habita as áreas rurais, que como já dito é diverso e influencia as diversas formas de ser criança no campo. Assim a Educação Infantil do campo procura o entendimento da necessidade de que as crianças sejam compreendidas a partir de suas especificidades considerando os seus modos de vida atrelados aos modos de vida de sua comunidade.

4 CAMINHOS DA PESQUISA

Um dos momentos mais cruciais para o pesquisador durante sua trajetória na pesquisa é, sem dúvida, a opção pela forma como a pesquisa se dará em termos metodológicos. Nesse sentido, me propus a realizar esta pesquisa qualitativa em relação ao estado da arte das recentes produções acerca da Educação Infantil em contextos rurais/do campo. Para tal, assim como Ferreira (2002) entende-se, aqui, a pesquisa denominada estado da arte ou estado do conhecimento como

[...] definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado. (FERREIRA, 2002, p. 258).

Minayo (2013) entende a pesquisa qualitativa como aquela capaz de responder a particularidades de diversas questões, uma vez que pode lidar “com o universo dos significados, dos motivos das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2013, p. 21) como fenômenos sociais humanos. Para a autora, essa é a razão pela qual a pesquisa qualitativa é uma das mais utilizadas dentro das Ciências Sociais em estudos sobre cultura, educação ou sociológicos por propiciar análise e interpretação de fenômenos humanos e sociais.

Dessa forma, o caminho aqui trilhado é o de uma pesquisa qualitativa cujo ponto de partida foi o levantamento das produções da última década (2000 a 2010)⁹ com o intuito de buscar, nas análises desses trabalhos, a forma como são produzidas, visibilizadas ou invisibilizadas as crianças e as infâncias tratadas nas e a partir das produções.

Para a compreensão e justificativa das escolhas acerca do caminho trilhado, novamente recorro a Minayo (2013) que trata do entendimento da metodologia, na

⁹ A escolha das produções aqui utilizadas, como campo de pesquisa deu-se a partir do trabalho “*Produção acadêmica nacional sobre a Educação Infantil das crianças residentes em área rural*” (SILVA, A. P. S. et al., 2012, p. 293).

pesquisa qualitativa, como “o caminho do pensamento e a prática na abordagem da realidade.” (MINAYO, 2013, p. 14). Esse caminho engloba, ao mesmo tempo, o método, as técnicas e a criatividade do pesquisador sendo que o primeiro estaria ligado à “teoria da abordagem”, o segundo aos “instrumentos de operacionalização do conhecimento”, e o último se relacionaria à experiência e à criatividade do pesquisador.

Diferentemente da arte e da poesia que se concebem na inspiração, a pesquisa é um labor artesanal, que se não prescinde da criatividade, se realiza fundamentalmente por uma linguagem fundada em conceitos, proposições, métodos e técnicas, linguagem esta que se constrói com um ritmo próprio e particular. (MINAYO, 2013, p. 25-26).

Inspirada na concepção de pesquisa de Minayo, passo a relatar algumas escolhas para a construção desta pesquisa que se constituem, aqui, como o meu “*Ciclo de pesquisa*” (MINAYO, 2013) ou seja, a minha forma própria de realizar esta pesquisa com o intuito de buscar respostas para o questionamento aqui proposto em relação às produções investigadas: quais são as perspectivas relativas à educação infantil rural/do campo, e como aparece a concepção de infância/criança nesse contexto? Uma vez superada a primeira fase de pesquisa intitulada por Minayo (2013) de *fase exploratória*, que corresponde ao início da pesquisa quando da elaboração do projeto de pesquisa, passei à preparação de procedimentos para a entrada em campo, ou seja, do contato com as produções. Ao fazer parte, como pesquisadora, do grupo de Infância e Saber Docente, cujo objeto de pesquisa é a produção do conhecimento sobre infância destacando o papel das Unidades de Educação Infantil Universitárias (UEIU) nesse processo, pude me aproximar da pesquisa qualitativa pautada, principalmente, na investigação a partir de documentos.

A pesquisa do grupo tem buscado, através dos trabalhos de seus pesquisadores, identificar o contexto de produções das infâncias nas produções e se há um reconhecimento das infâncias e das crianças em sua diversidade, considerando os conceitos de infância e de criança como construções históricas com os atravessamentos advindos dessa construção como diversas marcas identitárias: de classe, gênero, raça, etnia, entre outras (AQUINO, 2013). Daí a justificativa de minha pesquisa estar vinculada a esse grupo, uma vez que também busquei, na

produção acadêmica sobre educação infantil do campo da última década, se há o reconhecimento das infâncias e das crianças desses contextos.

No primeiro ano no curso de doutorado (2012) já inserida no grupo de pesquisa Infância e Saber Docente, realizei uma leitura mais atenta da obra “*Oferta e demanda de Educação Infantil no campo*” (BARBOSA; SILVA, A. P. S.; PASUCH, 2012a) publicada naquele mesmo ano. A partir de então, passei a considerar esse estudo intitulado: “*Produção acadêmica nacional sobre a educação Infantil das crianças residentes em área rural (1996-2011)*” (SILVA, A. P. S. et al., 2012)¹⁰ para embasar minhas investigações no intuito de considerar as informações desse estudo levantadas pelo grupo que foi coordenado pela professora Ana Paula Soares da Silva. Passei, então, a considerar o conhecimento consolidado por tal estudo e reunido na publicação “*Oferta e demanda de Educação Infantil no campo*” (BARBOSA; SILVA, A. P. S.; PASUCH, 2012a) constituído no livro como o capítulo oito – ou se constitui o capítulo 8 da referida produção “*Produção acadêmica nacional sobre a educação Infantil das crianças residentes em área rural (1996-2011)*” – como referência possível para a constituição do meu campo de estudos.

No seguinte item (4.1) passarei ao relato do que Minayo (2013) consideram como a segunda etapa do Ciclo de pesquisa que é o trabalho de campo compreendendo o levantamento dos documentos a serem analisados, ou seja, as teses e dissertações que se constituíram como campo de estudos deste trabalho.

4.1 O campo de estudos

O início do caminho, aqui trilhado, que se constituiu na segunda fase do Ciclo de pesquisa nomeada por Minayo (2013) como *trabalho de campo*, teve como ponto de partida o contato com a produção intitulada: “*Oferta e demanda de Educação Infantil no campo*” (BARBOSA; SILVA, A. P. S.; PASUCH, 2012a), mais especificamente, com a leitura do capítulo intitulado “*Produção acadêmica nacional*

¹⁰ O estudo “*Produção acadêmica nacional sobre a educação Infantil das crianças residentes em área rural (1996-2011)*” (SILVA, A. P. S. et al., 2012) é fruto da Ação 1 da Pesquisa Nacional Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural – 2012. Estudo este decorrente da solicitação ao MEC por parte de pesquisadores, professores e membros de movimentos sociais e sindicatos do campo que participaram do I Seminário Nacional de Educação Infantil do Campo realizado na cidade de Brasília em 2010.

sobre a Educação Infantil das crianças residentes em área rural (1996-2011)”, (SILVA, A. P. S. et al., 2012, p. 293-331).

A leitura desse material, aliada às discussões e estudos realizados no grupo de pesquisa Infância e Saber Docente, elucidaram uma possibilidade de investigação idealizada a partir do modo como o grupo vem organizando a pesquisa (com dados copilados em planilha de Excel). A referida planilha reuniu informações diversas em relação às produções encontradas nas unidades de educação infantil universitárias investigadas como Área, Autoria, Orientador ou coordenador, Portador, Instituição, Ano, Número de páginas, Suporte, Linguagem, Palavras-chave, Local depositado e Observações¹¹. No caso da presente pesquisa, a análise das palavras-chaves buscadas na produção sobre a Educação Infantil das crianças moradoras em áreas rurais foram primordiais para a definição das categorias elencadas para este estudo, a saber: Infância, Educação Rural e Educação do Campo.

Assim, é necessário explicitar que o campo deste estudo se constituiu a partir da pesquisa relativa à “*Produção acadêmica nacional sobre a educação Infantil das crianças residentes em área rural (1996-2011)*” (SILVA, A. P. S. et al., 2012) que analisou oitenta trabalhos produzidos entre os anos de 1996 e 2011, sendo eles dez teses, cinquenta e duas dissertações, seis trabalhos (apresentados na ANPEd), onze artigos publicados em periódicos e um trabalho de conclusão de curso (SILVA, A. P. S. et al., 2012). Todos os trabalhos foram mapeados a partir de buscas em portais e periódicos disponíveis online num total de doze¹² bases/portais (BARBOSA; SILVA, A. P. S.; PASUCH, 2012b, p. 14-15). As buscas nos doze portais, para levantamento dos trabalhos, se deram através de palavras-chaves¹³

¹¹ A consideração do campo relativo às palavras-chave orientou o grupo na escolha de descritores para as pesquisas realizadas em relação às produções das creches universitárias.

¹² As bases utilizadas pela pesquisa: a “*Produção acadêmica nacional sobre a Educação Infantil das crianças residentes em área rural (1996-2011)*” foram: Dedalus – USP, Athena-Unesp, Unicamp, Edubase, Capes, IBICT, BVS-Psi, BVS- Brasil, Biblioteca Nacional, Biblioteca da Fundação Carlos Chagas, Periódicos Capes e ANPEd (BARBOSA; SILVA, A. P. S.; PASUCH, 2012b, p. 25).

¹³ Para a composição da lista com as palavras-chave relacionadas ao rural, os critérios de escolha foram referência: ao rural como local; ao rural na sua diversidade territorial; à identidade das populações moradoras em áreas rurais; à produção econômica de suas famílias e à atividade por elas desenvolvida. Foi feita consulta às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, para a definição da identidade das populações do campo. Além dessas, um conjunto de palavras foi incluído, dentre elas, movimento social, ciranda infantil, MST, Contag, escola itinerante (BARBOSA; SILVA, A. P. S.; PASUCH, 2012b, p. 17). Outras palavras como

escolhidas/elencadas de acordo com critérios que o grupo responsável pela pesquisa “*Produção acadêmica nacional sobre a educação Infantil das crianças residentes em área rural (1996-2011)*” (BARBOSA; SILVA, A. P. S.; PASUCH, 2012b) estabeleceu entre si ou em conformidade com o conjunto maior da pesquisa nacional “*Oferta e demanda de Educação Infantil no campo*” (BARBOSA; SILVA, A. P. S.; PASUCH, 2012a) tais como: o foco na criança de 0 a 6 anos e seus vínculos com o rural e a consideração da definição legal da Educação Infantil que faz parte da educação básica. Para a realização das buscas nos portais/bases escolhidas houve, ainda, cruzamentos entre as palavras escolhidas considerando as duas listas que foram organizadas¹⁴. Barbosa, A. P. S. Silva e Pasuch (2012b) afirmam que, devido a um grande número de registros encontrados (63.702), a seleção dos trabalhos foi feita por dois especialistas que, independentemente, realizaram leituras dos títulos e dos resumos. Dessa forma, foram incluídos os trabalhos nos quais deveriam conter políticas e/ou práticas referentes à Educação Infantil para crianças com idades entre 0 e 6 anos, ou se referirem a atendimentos em creches e pré-escolas em regiões urbanas que atendessem crianças de áreas rurais e “excluídos os trabalhos oriundos de áreas como zootecnia, biologia, agronomia e veterinária, além de trabalhos voltados ao Ensino Fundamental e com crianças acima de 6 anos.” (BARBOSA; SILVA, A. P. S.; PASUCH, 2012b, p. 26).

A fase seguinte compôs-se da busca pelos trabalhos completos. No relatório coordenado por Barbosa, A. P. S. Silva e Pasuch (2012b) ficou explicitado que nem todos os títulos estavam disponíveis online e que houve um esforço para reunir o acervo, o que se deu através de contatos diversos. Assim, a seleção foi composta por 215 trabalhos dentre teses, dissertações, artigos de periódicos, trabalhos apresentados na ANPEd e Trabalho de conclusão de curso, sendo que 80 foram

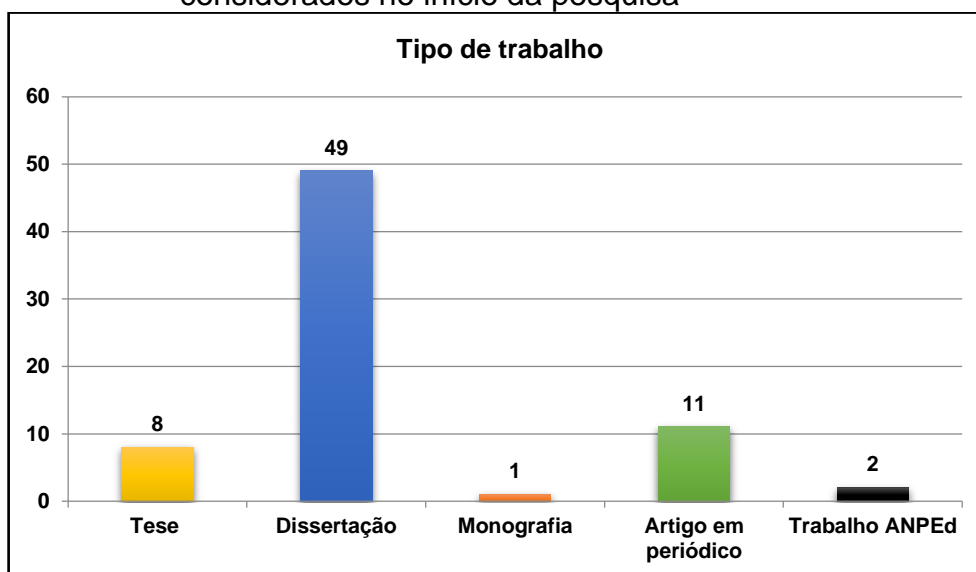
pedagogia da alternância, escola ativa e classes multisseriadas foram incluídas também pelas características das propostas pedagógicas ou dos arranjos de turmas que acontecem especificamente em área rural (BARBOSA; SILVA, A. P. S.; PASUCH, 2012b, p. 18).

¹⁴ A proposta de cruzamento das palavras, a partir das duas listas elaboradas, foi feita com objetivo de identificar trabalhos cujos títulos ou resumos tivessem necessariamente a presença de palavras de ambas as listas. Ou seja, o trabalho deveria expressar, de alguma forma, que dialogava tanto com o repertório da educação em contexto rural como com um repertório mais próprio da Educação Infantil e das crianças de 0 a 6 anos de idade. Evidentemente, trabalhos que não continham as palavras cruzadas, provenientes das duas listas, não foram levantados. Pode-se supor que eles representam dois tipos de produções: estudos que usam repertórios da Educação Infantil, mas não fazem referência ao contexto rural; estudos realizados em contexto rural, mas não utilizam expressões relacionadas à Educação Infantil e à criança de 0 a 6 anos de idade (BARBOSA; SILVA, A. P. S.; PASUCH, 2012b, p.18-19).

incluídos (75 foram lidos e resumidos e 5 não foram lidos por não terem sido encontrados), dentre eles 135 foram excluídos (desses, 100 foram analisados de forma completa e outros 35 não foram resgatados mesmo após diversas tentativas) (BARBOSA; SILVA, A. P. S.; PASUCH, 2012b).

Assim, em conformidade com a minha opção de trabalhar com o recorte temporal da última década levando em conta a cronologia da década como uma escolha independente de minha parte, desde a minha incursão no curso de doutorado em 2012, passei a considerar, como campo de estudos inicial desta tese, um total de 71 trabalhos (Gráfico 1), que também eram compreendidos por teses, dissertações, artigos de periódicos, trabalhos apresentados na ANPEd e Trabalho de conclusão de curso de acordo com o consolidado de produções mapeadas pelo grupo coordenado pela professora na Paula Soares da Silva (SILVA, A. P. S. et al., 2012) cujas formas de levantamento foram descritas anteriormente:

Gráfico 1 – Quantitativo relativo aos tipos de produções considerados no início da pesquisa

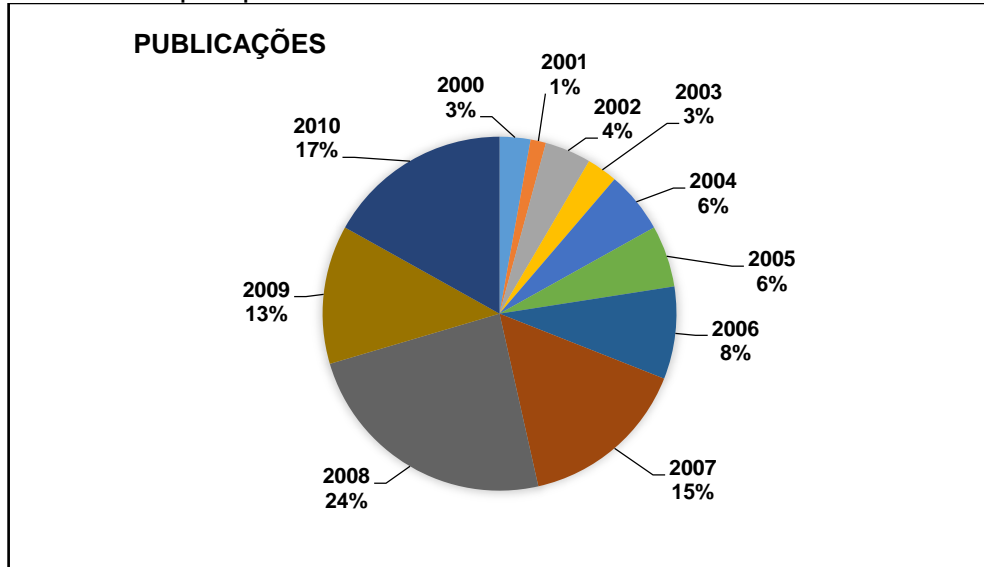


Fonte: A autora, 2016.

Considerando o recorte temporal que elegi, ou seja, a década de 2000 a 2010, localizei no mapeamento do referido trabalho (SILVA, A. P. S. et al., 2012) no qual foi possível encontrar 8 teses, 49 dissertações, 1 monografia, 2 trabalhos apresentados na ANPEd e 11 artigos publicados em periódicos. No que se refere à distribuição dessa produção ao longo do período, foi possível notar que os últimos

quatro anos da década foram os mais produtivos conforme podemos verificar no Gráfico 2, a seguir:

Gráfico 2 – Porcentagem de produções consideradas no início da pesquisa



Fonte: A autora, 2016

De 2007 a 2010 foram publicados mais de 69% do total de trabalhos da década compreendida entre 2000 e 2010 o que, se analisado em termos relacionados às políticas nacionais e formulação de documentos legais e oficiais, pode-se compreender como um período de diversos marcos, com diversas publicações do MEC relativas à educação para as populações de áreas rurais ou com possibilidades de impacto sobre elas.

Entre os anos de 2004 e 2010, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) tendo em sua estrutura organizacional a secretaria de Políticas e Relações no Campo, Indígena e para Relações Étnico- Raciais; publicou-se o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE), nº 1, de 1º de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006c) – Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA) – que sugeriu a implementação de propostas pedagógicas nos moldes da Pedagogia da Alternância; a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 (BRASIL, 2007a) – regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)¹⁵ –, que

¹⁵ “O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo

entre outras decisões, previu a destinação de recursos financeiros para as instituições que atuassem no campo com a pedagogia da alternância; a Parecer CNE/CEB nº 23, de 12 de setembro de 2007 (BRASIL, 2007b) – consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo – que destacou que o desenvolvimento em áreas rurais não deve ser somente pautado na economia, mas integrado à educação que deve estar de acordo com a realidade do campo tendo o intuito de, com essas orientações, possibilitar a manutenção do homem no campo; o CNE publicou outra resolução, Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008 (BRASIL, 2008) – Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo – com suas diretrizes complementares, normas e princípios para que se pudessem desenvolver políticas públicas voltadas a Educação Básica do campo; foi promulgada a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009 (BRASIL, 2009c) – Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nos 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória no 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei no 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências – que instituiu, entre outras coisas, que caberia à União a complementação de verbas com fins de pagamento do transporte de alunos da educação básica de escolas públicas de zona rural através da instituição do Programa Nacional de Apoio ao transporte do escolar (PNATE); foi assinado o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 (BRASIL, 2009b) – Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior –CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências – que dispõe sobre a política de formação no Magistério para atuação na Educação Básica com destaque, entre outros aspectos, para que haja uma ampliação em relação às políticas públicas de formação para a

de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - Fundef, que vigorou de 1998 a 2006. É um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete fundos), formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios, vinculados à educação por força do disposto no art. 212 da Constituição Federal. Além desses recursos, ainda compõe o Fundeb, a título de complementação, uma parcela de recursos federais, sempre que, no âmbito de cada Estado, seu valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente. Independentemente da origem, todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na educação básica.” (BRASIL, c2012).

Educação do Campo, incluindo com fomento da CAPES para projetos pedagógicos voltados para o atendimento aos sujeitos do campo, aos indígenas e às comunidades quilombolas; mais um Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 (BRASIL, 2010) – Pronacampo foi editado com a finalidade de dispor em relação à política de educação do campo. De igual importância, não se pode deixar de mencionar a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), em 16 de abril de 1998. Para que esse aparato fosse constituído deve-se considerar que este foi também uma consequência do efeito dos movimentos sociais.

Após o exame de qualificação da tese, em 2014, no qual se apontou a necessidade de se formular um recorte dos trabalhos, com foco mais específico, decidimos optar por trabalhar apenas com as teses e dissertações por se tratarem de produções que se vinculam diretamente com os programas de pós-graduação, que tem como função o desenvolvimento de pesquisas e a produção do conhecimento, identificando e sistematizando as práticas e concepções existentes, e também formulando análises e proposições que sinalizam desafios e possíveis caminhos a se realizar, sendo assim, o campo investigativo passou a ser composto por um universo de cinquenta e sete produções constituídas por 49 dissertações e 8 teses.

O Quadro 2, a seguir, apresenta a relação dos 57 trabalhos pesquisados. Dentre eles estão destacados os 17 trabalhos efetivamente analisados por este estudo.

Quadro 2 – Relação de trabalhos pesquisados e analisados, 2000-2010

Código	Tipo	Título	Autoria	Ano
1	Dissertação	<i>Educação ambiental e educação infantil numa área de proteção ambiental: concepções e práticas.</i>	ALBERTO, P. G.	2007
2	Dissertação	<i>Programa de interiorização do Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1º a 4º Série do E. F. da Universidade do Estado do Pará em meio às políticas de formação de professores.</i>	ALBUQUERQUE, J. V.	2007
3	Tese	<i>A escrita na formação continuada de professores alfabetizadoras: práticas de autoria.</i>	ALMEIDA, B.	2007
4	Dissertação	<i>Sobre continuidade de ações político-educacionais: o caso da escola do campo de Araraquara.</i>	AMARAL, M.	2010
5	Dissertação	<i>A contribuição do orientador educacional na</i>	ANTUNES, M. H.	2009

		<i>política da educação: um estudo na rede municipal de ensino de Pelotas-RS.</i>		
6	Dissertação	<i>Sociointeração discursiva na pré-escola de Ivoti-RS.</i>	BACKES, N. M. L.	2008
7	Dissertação	<i>Saberes e fazeres das escolas multisseriadas de Benedito Novo.</i>	BAYER, M. A.	2007
8	Dissertação	<i>A trajetória da educação infantil no MST: de ciranda em ciranda aprendendo a cirandar.</i>	BIHAIN, N. M.	2001
9	Dissertação	<i>Avanços e desafios no desenvolvimento da qualidade do ensino na educação do campo de Canoinhas-SC.</i>	BLAKA, R. F. C.	2010
10	Dissertação	<i>Educação rural: uma realidade no chão sem terra da escola do campo.</i>	BORBA, S. I.	2008
11	Dissertação	<i>A criança ressignifica a cultura: a reprodução interpretativa nas brincadeiras de faz-de-conta em três contextos diferenciados.</i>	BRANDÃO, I. F.	2010
12	Dissertação	<i>Educação matemática, cultura amazônica e prática pedagógica a margem de um rio.</i>	BRITO, M. A. R. B.	2008
13	Dissertação	<i>Era um sonho desde criança: a representação social da docência para os professores do município de Queimadas-PB.</i>	CAMPOS, J. R.	2008
14	Dissertação	<i>Trajetórias e narrativas de professoras de educação infantil do meio rural de Itaberaba-BA: formação e práticas educativas.</i>	COELHO, P. J. S.	2010
15	Dissertação	<i>A construção do projeto político-pedagógico da Escola Municipal Tiradentes, Mari-PB: desafios e possibilidades para a educação do campo.</i>	COSTA, L. M. C.	2010
16	Dissertação	<i>A representação Social sobre a infância: um estudo com as professoras de educação infantil do município de Corupá.</i>	DEMATHÉ, T. M.	2007
17	Dissertação	<i>Escola, família e movimentos sociais: um estudo sobre a relação família-escola em um assentamento do MST em Minas Gerais.</i>	FARIA, A. R.	2007
18	Tese	<i>Homens ensinando crianças: continuidade-descontinuidade das relações de gênero na escola rural.</i>	FERREIRA, J. L.	2008
19	Dissertação	<i>Adaptações no ensino de matemática: uma análise da prática dos educadores do campo.</i>	FONTANA, D. L.	2006
20	Dissertação	<i>Corpo e voz, livro e escrita nas práticas de leitura da biblioteca do Livro em Roda.</i>	FRAGOSO, K. S.	2007
21	Dissertação	<i>O ensino de Ciências em escolas multisseriadas na Amazônia ribeirinha: um estudo de caso do Estado do Pará.</i>	FREITAS, M. N. M.	2005
22	Dissertação	<i>Processos de inclusão social: um estudo a partir das vivências de educadores infantis de associações comunitárias rurais do Vale do Jequitinhonha-MG.</i>	GEBARA, T. A. A.	2004
23	Dissertação	<i>Escrever para continuar escrevendo: as práticas de escrita da escola itinerante do MST.</i>	GEHRKE, M.	2010
24	Dissertação	<i>A educação ambiental na práxis pedagógica de professores da educação infantil e ensino fundamental.</i>	KLIEMANN, M. T. P.	2008
25	Dissertação	<i>Políticas públicas e olhares sobre a diferença: a criança quilombola na instituição escolar e em outros espaços educativos de Lagoa Trindade, Jequitibá, Minas Gerais.</i>	LEITE, G. M. C.	2009

26	Dissertação	<i>Creche como contexto de desenvolvimento: um estudo sobre as possibilidades de atendimento no município de Pomerode/SC.</i>	LIMA, A. B. R.	2006
27	Dissertação	<i>Cotidiano em uma escola rural: representações de uma comunidade escolar.</i>	LIMA, F. R. S.	2008
28	Tese	<i>As muitas faces do trabalho que se realiza na educação Infantil.</i>	LIMA, L. L. O.	2010
29	Dissertação	<i>O currículo escolar e a construção da identidade étnico-racial da criança e do adolescente quilombola: um olhar reflexivo sobre a autoestima.</i>	MACEDO, D. J. S.	2008
30	Dissertação	<i>Práticas educativas ambientais no Distrito de Joaquim Egídio, Campinas-SP, em busca da sustentabilidade local.</i>	MALDONADE, I. R.	2006
31	Tese	<i>Ocupação da escola: uma categoria em construção.</i>	MARTINS, F. J.	2009
32	Dissertação	<i>Expectativas das famílias com crianças menores de quatro anos em relação à educação pública e às experiências educativas: um estudo da localidade rural de São José, município de Braço do Norte – SC.</i>	MARTINS, R. K.	2006
33	Tese	<i>A escola e a pré-escola no imaginário de crianças da educação infantil.</i>	MORASSUTTI, M. S. A. N.	2005
34	Tese	<i>Política de formação de professores em serviço: limites e possibilidades de um programa em parceria.</i>	MUNERATO, R. V. S.	2005
35	Dissertação	<i>As diversas manifestações do brincar e as suas contribuições na construção da cultura escolar: um estudo de caso em uma escola pública da zona rural do município de Serrinha.</i>	NUNES, R. B. P. P.	2008
36	Dissertação	<i>A educação infantil na perspectiva da criança de contexto rural: questões para pensar a política de educação do campo.</i>	OLIVEIRA, D. R. M.	2009
37	Dissertação	<i>Fatores preditores da qualidade na escola pública: o caso da escola urbana de Vargem Bonita.</i>	OLIVEIRA, A. S.	2002
38	Dissertação	<i>A organização do ambiente: um estudo com as professoras de educação infantil de Corupá.</i>	OLIVEIRA, C.	2008
39	Dissertação	<i>As possibilidades de novos rumos para a educação formal na Ilha da Marambaia-RJ.</i>	OLIVEIRA, O. C.	2009
40	Dissertação	<i>Os dizeres das crianças da Amazônia amapaense.</i>	PAMPHYLIO, M. M.	2010
41	Dissertação	<i>Organização não-governamental e desenvolvimento local: desvelando os sentidos construídos pela comunidade de Mercês, no Cabo de Santo Agostinho (PE).</i>	PEDROSA, C. D.	2008
42	Dissertação	<i>Educação infantil: análise da manifestação social do preconceito na atividade principal de jogos.</i>	PICCOLO, G. M.	2008
43	Dissertação	<i>Organização social e representação gráfica: crianças da escola itinerante do MST.</i>	PIERI, N. M.	2002
44	Dissertação	<i>Travessias educativas em comunidades ribeirinhas da Amazônia.</i>	POJO, E. C.	2003
45	Dissertação	<i>Refletindo sobre as interações dialógicas no espaço escolar.</i>	RONCATO, C. C.	2002
46	Dissertação	<i>Caminhos da educação pela</i>	SCALABRIN, R.	2008

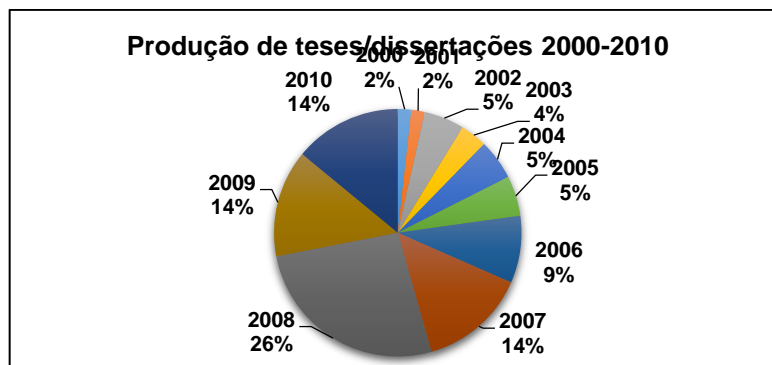
		<i>Transamazônica: ressignificando o saber cotidiano e as práticas de educadores (as) do campo.</i>		
47	Dissertação	<i>Políticas públicas educacionais e assentamentos rurais de Corumbá-MS (1984-1996).</i>	SILVA, C. M. C. S.	2000
48	Tese	<i>Encontros e desencontros: a ação político-pedagógica entre educadores e famílias no assentamento Pirituba II – Sudoeste Paulista (1984-2006).</i>	SILVA, E. B.	2008
49	Dissertação	<i>Educação Infantil com prioridade para a zona rural no município de Pará de Minas-MG.</i>	SILVA, E. A. O. T.	2004
50	Dissertação	<i>Uma proposta de educação ambiental integrando o princípio dos 3Rs (Reduzir, Reutilizar e Reciclar) nas unidades escolares de Santo Amaro da Imperatriz-SC.</i>	SILVA, S. M.	2003
51	Dissertação	<i>Teoria da mente e desenvolvimento infantil: um procedimento de intervenção com crianças no interior da Bahia.</i>	SOUZA, A. S. F.	2009
52	Dissertação	<i>A prática docente na escola bosque: o desafio educativo de uma proposta construtivista.</i>	SOUZA, E. S.	2004
53	Dissertação	<i>Qualidade na educação ambiental: o olhar da criança sobre a pré-escola.</i>	SOUZA, M. M. S.	2006
54	Tese	<i>A construção de significados nas brincadeiras de faz-de-conta por crianças de uma turma de educação infantil ribeirinha amazônica.</i>	TEIXEIRA, S. R. S.	2009
55	Dissertação	<i>Música na Educação Infantil: saberes e práticas docentes.</i>	TIAGO, R. A.	2007
56	Dissertação	<i>História da Escola Itinerante Caminhos do Saber – Ortigueira-PR.</i>	URQUIZA, P. R. U.	2009
57	Dissertação	<i>As políticas públicas para a infância e a municipalização da educação infantil no campo.</i>	VELLOSO, R. M.	2008

Fonte: A autora, 2016

Legenda: Trabalhos efetivamente analisados por este estudo, de acordo com a área de conhecimento.

Da mesma forma que o levantamento inicial apontou para a grande concentração de produções nos últimos anos, compreendidos na década escolhida como recorte temporal deste estudo, também na delimitação do campo com a consideração somente das teses e dissertações ficou visível a concentração de um maior quantitativo nos últimos anos da última década (de 2007 a 2010) como poderá ser visto a seguir (Gráfico 3) através dos percentuais apresentados:

Gráfico 3 – Porcentagem de produções – Campo/tese – 2000-2010



Fonte: A autora, 2016

No período compreendido entre os anos de 2007 a 2010 foram desenvolvidas a maioria das pesquisas que resultaram nas 8 teses e 49 dissertações investigadas neste estudo, ou seja, mais de 68%, o que caracteriza um movimento crescente no número de trabalhos ao longo do decênio.

Barbosa, A. P. S. Silva e Pasuch (2012b) já haviam observado em seus estudos que coincide com esse período, de 1996 e 2011, como um período de fertilidade no que tange a legislações

Esse período é bastante fértil em relação às mudanças no marco legal (e supostamente pedagógico), provocadas pela própria LDB e por regulamentações complementares. Da perspectiva da educação das populações rurais, nesse período, foram aprovadas, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2002, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo – DOEBEC (Resolução CNE/CEB nº 01/2002) e, em 2008, as Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo (Resolução CNE/CEB nº 02/2008). Em relação à Educação Infantil, no período, testemunhou-se a aprovação das primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais, em 1998, assim como sua atualização, em 2009 (DCNEI Resolução CNE/CEB nº 05/2009). Cabe ainda mencionar que a Educação Infantil foi tomada por sua definição legal: como primeira etapa da educação básica (artigo 29 da LDB 9394/96); oferecida em creches e pré-escolas, entendidas como estabelecimentos educacionais públicos ou privados, não domésticos, regulados por órgão do sistema de ensino e submetido a controle social” (DCNEI Resolução CNE/CBE 05/2009). (BARBOSA; SILVA, A. P. S.; PASUCH, 2012b, p. 11).

Esses marcos legislativos apontados, supõe, dessa forma, uma possível relação com o aumento das produções, principalmente nos quatro últimos anos da década de 2000-2010. Nesse sentido, outras pesquisas que por ventura venham a se desenvolver, poderão se propor a investigar mais sobre os impactos das legislações nas produções sobre a infância do campo.

Assim como na pesquisa “*Produção acadêmica nacional sobre a Educação Infantil das crianças residentes em área rural (1996-2011)*”, também fui em busca dos trabalhos completos. Após diversas buscas *on line* foram encontrados 49

trabalhos, sendo que na tentativa de busca dos outros oito trabalhos não localizados, várias investidas foram tentadas, inclusive contatos com as instituições e autores, mas não se obteve êxito. Dentre os oito trabalhos não obtidos na íntegra, três estão entre os que a pesquisa “*Produção acadêmica nacional sobre a Educação Infantil das crianças residentes em área rural (1996-2011)*” conseguiu obter. Dessa forma houve a opção de considerar as informações contidas nos resumos publicados no relatório, correspondentes aos cinco trabalhos que não foram resgatados. Outras informações complementares foram obtidas através de consulta no currículo lattes de alguns autores como palavras-chave dos trabalhos e nome de professores orientadores.

4.2 Outras possibilidades

Ao trilhar este caminho de pesquisa outras possibilidades de análise/reunião de dados foram se revelando. Ainda que o objetivo, aqui proposto, tenha sido o de realizar uma investigação acerca das categorias elencadas nas produções da última década sobre a Educação Infantil das crianças moradoras de áreas rurais, não poderia deixar de tratar de outras possibilidades de investigações que este estudo apontou. Até para que inspire outras pesquisas futuras que se proponham a enveredar nos caminhos da infância do campo utilizando-se dos resultados de futuros estudos que começam a delinear o desenho do campo brasileiro e suas especificidades e características. Nesse sentido destaco o *Projeto Regiões Rurais 2015* (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2015a) que o IBGE disponibilizou como uma nova forma de configuração do território rural brasileiro. O projeto mapeou 104 regiões rurais distribuídas em todo o território brasileiro. Os dados sobre o Projeto Regiões Rurais foram disponibilizados pelo IBGE, em sua página, no primeiro semestre de 2015 e, se constituíram, de início, num mapa e numa base de dados (contendo as mesmas informações que constavam no mapa). Também havia no site o seguinte texto explicativo

O Projeto Regiões Rurais constitui a contribuição mais recente da longa tradição de estudos rurais desenvolvidos pela Coordenação de Geografia ao processo de integração das informações estatísticas àquelas geradas no

âmbito dos estudos e análises geográficas referentes ao agro nacional. Assim, para a realização desse Projeto foi fundamental o desenvolvimento de um referencial conceitual-metodológico que permitisse operacionalizar os novos conceitos do rural brasileiro que passam, na atualidade, pela compreensão da dinâmica territorial brasileira. Nesse contexto estão aí incluídas tanto as marcadas diferenças regionais que caracterizam o espaço geográfico de um país de dimensões continentais como o Brasil, como aquelas derivadas dos inúmeros fluxos econômicos que transpassam esse imenso espaço contínuo acentuando tais diferenças. Tendo por base os conceitos, métodos e passos operacionais desenvolvidos no Relatório Técnico, foi possível definir as **104 Regiões Rurais Brasileiras**, compostas pelo somatório de municípios contíguos identificadas segundo códigos e numeração obedientes a padrões estabelecidos pelo IBGE. O Relatório Técnico será disponibilizado no primeiro semestre de 2015. Finalmente, as Regiões Rurais ora propostas têm por objetivo proporcionar uma divulgação dos dados estatísticos mais próxima às novas demandas da sociedade em torno da produção de informações segundo recortes territoriais cada vez mais ajustados às diversas formas de povoamento construídas ao longo do tempo pela sociedade brasileira em seu imenso território nacional. (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2015a).¹⁶

Ao entrar em contato com o IBGE, na intenção de obter mais informações e/ou dados sobre o referido projeto, fui informada de que um relatório sobre o projeto seria disponibilizado para acesso no segundo semestre de 2015, o que ocorreu em meados de agosto. No relatório “*Projeto Regiões Rurais 2015: relatório Técnico*” (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2015b), encontra-se expresso como seu objetivo principal, “elaborar a divisão regional do Brasil a partir da dinâmica geográfica traçada pela produção agroindustrial no território nacional.” (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2015b, p. 5). O relatório também traz informações sobre a forma como foi realizada a distribuição das regiões rurais considerando alguns estudos anteriores desse instituto como o de “*Subsídios à Regionalização*” (1968), referências geográficas para definição das regiões geográficas entre elas o “*Mapa de tipologia da utilização da terra*” (2011) e o “*Mapa de Terras Indígenas e Unidades de Conservação Federal*” (2011) sob o argumento de que o território nacional possui, na atualidade, extensões de terras cujos usos estão pré-definidos em específicas legislações (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2015b, p. 21), além de demais Mapas contidos no “*Atlas do Espaço Rural Brasileiro*” (2011) em relação a produção agroindustrial. Assim,

A delimitação das Regiões Rurais ao mesmo tempo em que obedeceu aos limites municipais, teve também como critério operacional manter a

¹⁶ Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/geociencias/geografia/default_regioes_rurais.shtm>.

integridade territorial das Terras Indígenas e Unidades de Conservação em seu interior o que resultou em alguns casos, na dilatação territorial de algumas das Regiões Rurais notadamente na Amazônia Legal. (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2015b, p. 36).

A afirmação acima pode ser constatada ao observarmos no mapa das Regiões Rurais 2015 que, algumas regiões, se constituem em espaços geográficos que compreendem mais de um estado, como no caso da região 2901 – Das Capitais Regionais de Barreiras que se encontra situada em terras pertencentes a seis estados¹⁷.

Dessa forma as regiões rurais foram constituídas considerando o espaço rural brasileiro através da consideração de diversas questões relacionadas ao campo.

Nesse sentido, as Regiões Rurais propostas deixam evidenciadas por um lado o desafio de se delimitar, em termos regionais, o espaço rural brasileiro e, por outro lado, a necessidade de se caminhar no sentido do levantamento e divulgação de uma informação agropecuária cada vez mais aderente ao mosaico de usos e “limites legais” que compõem esse espaço na contemporaneidade. (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2015b, p. 36).

Para designar (por nomes e numeração) as regiões rurais, o IBGE optou por nomear cada uma delas

[...] pelo nome da cidade de maior hierarquia urbana ou de mais de uma cidade com mesma hierarquia, segundo classificação da REGIC (IBGE, 2008). Quanto à numeração, as Regiões Rurais irão obedecer à sequência numérica utilizada pelo IBGE em suas tabulações estatísticas, prevalecendo a numeração do estado que tem a maior superfície quando a Região Rural ultrapassar as divisas estaduais. De acordo com a codificação adotada pelo IBGE, a numeração dos estados é a seguinte: 11 – Rondônia; 12 – Acre; 13 – Amazonas; 14 – Roraima; 15 – Pará; 16 – Amapá; 17 – Tocantins; 21 – Maranhão; 22 – Piauí; 23 – Ceará; 24 – Rio Grande do Norte; 25 – Paraíba; 26 – Pernambuco; 27 – Alagoas; 28 – Sergipe; 29 – Bahia; 31 – Minas Gerais; 32 – Espírito Santo; 33 – Rio de Janeiro; 35 – São Paulo; 41 – Paraná; 42 – Santa Catarina; 43 – Rio Grande do Sul; 50 – Mato Grosso do Sul; 51 – Mato Grosso; 52 – Goiás e 53 – Distrito Federal. (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2015b, p. 36).

Assim, a nomenclatura das 104 regiões rurais ficou definida conforme descrição contida na Figura 1, a seguir

¹⁷ Para melhor compreensão visitar o site do IBGE e consultar/visualizar o mapa Regiões Rurais. Disponível em: <ftp://geofp.ibge.gov.br/organizacao_territorial/regioes_rurais/mapas/regioes_rurais_2015_20150618.pdf>.

Figura 1 – Regiões rurais de acordo com o Mapa das Regiões Rurais 2015

Região Rural					
1101	Da Capital Regional de Porto Velho	2601	Do Centro Subregional de Serra Talhada	3505	Das Capitais Regionais de Marília e Bauru
1201	Da Capital Regional de Rio Branco	2602	Do Centro Subregional de Afogados da Ingazeira	3506	Da Capital Regional de Presidente Prudente
1202	Do Centro Subregional de Cruzeiro do Sul	2603	Da Capital Regional de Caruaru	4101	Das Capitais Regionais de Maringá e Londrina
1301	Do Centro Subregional de Tefé	2604	Da Metrópole de Recife	4102	Da Metrópole de Curitiba
1302	Da Metrópole de Manaus	2605	Dos Centros de Zona de Belém de São Francisco e Floresta	4103	Da Capital Regional de Ponta Grossa
1303	Dos Centros de Zona de Eirunepé e Lábrea	2701	Da Capital Regional de Arapiraca	4104	Da Capital Regional de Cascavel
1401	Da Capital Regional de Boa Vista	2702	Da Capital Regional de Maceió	4201	Do Centro Subregional de São Miguel do Oeste
1501	Dos Centros de Zona de Almeirim e Monte Alegre	2801	Do Centro de Zona de Nossa Senhora da Glória	4202	Da Capital Regional de Chapecó
1502	Da Metrópole de Belém	2802	Da Capital Regional de Aracaju	4203	Dos Centros Subregionais de Concórdia e Videira
1503	Da Capital Regional de Marabá	2901	Das Capitais Regionais de Barreiras	4204	Da Capital Regional de Florianópolis
1504	Da Capital Regional de Santarém	2902	Do Centro Subregional de Bom Jesus da Lapa	4301	Do Centro Subregional de Santa Rosa
1601	Da Capital Regional de Macapá	2903	Do Centro Subregional de Irecê	4302	Da Capital Regional de Passo Fundo
1701	Das Capitais Regionais de Araguaína e Imperatriz	2904	Da Capital Regional de Petrolina-Juazeiro	4303	Da Metrópole de Porto Alegre
1702	Da Capital Regional de Palmas	2905	Do Centro Subregional de Paulo Afonso	4304	Da Capital Regional de Criciúma (SC)*
2101	Do Centro Subregional de Santa Inês	2906	Da Metrópole de Salvador	4305	Da Capital Regional de Pelotas
2102	Da Capital Regional de São Luís	2907	Da Capital Regional de Ilhéus	4306	Do Centro Subregional de Bagé
2103	Do Centro Subregional de Chapadinha	2908	Do Centro Subregional de Teixeira de Freitas	4307	Da Capital Regional de Santa Maria
2104	Dos Centros Subregionais de Bacabal e Caxias	2909	Da Capital Regional de Vitória da Conquista	5001	Dos Centros de Zona de Corumbá e Aquidauana
2105	Do Centro Subregional de Balsas	2910	Do Centro Subregional de Guanambi	5002	Da Capital Regional de Campo Grande
2106	Dos Centros de Zona de Açailândia e Barra do Corda	3101	Da Capital Regional de Montes Claros	5003	Dos Centros de Zona de Nova Andradina e Três Lagoas
2201	Do Centro Subregional de Parnaíba	3102	Da Capital Regional de Teófilo Otoni	5004	Da Capital Regional de Dourados
2202	Da Capital Regional de Teresina	3103	Das Capitais Regionais de Ipatinga e Governador Valadares	5101	Do Centro Subregional de Barra do Garças
2203	Do Centro Subregional de Picos	3104	Da Capital Regional de Juiz de Fora	5102	Do Centro Subregional de Rondonópolis
2204	Do Centro Subregional de São Raimundo Nonato	3105	Das Capitais Regionais de Pouso Alegre e Varginha	5103	Da Capital Regional de Cuiabá
2205	Dos Centros de Zona de Corrente e Bom Jesus	3106	Da Capital Regional de Uberlândia	5104	Do Centro Subregional de Cáceres
2206	Do Centro Subregional de Florianópolis	3107	Do Centro Subregional de Patos de Minas	5105	Dos Centros Subregionais de Vilhena (RO) e Cacoal (RO)*
2301	Da Capital Regional de Sobral	3108	Da Metrópole de Belo Horizonte	5106	Do Centro de Zona de Alta Floresta
2302	Da Metrópole de Fortaleza	3201	Da Capital Regional de Vitória	5107	Do Centro Subregional de Sinop
2303	Da Capital Regional de Juazeiro do Norte	3301	Da Capital Regional de Campos dos Goytacazes	5201	Dos Centros de Zona de Iporá, Goiás, São Luís de Montes Belos e Porangatu
2401	Da Capital Regional de Mossoró	3302	Da Metrópole Nacional de Rio de Janeiro	5202	Do Centro Subregional de Anápolis
2402	Do Centro Subregional de Caicó	3501	Da Capital Regional de São José do Rio Preto	5203	Do Centro de Zona de Campos Belos
2403	Da Capital Regional de Natal	3502	Da Capital Regional de Ribeirão Preto	5204	Da Metrópole Nacional de Brasília
2501	Dos Centros Subregionais de Cajazeiras e Sousa	3503	Da Grande Metrópole Nacional de São Paulo	5205	Do Centro de Zona de Unai
2502	Do Centro Subregional de Patos	3504	Da Capital Regional de São José dos Campos	5206	Do Centro Subregional de Itumbiara
2503	Da Capital Regional de João Pessoa			5207	Do Centro Subregional de Rio Verde

* Os códigos e as cidades não são coincidentes uma vez que os primeiros obedecem ao critério de pertencimento ao Estado que possui maior extensão territorial na composição da Região Rural.

Fonte: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2015c

Explicitada a forma como se deu o meu contato com o recente projeto *Regiões Rurais* (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2015a) e fornecidas algumas informações básicas sobre o mesmo, passo ao esclarecimento de como me apropriei de alguns dados disponibilizados no mapa *Regiões Rurais, 2015* (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2015c) e no relatório “*Projeto Regiões Rurais 2015 Relatório Técnico*” (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2015b) com vistas, a sua utilização nesta tese. Conforme esclarecido anteriormente, não se trata de desconsiderar tudo que foi consolidado, até aqui, como caminho investigativo deste estudo e sim de agregar outras possibilidades de análise, através da utilização do mapeamento realizado pelo IBGE como forma de incorporar essa nova estruturação do espaço rural brasileiro.

Assim sendo, as 57 produções investigadas foram listadas e relacionadas às respectivas regiões rurais destacando a região da instituição na qual se produziu a dissertação ou tese e a localização em que se realizou as pesquisas. (Apêndice B).

Além desse levantamento, procurei relacionar as instituições e as respectivas linhas de pesquisas que produziram os trabalhos acerca das crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais do território brasileiro. Foi apurado que nem todos os trabalhos de pesquisas foram desenvolvidos nas cidades onde as referidas instituições dos programas de pesquisas estavam vinculadas.

Assim, os 57 trabalhos investigados, nesta tese, puderam ser correlacionados a 19 das 104 regiões rurais classificadas pelo projeto *Regiões Rurais* (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2015b). O quantitativo de produções relativas às Regiões Rurais pode ser observado na Tabela 1, a seguir. Dentre as 3 regiões rurais com maior incidência de produções estão a Região Rural da Grande Metrópole Nacional de São Paulo (Região Rural de número 3503), com 11 trabalhos (1,3,4,30,33,34,42,44,45,48,51) seguidas, com 6 trabalhos cada uma, da Região Rural da Metrópole de Belém (Região Rural de número 1502 - trabalhos número: 2,12,21,40,52,54) e da Região Rural da Capital Regional de Florianópolis (Região Rural de número 4204 trabalhos número: 7,16,26,32,38,50); depois encontramos, com 5 trabalhos cada uma, a Região Rural da Metrópole de Recife (Região Rural de número 2604 - trabalhos número: 10,15,18,20,41) e a Região Rural da Metrópole de Belo Horizonte (Região Rural de número 3108 - trabalhos número: 17,22,25,49,57). Esse cruzamento de dados, ou seja a relação dessas produções

com as regiões rurais apontadas nos provocam a pensar quais os fatores que podem ter influenciado no fato das regiões rurais da Grande Metrópole Nacional de São Paulo, da Metrópole de Belém, da Capital Regional de Florianópolis, da Metrópole de Recife, da Metrópole de Belo Horizonte se destacarem em termos de quantitativo de trabalhos: pela maior incidência de grupos de pesquisas que se dedicavam a estudos sobre a educação do campo e/ou a educação infantil do campo? Pela incidência de mobilização social nessas regiões em prol da educação do campo? Talvez essas questões possam instigar outras investigações.

Tabela 1 – Quantitativo de Produções por Regiões Rurais

Região rural/Nome	Quantitativo de produções
1502 Região Rural da Metrópole de Belém	6
2302 Região Rural da Metrópole de Fortaleza	1
2403 Região Rural da Capital Regional de Natal	2
2604 Região Rural da Metrópole de Recife	5
2906 Região Rural da Metrópole de Salvador	4
3104 Região Rural da Capital Regional de Juiz de Fora	1
3106 Região Rural da Capital Regional de Uberlândia	1
3108 Região Rural da Metrópole de Belo Horizonte	5
3302 Região Rural da Metrópole Nacional de Rio de Janeiro	2
3503 Região Rural da Grande Metrópole Nacional de São Paulo	11
3506 Região Rural da Capital Regional de Presidente Prudente	1
4101 Região Rural das Capitais Regionais de Maringá e Londrina	1
4102 Região Rural da Metrópole de Curitiba	2
4103 Região Rural da Capital Regional de Ponta Grossa	1
4204 Região Rural da Capital Regional de Florianópolis	6
4303 Região Rural da Metrópole de Porto Alegre	4
4305 Região Rural da Capital Regional de Pelotas	1
5002 Região Rural da Capital Regional de Campo Grande	1
5204 Região Rural da Metrópole Nacional de Brasília	2
Total de produções	57

Fonte: A autora, 2016. Baseado em INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2015b

Apesar de não ser o foco principal desta tese houve a intenção e o desejo de explorar um pouco mais sobre as produções considerando as regiões rurais e suas peculiaridades. Todavia os dados dos estudos do Projeto Regiões Rurais em relação à caracterização de cada região rural ainda serão realizados e, o estudo dos mesmos serão imprescindíveis, a meu ver, para que se possa apreender um pouco mais sobre a realidade da infância brasileira nos territórios compreendidos pelas

regiões rurais. Assim, com o intuito de contribuir com outros estudos, deixo a relação de trabalhos, listados por região rural no Apêndice C desta tese.

A seguir, apresento a terceira e última etapa do Ciclo de pesquisa constituída no entendimento de Minayo (2013) como Análise e tratamento do material empírico e documental constituída como possibilidade metodológica de análise dos dados. Também serão apresentados alguns dados gerais sobre os trabalhos selecionados a fim de que possam contribuir para a análise das produções, considerando as categorias de análise utilizadas neste estudo: a infância, a educação rural e a educação do campo.

5 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES

Compreendo, com Minayo (2013) que, este momento é correspondente à fase *Análise e tratamento do material empírico e documental*, e que se constitui de procedimentos imprescindíveis para conduzir o pesquisador através do que ela chama de “lógica peculiar e interna” (MINAYO, 2013, p. 27) em relação ao que está sendo investigado passo à descrição da minha construção lógica. Essa lógica compreende: a ordenação dos dados, sua classificação e a análise em si. Esse caminho, que busca respaldar a investigação e, por conseguinte, a análise qualitativa leva a “uma contribuição singular e contextualizada do pesquisador” (MINAYO, 2013, p. 27), e não a uma mera classificação, sem que o ciclo de pesquisa se encerre, posto que toda produção investigativa implica em produção de conhecimentos e repercute em outros questionamentos.

Dessa forma, visei a construção deste caminho, aqui apresentado, na busca da minha *lógica peculiar e interna*. Esse caminho consistiu numa organização, ordenação e classificação dos dados embasadas na lógica que é sustentada pelo grupo de pesquisa *Infância e Saber Docente* ao ocupar-se da elaboração dos dados das produções acerca das unidades universitárias de Educação Infantil investigadas, ou seja, numa compilação dos dados na forma de uma planilha Excel contendo campos que também são utilizados neste estudo e também organizados em planilha (Apêndice D). Os campos dispostos nas colunas da planilha e que se relacionam às informações coletadas nos trabalhos são os seguintes: Código (Número); Tipo de documento; Título; Finalidade; Área; Autoria; Orientador(a); Instituição; Ano; Número de páginas; Suporte; Linguagem; Palavras-chave; Local depositado; Observações.

Para este trabalho, especificamente, senti a necessidade de inclusão de mais um campo: *Programa de pós-graduação*; para maior possibilidade de entendimento em relação a quais programas se dedicaram aos estudos sobre Educação Infantil rural/do campo dentro do campo elencado para a pesquisa.

Após a organização dos dados coletados a partir do campo de estudos, isto é, a partir das produções da última década (2000-2010) relativas à Educação Infantil de crianças moradoras de áreas rurais, decidi realizar as análises através de categorias. Como a temática principal que agrupou as produções se relacionava às crianças de 0 a 6 anos, moradoras de áreas rurais, as categorias que emergiram

desse universo são Infância - Educação Rural e Educação do Campo. Tais categorias se sustentam a partir dos estudos realizados sobre a Sociologia da Infância, sobre a configuração da Educação Infantil e sobre a conceituação da educação dos habitantes de áreas rurais. Outra opção que adotei para o momento de análise das produções foi a de considerar as áreas de conhecimento às quais estão vinculados os Programas de Pós-graduação por meio dos quais as pesquisas foram realizadas. As áreas de conhecimento encontradas nas produções foram: Ciências Agrárias, Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Engenharias, Linguística, Letras e Artes e Multidisciplinar - Ciências Agrárias, Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas (de acordo com definição do CNPq). O quantitativo de produções distribuído pelas áreas de conhecimento encontradas pode ser visualizado na Tabela 2:

Tabela 2 – Quantitativo de produções por área do conhecimento

Áreas do conhecimento	Quantitativo de trabalhos
Ciências Agrárias	2
Ciências Humanas	50
Ciências Sociais Aplicadas	1
Engenharias	1
Linguística, Letras e Artes	2
Multidisciplinar - Ciências Agrárias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	1
Total de Trabalhos	57

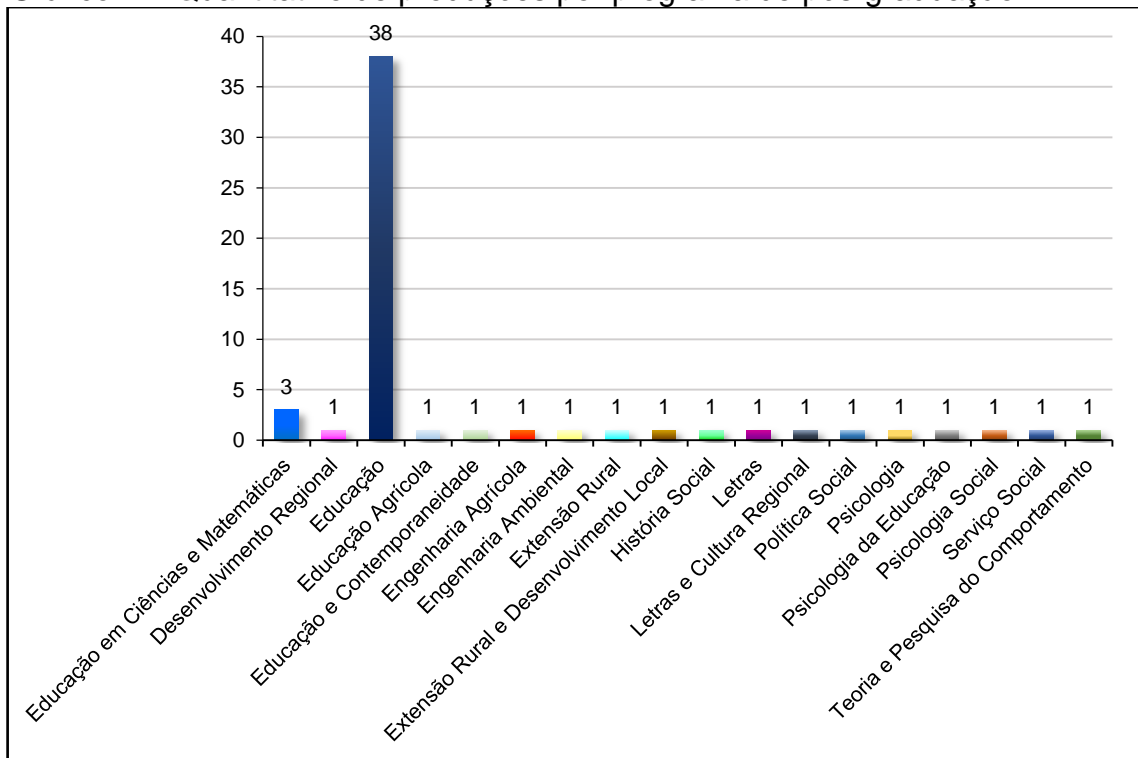
Fonte: A autora, 2016

Percebe-se na tabela 2 que a área de maior concentração das produções na década de 2000-2010 foi a de Ciências Humanas, com 50 dos 57 trabalhos produzidos, com temáticas diversas, sendo que 38 foram realizadas em programas de pós-graduação em Educação e 12 realizadas em outros programas (Gráfico 4). As demais áreas que compreendem outros sete trabalhos foram desenvolvidas nas áreas de Ciências Agrárias; Linguística, Letras e Artes (com 2 trabalhos cada); e ainda, os demais trabalhos produzidos foram das áreas de Ciências Sociais Aplicadas, Engenharias e na área Multidisciplinar, cada uma delas com um trabalho produzido. O mapeamento das produções pelas áreas do conhecimento busca dialogar com o estudo de Silva, Luz e Faria Filho (2010), que considerou em sua investigação as áreas do conhecimento a respeito de quais grupos de pesquisa,

registrados na base do CNPq, em 2008, realizavam pesquisas sobre infância, criança e educação infantil no Brasil. Os dados coletados, relativos ao ano de 2006 também mostraram que os grupos de pesquisa registrados na base do CNPq, segundo o Censo de Grupos de Pesquisas de 2006, distribuídos pelas oito grandes áreas e, a que registrou maior número de grupos de pesquisa foi a área de ciências humanas: 3.679 grupos, perfazendo 17,5 % do total (21.024) (SILVA; LUZ; FARIA FILHO, 2010).

No caso desta pesquisa, os programas de pós-graduação às quais as 57 produções investigadas estavam vinculadas se encontram detalhados no Gráfico 4, a seguir.

Gráfico 4 – Quantitativo de produções por programa de pós-graduação



Fonte: A autora, 2016

Como já apontado, o programa de pós-graduação com maior número de trabalhos encontrados foi o de *Educação* totalizando 38 trabalhos encontrados. As temáticas abordadas nesses estudos, estiveram relacionadas à diversas temáticas das quais destaco a formação inicial e continuada de professores, saberes e práticas, Educação Infantil em assentamentos, narrativas, representações sociais de professores acerca da relação família-escola, educação ambiental, perspectivas e imaginários das crianças da educação infantil do campo.

Em relação à formação inicial e continuada de professores apurei que essa temática esteve presente nas reflexões de 11 trabalhos. Num dos trabalhos (número 3), a autora alerta para a importância da formação inicial que tem se mostrado como ponto de fragilidade para a formação do professor; no trabalho número 14, a formação inicial e continuada apareceu através das narrativas de histórias de vida-formação das professoras de Educação Infantil que atuavam em áreas rurais; o autor de outro trabalho (número 31), ao tratar da ocupação da escola como um processo dialético incluindo diversas dimensões, reflete sobre a questão da formação continuada para além dos moldes atuais; e, o de número 53, apontou a importância da existência de políticas públicas de formação tanto inicial quanto continuada. Saberes e práticas docentes apareceram como parte das reflexões sobre a escrita na formação continuada de professoras de turma de educação infantil (trabalho número 3) e como parte dos saberes das professoras de educação infantil em relação à música (trabalho número 55). Educação Infantil em assentamentos apareceu como tema de fundo, uma vez que, geralmente, a investigação se localizava em escolas que ofertavam a educação infantil juntamente com turmas de ensino fundamental, como no caso do trabalho de número 46, que tratou da luta em relação à educação do/no campo, ao considerar as práticas de professores que eram participantes do Curso Magistério da Terra na Transamazônica, dos quais, alguns eram professoras que atuavam na educação infantil. A autora desse estudo apurou que a formação impactou nos participantes, fazendo com que buscassem engajamento na construção de práticas que fossem capazes de contemplar as especificidades de seus contextos.

Ainda em relação aos trabalhos que tinham por foco a formação docente, alguns destes pautaram seus estudos em narrativas, como o de número 14 já mencionado acima e o de número 25, que pautou sua investigação na valorização das narrativas e a relação com o meio no qual são produzidas. Nesse estudo, se observou a presença de diálogo intergeracional na comunidade e que este era de suma importância para compor a formação e a vivência das crianças no sentido de que pudessem se inserir como membro de comunidade de cultura negra valorizando sua história. No trabalho de número 17 a relação família-escola foi investigada num assentamento do MST, em MG. A autora deste estudo apurou que as relações entre as famílias e a escola eram perpassadas pelo pertencimento ao MST.

Sobre a educação ambiental, esta apareceu como tema no trabalho número 1 no qual a autora apurou que a região investigada, através de seu estudo, mostrou-se como apropriada para a realização e o desenvolvimento de atividades relativas à educação ambiental na Educação Infantil por apresentar ambientes diversos que faziam parte do cotidiano das crianças, o que, segundo a autora, propiciaria o trabalho com a educação ambiental na educação infantil. Outra temática que foi observada nos trabalhos do Programa de Pós-graduação em Educação foi sobre as perspectivas e imaginários das crianças da educação infantil do campo. No caso do trabalho número 25, o objetivo da pesquisadora foi o de buscar a forma como as crianças viam o seu lugar numa comunidade quilombola, onde evidenciou-se a presença de elementos da cultura da comunidade nas narrativas de moradores antigos e nas produções das crianças. A pesquisa apontou que as questões identitárias precisariam estar mais presentes na escola no sentido de auxiliar as discussões sobre o processo de construção e aceitação das identidades. Outra questão que essa pesquisa levantou foi que nem sempre a criança era considerada como capaz de dar opiniões.

No Programa de Pós-graduação em *Desenvolvimento Regional*, a ênfase dada na pesquisa encontrada foi em relação a questões relacionadas à qualidade na rede municipal de Canoinhas – SC (trabalho número 9) com destaque para os avanços e desafios encontrados. A pesquisadora pautou sua investigação na implementação de um projeto de Educação do campo no município de Canoinhas e apurou que o referido município reuniu esforços para implementar um projeto interdisciplinar de educação do campo com o entendimento de que era necessário a promoção da melhoria da educação no campo. Segundo a autora, tal política pública propiciou a valorização da história e da cultura do município.

O trabalho desenvolvido no Programa de Pós-graduação *Educação e Contemporaneidade* envolveu a análise do brincar e suas contribuições para a constituição da cultura escolar em uma escola rural do município de Serrinha -BA (trabalho número 35) através da investigação das diversas questões sobre as manifestações do brincar e as suas contribuições na construção da cultura escolar. A pesquisadora deixou claro o seu entendimento das crianças como sendo produtoras de cultura e que deveriam ser consideradas as possibilidades de interlocução, com as mesmas, na busca pelo que querem. Para ela é importante que a escola esteja reconheça e trate a comunidade considerando a cultura e as

especificidades locais. Considerou, também, as brincadeiras como patrimônio cultural e a escola, como lugar público de sua preservação.

Vinculado ao programa de pós-graduação de *Educação em Ciências e Matemática* foi possível encontrar três trabalhos com temáticas envolvendo a educação matemática e o ensino de ciências em escolas do campo (trabalhos número 12, 21 e 52). No trabalho 12 a pesquisadora se dedicou à análise em relação à prática de uma professora da Escola do Combu, situada na Ilha do Combu – PA, que pautava sua prática, em relação aos conteúdos matemáticos, na cultura amazônica. A professora se constituiu na principal participante da pesquisa e atuava em turmas da Educação Básica: uma de Educação Infantil e outra dos anos iniciais do ensino fundamental. A pesquisadora apurou que as práticas da referida professora ultrapassavam os tempos e espaços da sala de aula e incluíam os elementos naturais locais. Em relação ao trabalho número 21 a pesquisa também se baseou na investigação da prática docente de uma professora numa turma multisseriada em relação ao ensino de Ciências. O estudo evidencia importância de abordar aspectos da vida cotidiana às aulas da referida disciplina. Já o trabalho de número 52 se deu na Escola do Bosque¹⁸ em relação às práticas cotidianas relacionadas à educação ambiental. Uma das professoras participantes da pesquisa atuava em turma de educação infantil. A pesquisa verificou que a organização metodológica dos professores, pautada a partir de projetos de investigação, se constituiu como ação pedagógica capaz de superar práticas tidas como tradicionais.

No Programa de Pós-graduação *Extensão Rural* o trabalho encontrado (número 27) investigou as representações sociais a partir do cotidiano de uma escola rural localizada em uma Área de Proteção Ambiental (APA) em um distrito do município de Teixeira (MG). As investigações tiveram como foco o conhecimento do cotidiano da escola investigada e a análise das práticas pedagógicas docentes e levaram a pesquisadora a perceber que as ações docentes estavam pautadas no modelo de educação urbano e que não havia um trabalho pedagógico diferenciado que considerasse aspectos específicos e particularidades do local onde a escola estava inserida. Inclusive foi apurado que mesmo a escola estando numa área de proteção ambiental (APA), não havia nada de específico no cotidiano escolar, o que a pesquisadora atribuiu à falta de diálogo entre o governo municipal e a escola e

¹⁸ Fundação Centro de Referência em Educação Ambiental Escola Bosque Professor Eidorfe Moreira, localizada no distrito de Caratateua, Belém-PA.

apontou que seria indicado a inclusão da escola nas ações do plano de gestão a fim de que pudesse contribuir com a sustentabilidade local.

No programa de *História Social* o trabalho encontrado (número 48) analisou as ações político-pedagógicas entre os atores de uma escola implantada em um assentamento de Pirituba, localizado no município de Itapeva e Itaberá no Sudoeste Paulista. Ficou evidente para a pesquisadora, através da investigação, a sistematização do processo de formação das escolas do assentamento e de seu entorno, as questões sobre as práticas docentes que estavam sendo repensadas para que pudessem considerar as especificidades do contexto e os esforços, de parte dos educadores, para manterem atualizados historicamente e culturalmente as crianças e jovens.

Em *Política Social* o foco do trabalho encontrado (trabalho número 5) foi a ação do orientador educacional nas escolas da rede municipal de Pelotas (RS). Apesar de não tratar com as crianças, diretamente, a educação infantil era parte do atendimento de 2 escolas na zona rural, uma delas com atendimento da Educação Infantil até o Ensino Fundamental e a outra que atendia da educação infantil até o ensino médio. O estudo não referenciou de forma específica a educação infantil.

No trabalho encontrado no programa de Pós-graduação de *Psicologia* (número 11) a investigação se deu sobre a reprodução interpretativa e como se apresentou em contextos diferenciados, considerando a ressignificação da cultura pelas crianças nas brincadeiras de faz-de-conta. Em suas conclusões sobre o estudo a autora afirmou que tais brincadeiras se apresentaram de forma complexa e diferenciada das demais atividades desenvolvidas. Nos episódios de brincadeiras de faz-de-conta observados, as crianças demonstraram organização e estruturação, mesmo em situações em que a duração das brincadeiras tiveram tempo reduzido, não havendo perda de riqueza em termos de elementos. Também foi constatado pela autora que as crianças interagiram, nos momentos de brincadeira de faz-de-conta, com elementos culturais inspirados em temas da realidade e do cotidiano das comunidades onde estavam inseridas. O rural, neste trabalho, apareceu como local de observações servindo de comparação entre as crianças rurais, urbanas e de área litorânea.

No Programa de Pós-graduação em *Psicologia da Educação* o estudo encontrado (número 51) se desenvolveu a partir da teoria da mente¹⁹ através de intervenção com crianças no interior da Bahia. Não houve especificação do lugar onde se deu tal estudo. A autora afirmou que os resultados encontrados com o estudo comprovaram a hipótese de que o procedimento interventivo, tal como aplicado na pesquisa, se mostrou capaz de contribuir “para a aquisição da habilidade de atribuição de estados mentais de crença em crianças em idade pré-escolar, tornando mais evidentes as possibilidades de favorecer o desenvolvimento sociocognitivo por meio de atividades planejadas para esse fim.” (SOUZA, 2009, p. 111).

No Programa de Pós-graduação em *Psicologia Social*, no estudo encontrado (número 4), houve a investigação, em relação à continuidade das ações político-educacionais a partir da escola campesina de Araraquara (SP). Cujas investigações tratou da busca da compreensão em relação à continuidade do Programa Escola do Campo desenvolvido numa escola campesina de Araraquara, pautado nas referências da Educação do Campo. O estudo apurou que o vínculo da equipe da escola com os movimentos sociais era um diferencial apontado pelos participantes da pesquisa e um dos fatores de promoção da continuidade do projeto na escola. Para a pesquisadora os princípios da educação do campo suscitam maior envolvimento da comunidade e da escola, com participação efetiva dos estudantes do Assentamento de Bela Vista do Chibarro em Araraquara/SP. O estudo também verificou a oferta de formação aos professores, pelo Estado, para a atuação na educação do campo. A autora apontou o trabalho da escola como possibilidade de contribuição para a constituição de práticas de valorização do cultivo da terra, o que, poderia levar a uma valorização do assentamento como lugar de possibilidades. A escola investigada atendia aos segmentos Educação Infantil, ensino fundamental e EJA.

Em relação ao programa de pós-graduação de *Teoria e Pesquisa do Comportamento* a pesquisa encontrada (número 54) tratou de investigar a forma como se dava a construção de significados durante os momentos de brincadeiras de faz-de-conta de crianças ribeirinhas de turma de educação Infantil da Unidade

¹⁹ Por teoria da mente a autora faz entender, na introdução de sua dissertação, como uma “habilidade de atribuir estados mentais¹ a si próprio e ao outro, tais como: desejos, intenções e crenças.” (SOUZA, 2009, p. 1).

Pedagógica da Ilha do Combu, localizada no município de Belém-Pará. É interessante ressaltar que essa pesquisa evidenciou que a realidade vivenciada pelas crianças ribeirinhas esteve presente nas brincadeiras de faz-de-conta revelando uma “subjetividade ribeirinha”. A autora destacou que a construção de significados durante os momentos de brincadeira de faz-de-conta, estavam relacionados ao contexto da Ilha do Combu (Belém-PA), revelando os modos de vida daquele lugar.

Como visto acima, os trabalhos considerados a partir dos programas de pós-graduação abordaram uma gama de temáticas que, em sua maioria, não evidenciaram a infância, o que pode ter tido relação com o fato de terem considerado as instituições de educação em áreas rurais como um todo, sem explicitação ou foco na educação infantil. O rural, na maioria dos trabalhos, esteve relacionado ao local onde as pesquisas foram realizadas. Poucos foram os estudos que discutiram, problematizam, ou questionam as concepções e práticas de educação do campo. Nos estudos em que essas discussões apareceram, de forma mais intensa, estiveram relacionados à reflexão dos sujeitos, caso de pesquisas que se deram em assentamentos, por exemplo (caso dos trabalhos número 8, 15, 17, 23, 31, 43, 44, 47, 48 e 56). Nesses estudos as questões, da educação do campo foram mais evidenciadas.

5.1 Objetivos e Categorias elencadas para a pesquisa

As análises foram construídas a partir do objetivo principal deste estudo que foi o de Investigar, na produção acadêmica da última década, quais as perspectivas presentes na produção analisada sobre a Educação Infantil de crianças moradoras de áreas rurais, o que se deu através da questão: quais as perspectivas presentes na produção acadêmica recente sobre a Educação Infantil rural/do campo?

Em busca das perspectivas acerca da Educação Infantil das crianças que habitam áreas rurais brasileiras passei à investigação nas produções elencadas como campo de estudos desta tese.

A fim de possibilitar uma melhor visualização da articulação ente as categorias e objetivos elencados como campo de estudos desta tese, apresento o Quadro 3, a seguir

Quadro 3 – Objetivos e Categorias elencadas para a pesquisa

Objetivo geral	Objetivos específicos	Categorias	Focos
Investigar quais as perspectivas presentes na produção analisada sobre a Educação Infantil de crianças moradoras de áreas rurais	– Identificar de que forma as crianças aparecem nas produções	Infância	<ul style="list-style-type: none"> – Visibilidade/ (In)visibilidade das crianças e infâncias – Infância como categoria social do tipo geracional – Crianças como atores sociais
	– Conhecer que infâncias são produzidas nas produções	Educação rural	– Educação pensada para os sujeitos do campo
	– Identificar de que forma são tratadas a Educação rural e a Educação do campo nas produções	Educação do campo	– Educação pensada no campo, com os sujeitos do campo

Fonte: A autora, 2016. Inspirada na tabela construída a partir do modelo encontrado em KULIZZ, 2004.

5.2 As categorias de análise: infância, educação rural educação do campo

As categorias deste estudo emergem das escolhas teóricas adotadas, no caso da consideração da sociologia da infância como a teoria cujos principais conceitos nos permitem um olhar para as crianças considerando-as atores sociais de direitos e, contrariamente a uma visão biologizante, pensar a infância como uma categoria social de tipo geracional. As demais categorias Educação Rural e Educação do Campo são incorporadas a partir das reflexões sobre a educação que foi e tem sido ofertada aos sujeitos do campo, a primeira como um modelo a ser superado por não contemplar a diversidade dos sujeitos do campo e, a segunda por representar os anseios dos próprios sujeitos do campo em serem contemplados por uma educação que os incluía, de fato, e que considere as suas especificidades, fruto de suas reivindicações nos movimentos sociais.

Assim sendo, necessário se faz a explicitação do que se quer buscar, refletir e discutir através de cada categoria.

5.2.1 Categoria infância

Voltando ao que foi apresentado no capítulo 3 são retomadas, brevemente aqui, algumas reflexões sobre os principais conceitos a serem considerados neste estudo em relação a esta categoria.

Como já foi dito, a compreensão de infância neste estudo está pautada nos princípios da Sociologia da Infância, que é a sua consideração, não como fase biológica ou natural, mas como categoria social de tipo geracional sendo a criança compreendida como ator social (SARMENTO, 2005, 2007; TEBET, 2013).

A opção neste estudo, pela Sociologia da Infância como referencial teórico que sustenta essa categoria reflete a perspectiva de consideração das crianças como atores de pleno direito sociais a partir de seu contexto. A Sociologia da Infância, se constitui como possibilidade de investigação das formas como são vistas nos trabalhos considerando suas culturas, suas formas de organização, sua produção a partir da percepção da infância como categoria geracional, ou seja, como construção social.

Assim, as críticas tecidas por Sarmiento (2007) em relação às concepções de infância produzidas ao longo da história e de seus estudos referentes à Sociologia da Infância, possibilitam reflexões sobre as crianças e como são apresentadas (ou não) na produção aqui analisada, ou seja, nas pesquisas da última década sobre crianças de áreas rurais brasileiras.

As reflexões tecidas nesta tese, a partir dos estudos de Tebet, 2013 e Sarmiento, 2005, 2007 em relação as formas como as crianças foram vistas ao longo da história e que tem influenciado na produção de suas imagens (ora visibilizadas, ora invisibilizadas) auxiliaram na reflexão sobre como as crianças se fazem presentes (ou não) nas produções investigadas, ou seja, a partir da perspectiva dos autores, dos sujeitos investigados ou das próprias crianças.

Em minha dissertação de mestrado (OLIVEIRA, 2012) apurei que “a concepção de criança que se tem, interfere diretamente na escolha das atividades

que serão propostas/impostas a elas.” (OLIVEIRA, D. R. M., 2012, p. 40), arrisco a pensar, aqui, que, de forma semelhante, a concepção de criança que se tem, interfere na forma de pesquisá-la ou na sua consideração nas pesquisas sobre elas.

Com esta categoria pretendeu-se, neste estudo, refletir como se apresentam as infâncias e as crianças nas produções investigadas.

5.2.2 Categoria Educação rural

Em relação à Educação rural o entendimento é que se refere, conforme nos aponta Ribeiro (2012), à educação ofertada aos sujeitos habitantes de áreas rurais, sendo que essa oferta não contempla as características das realidades vivenciadas por estes em seus contextos, uma vez que se pauta no modelo da educação ofertada às populações urbanas.

A educação para as populações rurais, dessa forma, não é compreendida como direito uma vez que, historicamente falando, não havia uma preocupação em relação à educação para os habitantes do campo.

Investigar de que forma a educação rural aparece nas produções reflete a razão pela qual se constituiu essa categoria, posto que a expressão “educação rural” foi encontrada em algumas produções.

Este estudo observou que houve avanços em relação à sua superação (com diversas mudanças nas legislações) conquistadas às custas de lutas e mobilizações de movimentos sociais relacionados ao campo, com destaque para a atuação, nas últimas décadas, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

5.2.3 Categoria educação do campo

Uma nova perspectiva de educação, que avança para além da concepção de educação rural, passou a ser produzida a partir da mobilização dos povos do campo que incluíram a educação em suas pautas de reivindicações, exigindo-

a/entendendo-a como direito e com o entendimento de que ela, a educação, precisaria ser pensada pelos próprios sujeitos aos quais se destina.

Com os movimentos também se quer buscar a superação do processo de desqualificação do espaço do campo pois, segundo Jesus (2009), pela lógica do capital a cidade seria superior ao campo uma vez que os avanços, produções e modernidade se relacionam a ela enquanto tudo que se encontra no campo é encarado sob a ótica da lentidão, do atraso, ou seja, do que não é moderno. Jesus (2009) afirma que o campo, considerado como moderno é o que está relacionado à lógica das grandes produções, porém o desenvolvimento do campo nessa perspectiva exclui os povos do campo pois se pautam na lógica “da concentração fundiária e de renda, compelindo a diversificação de outras culturas, quando não as extinguem completamente.” (JESUS, 2009, p. 225).

Também em oposição à essa lógica do capital no campo de valorização do agronegócio, que desconsidera os direitos dos povos do campo, a inclusão na pauta dos movimentos sociais fez com que o projeto almejado de educação para os povos do campo se tornasse/se configurasse, na educação do campo, conceito em construção segundo Caldart (2012), se constituindo no que ela chama de um “fenômeno da realidade brasileira atual” (CALDART, 2012, p. 257).

Dessa forma, a luta desses movimentos, se pautam não na reivindicação de uma escola adaptada, o que aos sujeitos do campo fora ofertado por muito tempo. O que lutaram e lutam é por uma educação do campo, entendida a partir dos próprios sujeitos sociais que a compreendem como direito. E cuja alteração na nomenclatura, sendo alterada de rural para campo se efetivou, como já tratado aqui neste trabalho, a partir da reflexão sobre a necessidade de incorporar no processo educativo o real sentido do “trabalho do camponês e das lutas sociais e culturais que hoje tentam garantir a sua sobrevivência” (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011, p. 25).

É essa conceituação de educação do campo em que se pauta essa categoria e que suscitou algumas reflexões sobre as formas como foram encontradas nas produções.

Assim sendo, considerando os objetivos e categorias deste busquei nas produções – que elegi como campo de estudos desta tese, os focos referentes a cada categoria investigada, como *visibilidade/(in)visibilidade* das crianças e infâncias, infância como categoria social do tipo geracional, crianças como atores

sociais, para a categoria Infância, e os conceitos de Educação rural Educação do campo para as demais categorias.

O trabalho de análise foi constituído considerando-se as áreas do conhecimento em consonância com a classificação do CNPq. Dentre as 57 produções mapeadas encontramos trabalhos relacionados a 6 áreas do conhecimento: Ciências Agrárias, Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Engenharias, Linguística, Letras e Artes, Multidisciplinar – Ciências Agrárias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

5.3 Perspectivas identificadas nas produções

A forma encontrada para identificar as informações acerca das perspectivas presentes na produção acadêmica recente sobre a Educação Infantil rural/do campo foi a utilização de um recurso de seleção disponível na planilha de Excel, a partir da busca das palavras-chave mapeadas nas 57 produções. O levantamento das palavras-chave nos trabalhos, apontou os seguintes resultados quantitativos, organizados na Tabela 3.

Tabela 3 – Palavras chave com mais de uma ocorrência

Palavras-chave mais utilizadas	Quantidade
Educação infantil	11
Educação do campo	6
Educação	4
Educação ambiental	4
Educação rural	4
Infância	4
Políticas públicas	4
Cultura	4
MST	4
Formação de professores	3
Práticas educativas	3
Brincadeira de faz-de-conta	2
Educação matemática	2
Trabalho	2
Criança	2
Alfabetização	2

Ensino fundamental	2
Prática pedagógica	2

Fonte: A autora, 2016

Observa-se que a palavra-chave Educação Infantil foi a de maior incidência, o que se explica pelo fato de serem estudos relacionados a essa etapa educacional. As demais palavras-chave mais citadas foram Educação do Campo com seis utilizações, logo após estão listadas as palavras-chave que foram usadas quatro vezes: Educação, Educação Ambiental, Educação Rural, Infância, Políticas Públicas, Cultura e MST. A palavra-chave: Formação de Professores foi utilizada três vezes. Dentre as que foram utilizadas duas vezes estavam: Brincadeira de faz-de-conta, Educação Matemática, Trabalho, Criança, Alfabetização, Ensino Fundamental e Prática pedagógica.

As categorias elencadas para este estudo Infância, Educação Rural e Educação do Campo, estão entre as seis mais utilizadas pelos autores das produções. Interessante observar que a educação do campo tem maior incidência que Educação Rural, talvez já indicando a afirmação e consolidação do termo e, quiçá, dessa concepção.

Das 57 produções analisadas foram retiradas diversas informações que foram organizadas na planilha do Excel, o que também se deu em relação às palavras-chave encontradas nas produções que foram distribuídas em colunas destinadas a esse fim. Nesses campos realizei buscas considerando as categorias deste estudo: infância – educação rural e educação do campo.

O processo de buscas e análises obtidos será descrito a seguir, a partir do próximo item, sendo que as análises se deram a partir da consideração das áreas do conhecimento de acordo com os critérios do CNPq.

Das 6 áreas do conhecimento mapeadas nas produções: Ciências Agrárias, Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Engenharias, Linguística, Letras e Artes, Multidisciplinar - Ciências Agrárias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, emergiram 17 trabalhos dentre os quais uns apresentaram as categorias e outros não. A seguir apresenta-se a análise produzida destes 17 trabalhos.

5.3.1 Ciências Agrárias

Desses 17 trabalhos, dois estavam vinculados à área de Ciências Agrárias – trabalhos números 30 e 39. A busca das categorias nas palavras-chave desses trabalhos obteve apenas resultado em relação à expressão educação do campo, encontrada no trabalho número 39. A presença dessa categoria nesse trabalho se referiu a autora, que, apontou a necessidade de que os princípios da educação do campo deveriam ser adotados pela escola onde se deu a sua investigação, posto que na escola investigada, apesar de ser uma escola inserida numa comunidade composta por caiçaras e quilombolas, a educação que se praticava era a educação rural. Tal necessidade está expressa, inclusive, em suas considerações finais.

A escola, independente da criação ou não de cursos profissionais, poderia adotar os princípios da educação do campo em seu Projeto Político Pedagógico. Assim, os professores e funcionários da escola poderiam participar de cursos de formação continuada sobre educação do campo e seus princípios e metodologia, a fim de reconhecer, construir e compreender as novas configurações e significações do espaço rural brasileiro, bem como a importância da instituição escolar para o desenvolvimento deste espaço de diversidade, de produção, de cultura e etc., como já foi explicado no capítulo teórico. (OLIVEIRA, O. C., 2009, p. 93).

Apesar de não haver registros da palavra infância, na relação das palavras-chave desses trabalhos, indícios dessa categoria puderam ser observados. No trabalho número 30, a infância e a criança a que se refere a autora. Àquela capaz de adquirir aprendizagens relacionadas à educação ambiental. Dessa forma a autora aponta para a importância do envolvimento das crianças pequenas em projetos de educação ambiental para que, futuramente, possam se constituir em cidadãos comprometidos com as questões ambientais, o que implicaria na preservação ambiental da comunidade.

A experiência do CEMEI Alexandre Sartori Faria vem demonstrar que as crianças pequenas (zero a seis anos) são capazes de apreender os conhecimentos tidos como complexos, que contribuem com a socialização de informações e inovam os conhecimentos a partir de práticas pedagógicas que as considerem. Além disso, testemunham que a Educação Ambiental na educação infantil é possível, extrapolando o simples fato de fazer hortas, cultivar mudas de plantas e plantar árvores nos grandes eventos do município, quando a escola se insere com práticas voltadas ao estudo do cotidiano da comunidade local. (MALDONADE, 2006, p. 99).

A autora também destacou as experiências intergeracionais como possibilidades de aprendizagem dos saberes e da cultura local, o que incidiria na questão da preservação ambiental da comunidade.

As experiências com os velhos, além de eles serem identificados pelas crianças, como senhores com idade maior, eles os colocam, enquanto referência de cultura e conhecimento, que pode não estar sistematizado cientificamente, mas que agrega valores sociais e necessários à formação de pessoas críticas, sensíveis à vida em sociedade e capazes de planejarem seus futuros considerando o lugar onde vivem. (MALDONADE, 2006, p.103).

5.3.2 Ciências Humanas

Essa área foi a que registrou um maior número de produções mapeadas, com um total de 50. Ao buscar as categorias deste estudo através das palavras-chave, onze trabalhos formam mapeados. Em relação à categoria Infância, 3 produções formam encontradas (números 16, 36 e 40), nas quais as perspectivas de infância se referiram ao seu entendimento como categoria social do tipo geracional. Nos referidos estudos houve o entendimento das crianças como atores sociais e como sujeitos de direitos, o que se mostrou em consonância com o entendimento da criança como sujeito de direitos e ator social conforme conceituação da sociologia da infância.

Percebeu-se que dentre as três pesquisas encontradas em que a categoria infância foi tida como palavra-chave, duas delas (números 36 e 40) foram realizadas com crianças e não sobre crianças e que estas utilizaram a Sociologia da Infância como referência teórica com vistas a uma aproximação com o entendimento das crianças como contribuição para pensar, compreender suas perspectivas e seus dizeres a partir de seus contextos. A criança foi vista para além da representação de aluno em vias de ingressar no ensino fundamental. Foram elas, as crianças, que apontaram as atividades de que mais gostavam, que coincidiam com os momentos de trocas entre pares, em especial nos momentos de brincadeira. No trabalho número 36 a autora concluiu, através da investigação com as crianças, que, em relação às atividades escolares que elas mais gostavam estava o brincar: “o que as crianças mais gostavam de fazer na escola era brincar, apesar de compreenderem

que a ida à escola era para estudar, o que envolvia o cumprimento e a execução de tarefas.” (OLIVEIRA, D. R. M., 2009, p. 84).

O outro trabalho, número 16, a investigação se deu com os sujeitos professores que, através de grupos focais, onde expressaram suas percepções de infância. A compreensão da infância nesse trabalho se deu em relação ao entendimento da criança com vistas ao seu desenvolvimento psicológico, visão essa das professoras investigadas e, no início da investigação, como se tratava de uma pesquisa intervenção essa visão inicial foi sendo alterada para o reconhecimento da infância e da criança num sentido “sociológico-antropológico”. Essas mudanças na forma de pensar se deram com a participação das professoras em grupos focais e, através do resgate de suas próprias infâncias.

Portanto, a representação de infância das professoras que estava baseada numa imagem de criança num sentido psicológico, com uma preocupação voltada para o desenvolvimento, através da discussão nos grupos focais em que aprofundaram suas reflexões a partir das suas próprias infâncias, com as marcas que estas deixaram e, em comparação com as infâncias que observam hoje nas suas experiências de trabalho ampliou para uma discussão, cuja tônica está na preocupação com as culturas infantis que julgam estar se perdendo. Isto denota uma evolução de uma “infância-criança” num sentido psicológico para uma “infância-crianças” no sentido sociológico-antropológico, importando para as professoras um resgate da infância com base nas suas experiências de infância. (DEMATHÉ, 2007, p. 90-91).

Em relação às buscas na planilha considerando a expressão Educação Rural, quatro trabalhos (números 7, 10,14 e 18) que a elegeram como palavras-chave a apontaram como aquela pensada para os sujeitos do campo, mas sem perder de vista a necessidade de sua superação como modelo educativo.

Numa das pesquisas encontradas (número 7), a pesquisadora apontou que o modelo de escolas multisseriadas das escolas investigadas, merecia respeito e importância, posto que devido a essa forma de organização mantinham um vínculo com as comunidades onde se inseriam, o que pode encontrar em suas considerações

Os dados levantados não são uma defesa da escola multisseriada como o melhor modelo de ensino, até porque, os pontos negativos, como o preconceito, pelo fato destas escolas se concentrarem no interior e o teor depreciativo que a literatura frequentemente emprega à Educação Rural, também existem: são desafios a serem superados, mas, a análise geral dos dados sugere respeito e necessidade de dar-lhe a devida importância, como

formadora de gerações e sustentação de comunidades, dado o seu caráter familiar. (BEYER, 2007, p. 136).

Assim, a autora apontou que havia uma maior probabilidade de que essas escolas não fossem nucleadas. Ou seja, mesmo com o sentido de educação rural, penso que essas escolas conseguiam propiciar/agregar/reunir as pessoas das comunidades onde estavam inseridas.

Quanto à Educação do Campo, o estudo das palavras-chave à procura dessa expressão encontrou cinco trabalhos (números 9,10,15,40,46). Dentre os cinco trabalhos encontrados que consideraram essa expressão como uma de suas palavras-chave é possível perceber que o entendimento em relação a essa categoria a educação do campo era o da educação do campo como aquela que surge contrapondo-se a educação rural e diz respeito aos processos sociais de formação dos sujeitos do campo e que se dá no campo, com o campo e para o campo, ou seja, aquela pensada a partir dos anseios das populações do campo.

5.3.3 Ciências Sociais Aplicadas

Em relação a essa área, foi encontrado um trabalho (número 32). O estudo das palavras-chave apurou um resultado para a categoria Infância. A autora referenciou seu estudo com diversos autores para discutir a questão da infância. Nesse trabalho a autora fez uma relação entre os seus estudos e a realidade investigada, relatando aproximações e distanciamentos, uma vez que seus estudos se pautaram na investigação a partir das famílias, que tinham crianças com idades entre 0 e 4 anos, de uma localidade rural que não contavam com atendimento em instituições públicas de educação para seus filhos.

Comparando-se o que foi observado nesta pesquisa em relação ao *sentimento moderno da família*, na visão de Philippe Ariès (1981), vista como instância fechada, organizando-se em torno da criança e sendo responsabilizada por sua proteção, educação e socialização, pode-se afirmar que, na localidade focalizada, essa concepção parece prevalecer, já que o cuidar e o educar são tomados como função exclusiva da família até o ingresso dos filhos na educação formal (pré-escolar). Essa conclusão contrapõe-se à ideia presente em Arroyo (1994), em trabalho apresentado no Seminário Nacional de Educação Infantil (realizado pelo MEC/BR, em agosto de 1994), ao discutir o significado da infância, quando afirma que a infância se apresenta como categoria social e sujeito de direitos públicos e não mais apenas como categoria somente familiar, tornando-se objeto de deveres públicos do Estado. (MARTINS, R. K., 2006, p. 117, 118).

A autora apurou que as crianças de 0 a 4 anos não contavam com atendimento público educativo e que esse fato se constituía em restrições para um convívio entre pares. As crianças interagem, basicamente, em seus contextos familiares, de acordo com a autora. Sobre a questão do cuidar, a autora explicitou a importância da divisão das responsabilidades entre o poder público e as famílias.

Não ignorando a capacidade dos pais do meio rural de criarem seus filhos, considera-se, com uma das conclusões desta pesquisa, ser de grande relevância a oferta pelo poder público de serviços de educação pública, em moldes semelhantes aos oferecidos na área da saúde, tendo como referência o Programa de Saúde Familiar - PSF. Esses serviços poderiam ser oferecidos com profissionais especializados na área de educação infantil, em um espaço apropriado para esse fim ou por meio de visitas a domicílio. (MARTINS, R. K., 2006, p.118).

Ao explicitar a forma como pensa que as crianças da comunidade rural investigada deveriam ser atendidas, a autora, aponta indícios de uma educação do campo ao que, em sua concepção, deveria ser ofertado às crianças. Para as crianças, do meio rural, é importante a garantia do que têm de mais rico, vivenciar suas experiências no seu contexto junto a natureza (MARTINS, R. K., 2006). Nesse sentido, é importante esclarecer que o entendimento da autora se aproxima do que está previsto na legislação sobre essa etapa de ensino, ou seja, que o atendimento na educação infantil deve se realizar por “profissionais especializados na área de educação infantil, em um espaço apropriado para esse fim” (MARTINS, R. K., 2006, p.118). Ao mesmo tempo, porém se distancia ao apontar algum tipo de atendimento “por meio de visitas a domicílio.” (MARTINS, R. K., 2006, p.118).

5.3.4 Demais áreas mapeadas

A procura pelas categorias nas palavras-chave dos trabalhos ligados às áreas de Engenharias, Linguística, Letras e Artes, não obteve nenhum resultado. O foco do trabalho encontrado em Engenharias (número 50) foi na educação ambiental. Não houve destaque para a Educação Infantil da escola investigada. O rural neste trabalho apareceu como lugar, a pesquisadora usou termos como área rural, zona

rural, meio rural, não considerando as dimensões de contexto social, cultural e político.

Os dois trabalhos encontrados na área de Linguística, Letras e Artes (números 6 e 20) não apresentaram, em suas palavras-chave nenhuma relação com as categorias deste estudo. É possível dizer, com a leitura dos mesmos, que não houve um destaque para a infância nos campos investigados. Um deles destacou a atuação das promotoras de leitura (trabalho número 20), e o outro estudo (número 6) destacou a questão do bilinguismo no município de Ivoti (RS). Em relação ao rural, é tratado como lugar relativo ao campo de estudos. Não foi possível perceber indícios acerca do entendimento de educação do campo.

Em relação à área Multidisciplinar - Ciências Agrárias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, o trabalho referente a esta (número 41) não foi resgatado, o que impossibilitou sua análise.

É preciso atentar, que não estou afirmando a total invisibilidade da infância aqui. Simplesmente, é imprescindível reconhecer que o fato de não haver a incidência das categorias deste estudo nas palavras-chave, das produções investigadas, pode sugerir que os focos desses pesquisadores poderiam não estar assentados numa preocupação em definir de qual infância, educação rural e educação do campo estavam tratando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trazer à tona as perspectivas presentes na produção recente sobre a infância do campo das crianças de contextos rurais/do campo se constituiu no objetivo principal deste estudo. Na escrita das considerações finais desta pesquisa trago algumas reflexões, que se constituem numa espécie de “arremate” de tudo o que foi tratado até aqui, o que nos é solicitado quando de um trabalho de cunho acadêmico.

Assim, tomo a escrita dessas considerações como um alinhavo, posto que sigo com a certeza de que as discussões não se encerram aqui pois, vejo a escrita do texto de uma tese como parte de um processo. A caminhada não termina com a escrita do trabalho, uma vez que esse percurso investigativo deixou marcas e dúvidas gerando novas inquietações. Marcas e dúvidas que se deram através do contato com as várias pesquisas que mostraram diversas realidades do campo: pesquisas em comunidades inseridas em APAs, de remanescentes de quilombos e caiçaras, de comunidades ribeirinhas, etc, que me impactou pela multiplicidade de realidades e contextos, muitos deles, distintos das realidades rurais que conheço na prática. Pesquisar sobre a Educação Infantil do Campo, considerando as produções da última década propiciou, dessa forma, uma ampliação do meu olhar para com os diferentes contextos e seus sujeitos, que precisam ser pensados e refletidos, através da consideração de suas diferenças e especificidades, o que se constitui de uma complexa relação sobre esses contextos, entre seus direitos e reivindicações, numa análise do que se tem em termos educativos, o que se quer e o que ainda precisa ser alcançado. Movimento esse que precisa ser ainda mais explorado e contemplado em estudos acadêmicos.

Dessa forma, precisei deslindar-me de minhas certezas em relação às temáticas que aqui me propus a investigar, a saber, a infância no contexto rural/do campo no sentido de me abrir para que não me debruçasse sobre o campo investigado partindo de uma visão homogeneizadora. Esse foi o exercício que me propus – um olhar considerando a diversidade naquilo que Arroyo (2012) apontou como aspecto central para discussões e reflexões acerca do projeto de educação do campo. Seu reconhecimento, na defesa pela educação do campo, remete às lutas dos sujeitos e os coletivos sociais do campo (ARROYO, 2012, p. 229).

As indagações que motivaram esta tese foram perpassadas por diferentes *olhares/visões* frutos de minha constituição (ou de minha experiência) como profissional e pesquisadora da Educação Infantil e que contribuíram para a questão deste estudo que foi a de investigar quais as perspectivas presentes na produção acadêmica recente sobre a Educação Infantil rural/do campo. Houve a intenção de buscar a compreensão dos autores em relação a quais infâncias se apresentaram nas produções e de que forma apareceram.

Inicialmente, a investigação apontou para um determinado caminho investigativo, porém, como num labirinto, é difícil optar e seguir num único sentido, ou, às vezes, enveredamos por caminhos que nos fazem redirecionar a caminhada. Mas, entendo que esse é o movimento de pesquisa: adentrar, buscar caminhos.

No início, parece uma estrada pouco sinalizada que vai ganhando, com o próprio caminhar, contornos e sinalizações.

Partindo do entendimento do que pretendia pesquisar com este estudo, um passo crucial foi em relação às escolhas teóricas e metodológicas. A opção, dessa forma, foi pela pesquisa qualitativa. Para tal empreitada o caminho metodológico implicou no que Minayo (2013) denomina como “*Ciclo de Pesquisa e de suas fases Fase exploratória, Trabalho de campo, e Análise e tratamento do material empírico*” (MINAYO, 2013, p. 26).

No início deste estudo (Fase exploratória) foi possível identificar algumas possibilidades de investigação partindo do contato com a obra “*Oferta e demanda da educação infantil no campo*” (projeto nacional do Ministério da Educação e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (MEC/UFRGS), através da professora Ligia Maria Motta Lima Leão de Aquino, orientadora desta tese, mais especificamente, quando da leitura do texto “*Produção acadêmica nacional sobre a Educação Infantil das crianças residentes em área rural (1996-2001)*” (SILVA, A. P. S. et al., 2012), que me proporcionou o acesso a um conjunto de materiais e análises que foram fundamentais na realização deste estudo. Foi vislumbrada a então possibilidade de relação com a pesquisa maior do grupo de Pesquisas Infância e Saber Docente em relação à infância e uma certa relação com os estudos de Rocha, Silva Filho e Strenzel (2001) e I. O. Silva, Luz e Faria Filho (2010), o primeiro estudo que reuniu informações sobre a Educação Infantil entre os anos de 1983 e 1996 considerando as áreas do conhecimento e o segundo, que mapeou os grupos de pesquisa que se dedicavam a investigação sobre infância através de um

estudo partindo do diretório dos grupos de pesquisa cadastrados o CNPq, cujas investigações serviram de inspiração para as tomadas de decisão em relação às formas de busca e organização das informações, tendo como foco a infância. Dessa forma o estudo das produções aqui investigadas, se deu considerando as áreas do conhecimento conforme classificação do CNPq sendo possível identificar seis áreas: Ciências Agrárias, Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Engenharias, Linguística, Letras e Artes e Multidisciplinar - Ciências Agrárias, Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas e seus respectivos Programas de Pós-graduação Educação em Ciências e Matemáticas, Desenvolvimento Regional, Educação, Educação Agrícola, Educação e Contemporaneidade, Engenharia Agrícola, Engenharia Ambiental, Extensão rural, Extensão rural e Desenvolvimento local, História Social, Letras, Letras e Cultura Regional, Política Social, Psicologia, Psicologia da Educação, Psicologia Social, Serviço Social e Teoria e Pesquisa do Comportamento que se destacaram nos 57 estudos em relação às crianças da Educação Infantil inseridas em contextos rurais com foco nas produções da última década (2000-2010) em relação à Educação Infantil de crianças de áreas rurais.

Foi observado uma maior concentração de trabalhos na área de Ciências Humanas e em Programas de Pós-graduação em Educação.

Com o levantamento de dados e a análise das produções, busquei responder ao principal desafio assumido na presente pesquisa qualitativa, que foi o de identificar quais as perspectivas acerca das crianças de Educação Infantil em contextos rurais nas produções acadêmicas - campo de estudos deste trabalho. Para isso houve a decisão de trabalhar com as categorias Infância, Educação Rural e Educação do Campo devido às escolhas teóricas e metodológicas assumidas aqui.

Assim, as escolhas teóricas em relação à infância foram pautadas nos estudos sociais da infância, mais especificamente na sociologia da infância e justifica-se pelo fato da sociologia da infância através da consideração da infância, contrariamente a uma visão unicamente biologizante ou naturalizada, mas como categoria social de tipo geracional e tendo a criança pensada como ator social (SARMENTO, 2005, 2007; TEBET, 2013).

Esse raciocínio se traduziu pelo entendimento da Sociologia da Infância como possibilidade de buscar as formas como são vistas a infância e a criança nos trabalhos investigados, sem deixar de lado as suas culturas, suas formas de

organização, sua produção como construção social. Sobre esta categoria encontramos poucas produções que, de forma efetiva, apresentaram as crianças e suas infâncias. Dentre os 17 trabalhos analisados de forma mais detalhada, as produções que apresentaram a categoria infância de forma mais visível utilizaram referencial teórico próximo, ou seja, voltado para a compreensão da história social da criança na modernidade e do entendimento da infância como categoria social e da criança como ator social e sujeito de direitos (trabalhos de número 16,30,32,36,40). Sobre esse achado julgo ser importante ressaltar que esses trabalhos não foram encontrados em uma única área do conhecimento o que demonstra que os estudos analisados que consideraram a infância não estiveram relacionados, exclusivamente à área de ciências humanas, nem a programas de pós-graduação em educação. Sobre essa questão é possível que um maior número de produções pudesse ser encontrado, o que foi impossibilitado pela falta de informações mais precisas sobre as crianças às quais se referiam as investigações, dificultando a visualização da forma como os autores a viam ou como se revelou em suas pesquisas, e, até pela opção por buscar as categorias partindo do estudo acerca das palavras-chave.

Para embasamento das demais categorias deste estudo, ou seja, a Educação Rural e a Educação do Campo, a opção foi de considerá-las partindo de reflexões sobre suas definições em relação ao modelo de educação que por muito tempo foi ofertada aos sujeitos do campo e que precisa ser superada, a educação rural, e a educação do campo como um projeto de educação que tem por fim representar os anseios dos próprios sujeitos do campo, pois surge a partir de suas reivindicações por uma educação que se constitui, considerando as suas especificidades. Em relação aos achados encontrados referentes a essas duas categorias emergem algumas preocupações. Em relação ao fato do termo rural aparecer, na maioria dos trabalhos, como referência apenas de lugar onde se deram os estudos e do reduzido aparecimento (ou consideração) da educação do campo como construção social vinculada aos clamores dos sujeitos do campo através dos movimentos sociais, pode indicar que houve, por parte dos pesquisadores, uma falta de entendimento da necessidade de sua explicitação tanto da educação rural como aquela que precisa ser superada quanto da educação do campo que emerge dos movimentos sociais como a educação que se quer para os contextos do campo. Fato esse que se

mostra concernente aos levantamentos realizados pela pesquisa de Barbosa, A. P. S. Silva e Pasuch (2012b).

A investigação leva a crer que, no período investigado, ainda não havia sido incorporada na maioria dos trabalhos, a expressão educação do campo conforme proposto pelos movimentos sociais que a fizeram ser conceituada, ou seja, como aquela educação que se deseja para ser pensada e executada com os próprios sujeitos do campo para que suas especificidades não sejam deixadas de lado ou desconsideradas.

E por que não considerarmos as possíveis contribuições e entendimentos das crianças para pensarmos a educação infantil do campo, uma vez que são atores sociais? Algumas pesquisas realizadas com as crianças explicitaram, como achados de suas pesquisas, através das investigações realizadas, que o entendimento das crianças sobre seus modos de viver suas infâncias nessas áreas rurais pode e deve ser considerado até para o direcionamento de políticas, o que refletiria no entendimento das crianças como atores sociais plenos. Nas pesquisas que consideram a criança nessa perspectiva, ficou evidente que considerar o entendimento das crianças pode contribuir na formulação de propostas mais plenas e integradas à vida destas em seu atendimento na Educação Infantil.

Para finalizar este trabalho, me reporto a uma das considerações de Pasuch (2013) ao reconhecer a educação para as crianças de contextos rurais como um grande desafio:

um dos maiores desafios no Brasil atual é relativo às crianças moradoras em áreas rurais, por exemplo, os filhos de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas e caiçaras e de outros povos ou comunidades tradicionais. Embora existam avanços na educação infantil, que se expressam no fato de que o país já conta com um acervo de artigos, livros e materiais didáticos que contribuem para a socialização dos conhecimentos gerados e para a orientação pedagógica dos trabalhos dos professores, questões relativas à especificidade das crianças do campo e dos povos tradicionais, por exemplo, de seus modos de vida, de suas rotinas e tempos, da relação com o ambiente natural, são desconsideradas nessa produção assim como na política pública. (PASUCH, 2013, p. 205).

Essa compreensão reitera a importância da realização de outros estudos sobre a produção do conhecimento acerca da infância e das crianças de contextos rurais/do campo como contribuições futuras para o pensamento e o entendimento de suas especificidades. Nesse sentido, aponto que os desdobramentos do projeto

Regiões Rurais do IBGE (2015), poderão possibilitar um entrecruzamento de dados mais específicos para a compreensão e direcionamento das peculiaridades de cada região.

REFERÊNCIAS

ALENTEJANO, P. Estrutura fundiária. In: CALDART, R. S. et al. *Dicionário de educação do campo*. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. p. 355-360.

ALVES, M. L. *Educação infantil em Juiz de Fora/MG: Escolas Municipais de Educação Infantil EMEIs e suas políticas públicas de 1980 a 1996*. 2008. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2008.

ANDRÉ, M. A pesquisa sobre formação de professores no Brasil -1990-1998. In: CANDAU, V. (Org.). *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 83-99.

ANTÔNIO, C. A.; LUCINI, M. Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 27, n. 72, p. 177-195, maio/ago. 2007.

AQUINO, L. M. M. L. L. Currículo da educação infantil: tensões e desafios. IN: Congresso Paulista de Educação Infantil, 5., 2009, São Paulo. *Anais...* São Paulo: USP, 2009. 1 CD-ROM; 4 3/4 pol.

AQUINO, L. M. M. L. L. Infância e diversidade nas orientações nacionais para a educação infantil. In: ABRAMOWICZ, A.; VANDENBROCK, M. (Org.). *Educação e diferença*. Campinas: Papyrus, 2013. p. 169-187.

AQUINO, L. M. M. L. L.; VASCONCELLOS, V. M. R. Questões curriculares para a educação infantil e PNE. In: FARIA, A. L. G.; AQUINO, L. M. L. (Org.). *Educação infantil e PNE: questões e tensões para o século XXI*. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 69-82.

ARELARO, L. R. G.; JACOMINI, M. A.; KLEIN, S. B. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. *Educação e pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 35-51, abr. 2011.

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores(as) do campo. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, ago. 2007.

ARROYO, M. G. Diversidade. In: CALDART, R. S. et al. (Orgs.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 229-236.

ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. Pedagogias em movimento – o que temos a aprender dos movimentos sociais? *Currículo sem fronteiras*, Redmond, v. 3, n. 1, p. 28-49, jan./jun. 2003. Disponível em <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/arroyo.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2015.

ARROYO, M.G.; FERNANDES, B. M. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. *Por uma educação do campo*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 65-86.

ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. Os movimentos sociais e a construção de outros currículos. *Educar em revista*, Curitiba, n. 55, p. 47-68, jan./mar. 2015. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/view/39832/24739>>. Acesso em: 15 dez. 2015.

BARBOSA, M. C. S.; SILVA, A. P. S.; PASUCH, J. (Orgs.). *Oferta e demanda de educação infantil no campo*. Porto Alegre: Evangraf, 2012a.

BARBOSA, M. C. S. (Coord.); SILVA, A. P. S.; PASUCH, J. *Pesquisa Nacional Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural – 2012*. Produção acadêmica nacional sobre a educação infantil das crianças residentes em área rural (1996-2011). Brasília: MEC/UFRGS, 2012b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13623-produ-academ-nac-relato&category_slug=julho-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 17 out. 2015.

BESERRA, B.; DAMASCENO, M. N. Estudos sobre a educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. *Educação e pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 73-89, jan./abr. 2004.

BEYER, M. A. *Saberes e fazeres das escolas multisseriadas de Benedito Novo*. 2007. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Blumenau, Blumenau, 2007.

BRASIL. [Constituição [1934]]. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, 16 jul. 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm>. Acesso em: 5 dez. 2015

BRASIL. [Constituição (1937)]. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, 10 nov. 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm>. Acesso em: 5 dez. 2015.

BRASIL. [Constituição (1946)]. Constituição dos Estados Unidos do Brasil. *Diário Oficial*, Rio de Janeiro, 19 set. 1946. Seção 1, p. 13059. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm>. Acesso em: 5 dez. 2015. Seção

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Seção 1, p. 11429.

BRASIL. Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964. Dispõe sobre o Estatuto da Terra, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 nov. 1964. p. 49. Suplemento.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Seção 1, p. 13563.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação de Educação Infantil. *Política Nacional de Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994. 48 p.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CEB n. 1, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 abr. 1999. Seção 1, p. 18. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2015.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Seção 1, p. 1.

BRASIL. *A educação no Brasil rural*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação infantil*. Ministério da Educação. Brasília, SEB, 2006b. v. 1 e 2.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Parecer CNE/CEB nº 1, de 1º de fevereiro de 2006. Brasília: CNE, 2006c. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_parecer_1_de_1_de_fevereiro_de_2006.pdf>. Acesso em: 25 dez. 2015

BRASIL. Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 jun. 2007a. Seção 1, p. 7.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 23, de 12 de setembro de 2007. Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo. Brasília: CNE, 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pceb023_07.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 29 abr. 2008. Seção 1, p. 25.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Indicadores da qualidade na educação infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2009a.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 jan. 2009b. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nos 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória no 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei no 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 jun. 2009c. Seção 1, p. 2.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova

redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 nov. 2009d. Seção 1, p. 8.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 nov. 2010. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Apresentação*. c2012. Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-apresentacao>>. Acesso em: 28 jan. 2016.

BRASIL. Lei nº. 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 abr. 2013. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 28 mar. 2014. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1. (Edição extra).

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas constitucionais nºs 1/1992 a 90/2015, pelo Decreto legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas constitucionais de revisão nºs 1 a 6/1994. 48. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. (Série textos básicos; n. 119).

CAIADO, A. S. C.; SANTOS, S. M. M. Fim da dicotomia rural-urbano? Um olhar sobre os processos socioespaciais. *São Paulo em perspectiva*, São Paulo, v. 17, n. 3-4, p. 115-124, dez. 2003.

CALDART, R. S. *Pedagogias do Movimento Sem Terra*. Petrópolis: Vozes, 2000.

CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. In: MOLINA, M. C. (Org.). *Educação do campo e pesquisa II: questões para reflexão*. Brasília: MDA/MEC, 2010. p. 103-126.

CALDART, R. S. Educação do campo. In: CALDART, R. S. et al. (Orgs.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 257-265.

CASTRO, G. *Professor submisso, aluno cliente: reflexões sobre a docência no Brasil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CORDEIRO, T. G. B. F. A nucleação de escolas rurais e a concentração da oferta escolar na cidade: notas para um debate. In: ALVARENGA, M. S.; TAVARES, M. T. G. (Orgs.). *Poder local e políticas públicas para a educação em periferias urbanas do Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Quartet, 2015. p. 155-172.

COSTA, L. M. *A construção do projeto político-pedagógico da escola municipal Tiradentes/Mari-PB: Desafios e possibilidades para a educação do campo*. 2010. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

DEMATHÉ, T. M. *A representação Social sobre a infância: um estudo com as professoras de educação infantil do município de Corupá*. 2007. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2007.

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional. Por Uma Educação Básica do Campo: texto preparatório. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2011. p.19-63.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. *Revista educação & sociedade*, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FÓRUM DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO RIO DE JANEIRO. Educação infantil e parcerias: acertos e equívocos. In: MOVIMENTO INTERFÓRUMS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL. *Educação Infantil: construindo o presente*. Campo Grande/MS: UFMS, 2002. p.126-138.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Regiões Rurais*. 13 maio 2015a. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/geociencias/geografia/default_regioes_rurais.shtm>. Acesso em: 7 abr. 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Projeto regiões rurais 2015: relatório técnico*. Rio de Janeiro: IBGE, 2015b. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv94413.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Projeto regiões rurais 2015*: mapa. Rio de Janeiro: IBGE, 2015c. Disponível em: <ftp://geoftp.ibge.gov.br/organizacao_territorial/regioes_rurais/mapas/regioes_rurais_2015_20150618.pdf>. Acesso em: 8 maio 2015.

JESUS, S. M. S. A. J. As fronteiras entre o rural e o urbano na educação popular. In: NEVES, P. S. C. (Org.). *Educação, cidadania: questões contemporâneas*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 223-238.

KAPPEL, M. D. B.; AQUINO, L. M. L.; VASCONCELLOS, V. M. R. Infância e políticas de educação infantil: início do século XXI. In: VASCONCELLOS, V. M. R. (Org.). *Educação da infância: história e política*. Rio de Janeiro: DP & A, 2008. p. 187-220.

KUHLMANN JÚNIOR, M. Educação Infantil e currículo. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. *Educação infantil pós LDB: rumos e desafios*. São Paulo: Autores Associados, 1999. p. 51-56.

KULISZ, B. *Professoras em cena: o que faz a diferença?* Porto Alegre: Mediação, 2004.

LEITE, S. C. *Escola rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1999.

LOPES, J. J. M.; VASCONCELLOS, T. Geografia da infância: territorialidades infantis. *Currículo sem fronteiras*, Redmond, v. 6, n. 1, p. 103-127, jan./jun. 2006.

MALDONADE, I. R. *Práticas educativas ambientais no distrito de Joaquim Egídio, Campinas-SP, em busca da sustentabilidade local*. 2006. 192 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia Agrícola) – Faculdade de Engenharia Agrícola, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

MARTINS, R. K. *Expectativas das famílias com crianças menores de quatro anos em relação à educação pública e às experiências educativas: um estudo da localidade rural de São José, município de Braço do Norte – SC*. 2006. 143 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

MARTINS, M. C. As narradoras de Itaoca: trabalho, infância e produção de saberes no cotidiano de mulheres pescadoras. In: MENDONÇA FILHO, M.; NOBRE, M. T. (Orgs.). *Política e afetividade: narrativas e trajetórias de pesquisa*. Salvador: EdUFBA, 2009. p. 247-270.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (Org.); DESLANDES, S. F.; GOMES, R. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 9-29.

MOSS, P. Introduzindo a política na creche: a educação infantil como prática democrática. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 23, n. 3, p. 417-436, jul./set. 2009.

NEVES, E. D. *Entre o “quintal”, a “casa” e a “rua”, o ofício docente em contexto rural: um estudo de caso*. 2008. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

OLIVEIRA, A. U. A longa marcha do campesinato brasileiro: movimentos sociais, conflitos e Reforma Agrária. *Estudos avançados*, São Paulo, v. 15, n. 43, p. 185-206, dez. 2001.

OLIVEIRA, D. R. M. *A educação infantil na perspectiva da criança de contexto rural: questões para pensar a política de educação do campo*. 2009. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2009.

OLIVEIRA, D. R. M. *A educação infantil na perspectiva da criança de contexto rural: questões para pensar a política de educação do campo em juiz de fora*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2012.

OLIVEIRA, O. C. *As possibilidades de novos rumos para a educação formal na Ilha da Marambaia-RJ*. 2009. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2009.

PASCHOAL, J. D. MACHADO, M. C. G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, v. 9, n. 33, p. 78-95, mar. 2009. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/article/view/4023>>. Acesso em: 27 dez. 2015.

PASUCH, J. Seção entrevista. **Revista Eventos pedagógicos**, Sinop, v. 4, n. 1, p. 202-206, mar./jul. 2013. Entrevista concedida a Ana Paula Néia, Taise de Souza Santos e Rozeli da Costa Batista Gois.

RIBEIRO, S. S. *Conversas com professoras: desinvisibilizando as artes de fazer Educação do Campo na escola pública*. 2012. 238f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

ROCHA, E. A. C. (Coord.); SILVA FILHO, J. J.; STRENZEL, G. R. *Educação Infantil (1983-1996)*. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2001. 161 p. (Série Estado do Conhecimento).

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

SARMENTO, M. J. Sociologia da Infância: correntes e confluências. *Cadernos do Noroeste*, Braga, v. 13, n. 2, p. 145-164, 2000.

SARMENTO, M. J. Imaginário e culturas da infância. *Cadernos de educação*, Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, ago. 2005.

SARMENTO, M. J. *Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas*. Braga: IEC, UMINHO, 2006a.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. (Orgs.). *Infância (in)visível*. Araraquara: J&M Martins, 2007. p. 25-49.

SARMENTO, M. J. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVÊA, M. C. S. *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17-39.

SARMENTO, M. J. Estudos da infância e sociedade contemporânea: desafios conceituais. *O social em questão*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 21, p. 15-30, 2009.

SILVA, A. P. S. et al. *Orientações curriculares para a educação infantil no campo*. [2010?]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6675-orientacoescurriculares&Itemid=30192>. Acesso em: 15 dez. 2015.

SILVA, A. P. S.; PASUCH, J.; SILVA, J. B. *Educação infantil do campo*. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Docência em formação: educação infantil).

SILVA, A. P. S. et al. Produção acadêmica nacional sobre Educação Infantil das crianças residentes em área rural. In: BARBOSA, M. C. S. et al. (Orgs.). *Oferta e demanda de Educação Infantil no campo*. Porto Alegre: Evangraf, Ministério da Educação, UFRGS, 2012. p. 291-331. v. 1.

SILVA, I. O.; LUZ, I. R.; FARIA FILHO, L. M. Grupos de pesquisa sobre infância, criança e educação infantil no Brasil: primeiras aproximações. *Revista brasileira de educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 43, p. 84-97, abr. 2010.

SILVA, L. S. P. *O brincar de faz-de-conta e a imaginação infantil: concepções e prática do professor*. 2003. 180 f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

SILVA, P. R.; DRUMOND, V. A educação infantil no contexto do PNE: a unidade na educação das crianças de 0 a 6 anos. In: FARIA, A. L. G.; AQUINO, L. M. L. (Org.). *Educação Infantil e PNE: questões e tensões para o século XXI*. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 51-68.

SOUZA, A. S. F. *Teoria da mente e desenvolvimento infantil: um procedimento de intervenção com crianças no interior da Bahia*. 2009. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

TEBET, G. G. C. *Isto não é uma criança! Teorias e métodos para o estudo de bebês nas distintas abordagens da Sociologia da Infância de língua inglesa*. 2013. 154f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

VIEIRA, S. L. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007.

APÊNDICE A – Principais leis que consideram questões específicas da educação infantil, a partir da Constituição de 1988

Quadro 4 – Principais marcos regulatórios a partir da Constituição de 1988

Legislação	Conteúdo	Artigos que dispõe sobre educação infantil
Constituição Federal	Na Constituição Federal de 1988, a Educação é considerada um direito de todos, sem nenhum tipo de distinção. Chama atenção ainda a igualdade no que tange ao acesso	Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...]
Lei nº 8.069/1990 - ECA	O Estatuto da Criança e do Adolescente prevê o direito à escola pública próxima a residência sem distinguir entre zona urbana e rural.	Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: [...] V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. [...]
Lei nº 9.394/1996 - LDB	A Lei de Diretrizes e Bases dispõe no Art. 28º sobre a educação para a população da zona rural, enfatizando a necessidade de adequar currículos e metodologias à realidade do educando.	Art. 28º. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.
Lei nº 10.172/2001 - PNE	O Plano Nacional da Educação dispõe sobre metas e estratégias para a evolução quantitativa e qualitativa da Educação, destacando sempre a necessidade de respeitar e considerar as peculiaridades da Educação Rural.	O projeto de lei não faz nenhuma referência a Educação do Campo
Parecer CEB nº 36/2001	Orientado pela LDB, o parecer institui diretrizes para Educação do Campo, destacando que o campo é mais do que o além do perímetro urbano, sendo caracterizado por uma série de relações. Enfatiza, ainda, a necessidade de contemplar as diversas realidades do campo. Utiliza o termo Educação do Campo, destacando que nas legislações existentes até então é utilizada Educação Rural.	Parecer dá base a resolução CNE/CEB nº1/2002. Disponível em: < http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_parecer_36_de_04_de_dezembro_de_2001.pdf >
Resolução CNE/CEB nº 1/2002	Institui diretrizes operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo.	Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf >
Criação do SECADI - MEC (2004)	A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, possui a Diretoria de Políticas de Relações no Campo, Indígena e para Relações Étnico-Raciais, cujo objetivo é o respeito a pluralidade dos sujeitos do campo, contando com a manutenção das escolas, geração de programas e linhas orçamentárias.	–
Parecer CNE/CEB nº 1/2006	Sugere a aplicação da Pedagogia da Alterância nas escolas do campo, limitando os dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por	Disponível em: < http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_parecer_1_de_1_de_fevereiro_de_2006.pdf >

	Alternância (CEFFA).	
Lei nº 11.494/2007 - FUNDEB	A Lei regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Por meio de alterações da Lei nº 12.695/2012 destinou recursos às instituições que atuam na Educação do Campo com a pedagogia da alternância.	Art. 8º A distribuição de recursos que compõem os Fundos, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, dar-se-á, entre o governo estadual e os de seus Municípios, na proporção do número de alunos matriculados nas respectivas redes de educação básica pública presencial, na forma do Anexo desta Lei. § 1º Será admitido, para efeito da distribuição dos recursos previstos no inciso II do caput do art. 60 do ADCT, em relação às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público, o cômputo das matrículas efetivadas: (Redação alterada pela Lei nº 12.695/2012) [...] II - na educação do campo oferecida em instituições credenciadas que tenham como proposta pedagógica a formação por alternância, observado o disposto em regulamento. (Incluído pela Lei nº 12.695/2012) [...]
Parecer CNE/CEB nº 23/2007	Destaca que o desenvolvimento rural deve ser integrado, portanto não deve pensar apenas na economia, mas também na educação, adequada a realidade do campo, como forma de manter a identidade e permitir a manutenção do homem no campo. A Educação do Campo deve ser pensada para e pelos os sujeitos do campo e não de forma extrínseca a sua realidade	Parecer que dá base a Resolução nº 2/2008. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pceb023_07.pdf >
Resolução nº 2/2008	Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.	Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/resolucao0208.pdf >
Lei nº 11.947/2009	Institui que a União deve complementar as finanças de Estados, Distrito Federal e Municípios para o transporte de alunos da educação básica pública residentes em zona rural	Art. 2º São diretrizes da alimentação escolar: [...] V - o apoio ao desenvolvimento sustentável, com incentivos para a aquisição de gêneros alimentícios diversificados, produzidos em âmbito local e preferencialmente pela agricultura familiar e pelos empreendedores familiares rurais, priorizando as comunidades tradicionais indígenas e de remanescentes de quilombos; [...] Art. 14. Do total dos recursos financeiros repassados pelo FNDE, no âmbito do PNAE, no mínimo 30% (trinta por cento) deverão ser utilizados na aquisição de gêneros alimentícios diretamente da agricultura familiar e do empreendedor familiar rural ou de suas organizações, priorizando-se os assentamentos da reforma agrária, as comunidades tradicionais indígenas e comunidades quilombolas. Art. 30. Os arts. 2o e 5o da Lei no 10.880, de 9 de junho de 2004, passam a vigorar com a seguinte redação: "Art. 2º Fica instituído o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE, no âmbito do Ministério da Educação, a ser executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, com o objetivo de oferecer transporte escolar aos alunos da educação básica pública, residentes em área rural, por meio de assistência financeira, em caráter suplementar, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, observadas as disposições desta Lei. § 1º O montante dos recursos financeiros será repassado em parcelas e calculado com base no número de alunos da educação básica pública residentes em área rural que utilizem transporte escolar oferecido pelos entes referidos no caput deste artigo." (NR)
Decreto nº 6.755/2009	Dispõe sobre a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, destacando entre outros pontos a necessidade de ampliar o atendimento as políticas de Educação do Campo. Ao disciplinar a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) destaca que a mesma fomentará projetos pedagógicos que visem promover a Educação do Campo, entre outros.	Art. 3º São objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica: [...] VII - ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social; [...] Art. 11. A CAPES fomentará, ainda: [...] II - projetos pedagógicos que visem a promover desenhos curriculares próprios à formação de profissionais do magistério para atendimento da educação do campo, dos povos indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos; [...]

<p>Resolução CNE/CEB nº 5/2009</p>	<p>A Resolução, que fixa diretrizes para a Educação Infantil, reconhece a importância dos modos de vida do campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças das áreas rurais.</p>	<p>Art.8º As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a procedimentos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. [...]</p> <p>§3 As propostas pedagógicas da educação infantil para crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, devem:</p> <p>I – Reconhecer os modos de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais. [...]</p>
<p>Lei nº 12.695/2012</p>	<p>Modificou a redação da Lei nº 11.494/2007, destinando recursos às instituições comunitárias que atuam na Educação do Campo com a pedagogia da alternância.</p>	<p>–</p>
<p>Decreto nº 7.352/2010 - PRONACAMPO</p>	<p>Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.</p>	<p>Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm></p>
<p>Portaria Interministerial MEC-MDA-MDS nº 6/2013</p>	<p>Criou o Grupo de Trabalho Interinstitucional para a Educação Infantil no Campo.</p>	<p>Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16264-gti-educacao-infantil-campo-09-04-pdf&Itemid=30192></p>
<p>Lei 13.0005/2014 - PNE</p>	<p>O Plano Nacional da Educação dispõe sobre metas e estratégias para a evolução quantitativa e qualitativa da Educação, destacando sempre a necessidade de respeitar e considerar as peculiaridades da Educação do campo.</p>	<p>Art. 8º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei.</p> <p>§ 1º Os entes federados estabelecerão nos respectivos planos de educação estratégias que: [...]</p> <p>II - considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural; [...]</p>
<p>Lei 12.960/2014 - Fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.</p>	<p>Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.</p>	<p>Art. 1º O art. 28 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte parágrafo único:</p> <p>“Art. 28. Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar.” (NR)</p>

Fonte: A autora, 2016

APÊNDICE B – Produções investigadas e Regiões Rurais

Quadro 5 – Mapeamento campo/tese – relação de produções de regiões rurais

CÓDIGO	TIPO DE DOCUMENTO	TÍTULO	INSTITUIÇÃO DO AUTOR	CIDADE DA INSTITUIÇÃO - UF	REGIÃO RURAL DA INSTITUIÇÃO	LOCAL DA PESQUISA	REGIÃO RURAL DO LOCAL DA PESQUISA
1	Dissertação	Educação ambiental e educação infantil numa área de processo ambiental: concepções e práticas.	UNESP	Rio Claro (SP)	3503	Campinas (SP)	3503
2	Dissertação	Programa de Interiorização do Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª Série do E. F. da Universidade do Estado do Pará em meio às políticas de formação de professores.	UFPA	Belém (PA)	1502	Belém (PA)	1502
3	Tese	A escrita na formação continuada de professores alfabetizadores: práticas de autoria.	USP	São Paulo (SP)	3503	Paraná – Sudoeste	4104
4	Dissertação	Sobre continuidade de Ações político-educacionais: o caso da escola do campo de Araraquara.	PUC - SP	São Paulo (SP)	3503	Araraquara (SP)	3502
5	Dissertação	A contribuição do orientador educacional na política da educação: um estudo na rede municipal de ensino de Pelotas-RS.	UCP	Pelotas (RS)	4305	Pelotas (RS)	4305
6	Dissertação	Sociointeração discursiva na pré-escola de Ivoti-RS.	UCS	Caxias do Sul (RS)	4303	Ivoti (RS)	4303
7	Dissertação	Saberes e fazeres das escolas multisseriadas de Benedito Novo.	FURB	Blumenau (SC)	4204	Benedito Novo (SC)	4204
8	Dissertação	A trajetória da educação infantil no MST: de ciranda em ciranda aprendendo a cirandar.	UFRGS	Porto Alegre (RS)	4303	Nova Santa Rita (RS)	4303
9	Dissertação	Avanços e desafios no desenvolvimento da qualidade do ensino na educação do campo de Canoinhas – SC.	UC	Canoinhas (SC)	4103	Canoinhas (SC)	4103
10	Dissertação	Educação rural: uma realidade no chão sem terra da escola do campo.	UFPA	João Pessoa (PB)	2604	Porto Calvo (AL)	2702
11	Dissertação	A criança Ressignifica a cultura: A reprodução interpretativa nas brincadeiras de faz-de-conta em Três contextos diferenciados.	UFBA	Salvador (BA)	2906	Camaçari (BA)	2906
12	Dissertação	Educação matemática, cultura amazônica e prática pedagógica a margem de um rio.	UFPA	Belém (PA)	1502	Belém - Combu (PA)	1502
13	Dissertação	Era um sonho desde criança: a representação social da docência para os professores do município de Queimadas-PB.	UFRN	Natal (RN)	2403	Queimadas (PB)	
14	Dissertação	Trajetórias e narrativas de professoras de educação infantil do meio rural de Itaberaba-BA: formação e práticas educativas.	UNEB	Salvador (BA)	2906	Itaberaba (BA)	2906
15	Dissertação	A construção do projeto político-pedagógico da Escola Municipal Tiradentes, Mari-PB: desafios e possibilidades para a educação do campo.	UFPA	João Pessoa (PB)	2604	Mari (PB)	2604
16	Dissertação	A representação Social sobre a infância: um estudo com as professoras de educação infantil do município de Corupá.	UNIVALI	Itajaí (SC)	4204	Corupá (SC)	4204
17	Dissertação	Escola, família e movimentos sociais: um estudo sobre a relação família-escola em um assentamento do MST em Minas Gerais.	UFMG	Belo Horizonte (MG)	3108	Belo Horizonte (MG)	3108
18	Tese	Homens ensinando crianças: continuidade-descontinuidade das relações de gênero na escola rural.	UFPA	João Pessoa (PB)	2604	Coxixola (PB)	2503
19	Dissertação	Adaptações no ensino de matemática: uma análise da prática dos educadores do campo.	UFPR	Curitiba (PR)	4102	Rio Negro (PR)	4103
20	Dissertação	Corpo e voz, livro e escrita nas práticas de leitura da biblioteca do Livro em Roda.	UFPA	João Pessoa (PB)	2604	Conde (PB)	2604
21	Dissertação	O ensino de Ciências em Escolas Multisseriadas na Amazônia ribeirinha: um estudo de caso do Estado do Pará.	UFPA	Belém (PA)	1502	Ananindeua (PA)	1502
22	Dissertação	Processos de inclusão social: um estudo a partir das vivências de educadores infantis de associações comunitárias rurais do Vale do Jequitinhonha-MG.	UFMG	Belo Horizonte (MG)	3108	Vale do Jequitinhonha (MG)	3102
23	Dissertação	Escrever para continuar escrevendo: as práticas de escrita da escola itinerante do MST.	UFPR	Curitiba (PR)	4102	Paraná	4102
24	Dissertação	A educação ambiental na práxis pedagógica de professores da educação infantil e ensino fundamental.	Unioeste	Presidente Prudente (SP)	3506	Vera Cruz do Oeste (PR)	4104
25	Dissertação	Políticas Públicas e Olhares Sobre a Diferença: a criança quilombola na instituição escolar e em outros espaços educativos de Lagoa Trindade, Jequitibá, Minas Gerais.	PUC - MG	Belo Horizonte (MG)	3108	Jequitibá (MG)	3108
26	Dissertação	Creche como contexto de desenvolvimento: um estudo sobre as possibilidades de atendimento no município de Pomerode/SC.	UNIVALI	Itajaí (SC)	4204	Pomerode (SC)	4204
27	Dissertação	Cotidiano em uma escola rural: representações de uma comunidade escolar.	UFV	Viçosa (MG)	3104	Teixeiras (MG)	3104
28	Tese	As múltiplas faces do trabalho que se realiza na educação infantil.	UFG	Goiânia (GO)	5204	Jataí (GO), Serranópolis (GO) e Chapadão do Céu (GO)	5207
29	Dissertação	O Currículo Escolar e a construção da identidade étnico-racial da criança e do adolescente quilombola: um olhar reflexivo sobre a autoestima.	UNEB	Salvador (BA)	2906	Bom Jesus da Lapa (BA)	2902
30	Dissertação	Práticas Educativas Ambientais no Distrito de Joaquim Egídio, Campinas-SP, em Busca da Sustentabilidade Local.	UNICAMP	Campinas (SP)	3503	Campinas (SP)	3503

Fonte: A autora, 2016

CÓDIGO	TIPO DE DOCUMENTO	TÍTULO	INSTITUIÇÃO DO AUTOR	CIDADE DA INSTITUIÇÃO - UF	REGIÃO RURAL DA INSTITUIÇÃO	LOCAL DA PESQUISA	REGIÃO RURAL DO LOCAL DA PESQUISA
31	Tese	Ocupação da escola. Uma categoria em construção.	UFRGS	Porto Alegre (RS)	4303	Querência do Norte (PR)	4301
32	Dissertação	Expectativas das famílias com crianças menores de quatro anos em relação à educação pública e às experiências educativas: um estudo da localidade rural de São José, município de Braço do Norte – SC.	UFSC	Florianópolis (SC)	4204	Braço do Norte (SC)	4204
33	Tese	A escola e a pré-escola no imaginário de crianças da educação infantil.	UFSCAR	São Carlos (SP)	3503	São Carlos (SP)	3503
34	Tese	Política de formação de professores em serviço: limites e possibilidades de um programa em parceria.	UNIMEP	Piracicaba (SP)	3503	Sem local	3503
35	Dissertação	As diversas manifestações do brincar e as suas contribuições na construção da cultura escolar: um estudo de caso em uma escola pública da zona rural do município de Serrinha.	UNEB	Salvador (BA)	2906	Serrinha (BA)	2906
36	Dissertação	A educação infantil na perspectiva da criança de contexto rural: questões para pensar a política de educação do campo.	UCP	Petrópolis (RJ)	3302	Juiz de Fora (MG)	3104
37	Dissertação	Fatores Preditores da qualidade na escola pública: o caso da escola ruribana de Vargem Bonita.	UNB	Brasília (DF)	5204	Vargem Bonita (SC)	4203
38	Dissertação	A organização do ambiente: um estudo com as professoras de educação infantil de Corupá.	UNIVALI	Itajaí (SC)	4204	Corupá (SC)	4204
39	Dissertação	As Possibilidades de novos rumos para a educação formal na Ilha da Marambaia – RJ.	UFRRJ	Seropédica (RJ)	3302	Rio de Janeiro (RJ), Itaguaí (RJ) e Mangaratiba (RJ)	3302
40	Dissertação	Os Dizeres das Crianças da Amazônia Amapaense	UEPA	Belém (PA)	1502	Santana (AP)	1601
41	Dissertação	Organização não-governamental e desenvolvimento local: desvelando os sentidos construídos pela Comunidade de Mercês, no Cabo de Santo Agostinho. (PE).	UFRPE	Recife (PE)	2604	Cabo de Santo Agostinho (PE)	2604
42	Dissertação	Educação infantil: análise da manifestação social do preconceito na atividade principal de jogos.	UFSCAR	São Carlos (SP)	3503	Araraquara (SP)	3502
43	Dissertação	Organização social e representação gráfica: crianças da escola itinerante do MST.	UFRGS	Porto Alegre (RS)	4303	Pântano (RS)	4303
44	Dissertação	Travessias educativas em comunidades ribeirinhas da Amazônia.	UNIMEP	São Paulo (SP)	3503	Belém (PA)	1502
45	Dissertação	Refletindo sobre as interações dialógicas no espaço escolar.	UNIMEP	Piracicaba (SP)	3503	Piracicaba (SP)	3503
46	Dissertação	Caminhos da educação pela Transamazônica: ressignificando o saber cotidiano e as práticas de educadores(as) do campo.	UFRN	Natal (RN)	2403	Belém (PA)	1502
47	Dissertação	Políticas públicas educacionais e assentamentos rurais de Corumbá-MS (1984-1996).	UFMS	Campo Grande (MS)	5002	Corumbá (MS)	5001
48	Tese	Encontros e desencontros: a ação político-pedagógica entre educadores e famílias no assentamento Pirutuba II – Sudoeste Paulista (1984-2006).	USP	São Paulo (SP)	3503	Itapeva (SP) e Itaberaba (SP)	4102
49	Dissertação	Educação Infantil com prioridade para a zona rural no município de Pará de Minas-MG.	PUC - MG	Belo Horizonte (MG)	3108	Pará de Minas (MG)	3108
50	Dissertação	Uma Proposta de educação Ambiental Integrando o princípio dos 3Rs (Reduzir, Reutilizar e Reciclar) nas unidades escolares de Santo Amaro da Imperatriz-SC.	UFSC	Florianópolis (SC)	4204	Santo Amaro da Imperatriz (SC)	4204
51	Dissertação	Teoria da mente e desenvolvimento infantil: um procedimento de intervenção com crianças no interior da Bahia.	PUC - SP	São Paulo (SP)	3503	Interior da Bahia	
52	Dissertação	A prática docente na escola bosque: o desafio educativo de uma proposta construtivista.	UFPA	Belém (PA)	1502	Belém (PA)	1502
53	Dissertação	Qualidade na educação ambiental: o olhar da criança sobre a pré-escola.	UFC	Fortaleza (CE)	2302	Belém (Ilha do Combu) (PA)	1502
54	Tese	A construção de significados nas brincadeiras de faz-de-conta por crianças de uma turma de educação infantil ribeirinha Amazônica.	UFPA	Belém (PA)	1502	Belém (Ilha do Combu) (PA)	1502
55	Dissertação	Música na Educação Infantil: saberes e práticas docentes.	UFU	Uberlândia (MG)	3106	Uberlândia (MG)	3106
56	Dissertação	História da Escola Itinerante Caminhos do Saber – Ortigueira-PR.	UEL	Londrina (PR)	4101	Ortigueira (PR)	3505
57	Dissertação	As políticas públicas para a infância e a municipalização da educação infantil no campo.	UFMG	Belo Horizonte (MG)	3108	Berilo (MG), Chapada do Norte (MG), Fancisco Badaró (MG), Minas Novas (MG) e Virgem da Lapa (MG).	3102

Código 2: Essa pesquisa analisou a atuação da Universidade Estadual do Pará em dezenas de municípios, por isto consideramos como local da pesquisa Belém.

Código 23: Essa pesquisa teve por intuito analisar a realidade do Estado do Paraná, sem ter utilizado para base empírica um único município específico, por isto consideramos Curitiba como local da pesquisa.

Código 34: Não tivemos acesso ao trabalho, por isto não sabemos qual foi o local da pesquisa.

Código 44: Essa pesquisa analisou vários municípios do Estado do Pará, onde foram desenvolvidas ações da UFPA, por isto consideramos como local do estudo Belém (sede da universidade)

Código 51: Na dissertação a autora não especifica em qual município ocorreu a pesquisa, falando apenas que trata-se de um município no interior da Bahia.

APÊNDICE C – Quadro com a relação de todas as produções consideradas neste estudo (iniciais e finais) e suas palavras-chave

Quadro 6 – Relação de todas as produções e palavras-chave

Nº	Referência completa	Palavras-chave
1.	ALBERTO, P. G. <i>Educação ambiental e educação infantil numa área de processo ambiental: concepções e práticas</i> . 2007. 195f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2007.	<ul style="list-style-type: none"> – Educação ambiental – Educação infantil – Área de proteção ambiental
2.	ALBUQUERQUE, J. V. <i>Programa de Interiorização do Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1º a 4º Série do E. F. da Universidade do Estado do Pará em meio às políticas de formação de professores</i> . 2007. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2007.	<ul style="list-style-type: none"> – Formação de professores – Universalização – Poder público – Mercado formativo
3.	ALMEIDA, B. <i>A escrita na formação continuada de professores alfabetizadoras: práticas de autoria</i> . 2007. 278f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.	<ul style="list-style-type: none"> – Escrita e formação – Formação de professores – Alfabetização – Pesquisa colaborativa – Escola do campo – Ensino fundamental – Desenvolvimento profissional docente
4.	AMARAL, M. <i>Sobre continuidade de ações político-educacionais: o caso da escola do campo de Araraquara</i> . 2010. 87f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.	<ul style="list-style-type: none"> – Psicologia social – Continuidade – Políticas públicas – Educação
5.	ANTUNES, M. H. <i>A contribuição do orientador educacional na política da educação: um estudo na rede municipal de ensino de Pelotas-RS</i> . 2009. 87f. Dissertação (Mestrado em Política Social) - Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2009.	<ul style="list-style-type: none"> – Educação – Política pública – Escolas – Orientador educacional – Trabalho
6.	BACKES, N. M. L. <i>Sociointeração discursiva na pré-escola de Ivoti-RS</i> . 2008. 79f. Dissertação (Mestrado em Letras e Cultura Regional) - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2008.	<ul style="list-style-type: none"> – Sociolinguística – Sociolinguística interacional – Bilinguismo – Interação discursiva – Estudo de caso
7.	BAYER, M. A. <i>Saberes e fazeres das escolas multisseriadas de Benedito Novo</i> . 2007. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade de Blumenau, Blumenau, 2007.	<ul style="list-style-type: none"> – Educação rural – Escolas multisseriadas – Família x comunidade
8.	BELTRAME, S. B. et al. Educação do campo: políticas e práticas em Santa Catarina. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 33., 2010. <i>Anais...</i> Florianópolis: UFSC, 2010.	<ul style="list-style-type: none"> – (Não encontrado)
9.	BIHAIN, N. M. <i>A trajetória da educação infantil no MST: de ciranda em ciranda a prendendo a cirandar</i> . 2001. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.	<ul style="list-style-type: none"> – (Não encontrado)

10.	BLAKA, R. F. C. <i>Avanços e desafios no desenvolvimento da qualidade do ensino na educação do campo de Canoinhas – SC</i> . 2010. 114f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) - Universidade do Contestado, Canoinhas, 2010.	<ul style="list-style-type: none"> – Educação do campo – Desenvolvimento educacional – Políticas públicas
11.	BORBA, S. I. <i>Educação rural: uma realidade no chão sem terra da escola do campo</i> . 2008. 199f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.	<ul style="list-style-type: none"> – Educação rural – Educação do campo – Prática pedagógica
12.	BRANDÃO, I. F. <i>A criança ressignifica a cultura: a reprodução interpretativa nas brincadeiras de faz-de-conta em três contextos diferenciados</i> . 2010. 142f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.	<ul style="list-style-type: none"> – Brincadeira de faz-de-conta – Cultura – Reprodução interpretativa
13.	BRITO, M. A. R. B. <i>Educação matemática, cultura amazônica e prática pedagógica a margem de um rio</i> . 2008. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação, Ciência e Matemática) - Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico, Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.	<ul style="list-style-type: none"> – Cultura amazônica – Educação matemática – Prática pedagógica
14.	CAMPOS, J. R. <i>Era um sonho desde criança: a representação social da docência para os professores do município de Queimadas-PB</i> . 2008. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.	<ul style="list-style-type: none"> – Formação de professores – Representações sociais – Habitus – Identidade docente
15.	CARDOSO, M. A.; JACOMELI, M. R. M. Estado da arte acerca das escolas multisseriadas. <i>Revista HISTEDBR On-line</i> , Campinas, 174-193, maio 2010.	<ul style="list-style-type: none"> – Instituições escolares – Escolas multisseriadas – Estado da arte
16.	COELHO, P. J. S. <i>Trajetórias e narrativas de professoras de educação infantil do meio rural de Itaberaba-BA: formação e práticas educativas</i> . 2010. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação e contemporaneidade) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2010.	<ul style="list-style-type: none"> – Educação infantil – Histórias de vida-formação – Práticas educativas – Educação rural
17.	COSTA, L. M. C. <i>A construção do projeto político-pedagógico da Escola Municipal Tiradentes, Mari-PB: desafios e possibilidades para a educação do campo</i> . 2010. 104f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.	<ul style="list-style-type: none"> – Escola Tiradentes – Educação do campo – Projeto político pedagógico
18.	DEMATHE, T. M. <i>A representação social sobre a infância: um estudo com as professoras de educação infantil do município de Corupá</i> . 2007. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2007.	<ul style="list-style-type: none"> – Infância – Educação infantil – Representação social
19.	FARIA, A. R. <i>Escola, família e movimentos sociais: um estudo sobre a relação família-escola em um assentamento do MST em Minas Gerais</i> . 2007. 288f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.	<ul style="list-style-type: none"> – Relação família –escola – Movimento social – MST – Educação
20.	FERREIRA, J. L. <i>Homens ensinando crianças: continuidade-descontinuidade das relações de gênero na escola rural</i> . 2008. 151f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.	<ul style="list-style-type: none"> – Magistério infantil – Gênero – Masculinidade – Educação rural
21.	FONTANA, D. L. <i>Adaptações no ensino de matemática: uma análise da prática dos educadores do campo</i> . 2006. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.	<ul style="list-style-type: none"> – Educação matemática – Escola no meio rural – Adaptações no currículo

22.	FRAGOSO, K. S. <i>Corpo e voz, livro e escrita nas práticas de leitura da biblioteca do Livro em Roda</i> . 2007. 113f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007.	<ul style="list-style-type: none"> - Biblioteca livro em roda - Práticas de leitura - Promotora de leitura - Literatura infanto-juvenil
23.	FREITAS, M. N. M. <i>O ensino de ciências em escolas multisseriadas na Amazônia ribeirinha: um estudo de caso do Estado do Pará</i> . 2005, 113f. Dissertação (Mestrado em Ciências e Matemática) - Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico, Universidade Federal do Pará, Belém, 2005.	<ul style="list-style-type: none"> - Ensino de ciências e aprendizagem - Interações discursivas - Escola multisseriada - Heterogeneidade - Educação do campo na Amazônia
24.	GEBARA, T. A. A. <i>Processos de inclusão social: um estudo a partir das vivências de educadores infantis de associações comunitárias rurais do Vale do Jequitinhonha-MG</i> . 2004. 294f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.	<ul style="list-style-type: none"> - (Não encontrado)
25.	GEHRKE, M. <i>Escrever para continuar escrevendo: as práticas de escrita da escola itinerante do MST</i> . 2010. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.	<ul style="list-style-type: none"> - Escola itinerante - Movimento sem terra - Escrita - Alfabetização - Práticas de escrita
26.	GOSSO, Y.I; MORAIS, M. L. S.; OTTA, E. Pivôs utilizados nas brincadeiras de faz-de-conta de crianças brasileiras de cinco grupos culturais. <i>Estudos de Psicologia</i> , Natal, v. 11, n. 1, p. 17-24, abr. 2006.	<ul style="list-style-type: none"> - Brincadeira de faz-de-conta - Brinquedo - Diferenças culturais - Diferenças de gênero - Pivôs
27.	KLIEMANN, M. T. P. <i>A educação ambiental na práxis pedagógica de professores da educação infantil e ensino fundamental</i> . 2008. 90f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2008.	<ul style="list-style-type: none"> - Educação ambiental - Projetos ambientais - Consciência ambiental - Ensino fundamental - Educação e meio ambiente
28.	LEITE, G. M. C. <i>Políticas públicas e olhares sobre a diferença: a criança quilombola na instituição escolar e em outros espaços educativos de Lagoa Trindade, Jequitibá, Minas Gerais</i> . 2009. 178f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.	<ul style="list-style-type: none"> - Políticas públicas - Criança quilombola - Identidade - Memória - Cultura - Espaços educativos - Diferenças
29.	LIMA, A. B. R. <i>Creche como contexto de desenvolvimento: um estudo sobre as possibilidades de atendimento no município de Pomerode/SC</i> . 2006. 95f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2006.	<ul style="list-style-type: none"> - Creches - Avaliação - Desenvolvimento da criança - Educação infantil
30.	LIMA, F. R. S. <i>Cotidiano em uma escola rural: representações de uma comunidade escolar</i> . 2008. 119f. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2008.	<ul style="list-style-type: none"> - (Não encontrado)
31.	LIMA, L. L. O. <i>As muitas faces do trabalho que se realiza na educação infantil</i> . 2010. 261f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalho - Educação infantil - Alienação - Fetiche
32.	MACEDO, D. J. S. <i>O Currículo Escolar e a construção da identidade étnico-racial da criança e do adolescente quilombola: um olhar reflexivo sobre a autoestima</i> . 2008. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) - Universidade do Estado da	<ul style="list-style-type: none"> - Educação quilombola - Currículo - Identidade étnico-racial - Autoestima - Cultura

	Bahia, Salvador, 2008.	
33.	MALDONADE, I. R. <i>Práticas educativas ambientais no Distrito de Joaquim Egídio, Campinas-SP, em busca da sustentabilidade local</i> . 2006. 192f. Dissertação (Mestrado em Engenharia Agrícola) - Faculdade de Engenharia Agrícola, Campinas, 2006.	<ul style="list-style-type: none"> - Práticas educativas - Educação ambiental - Sustentabilidade
34.	MARTINS, F. J. <i>Ocupação da escola. Uma categoria em construção</i> . 2009, 282f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.	<ul style="list-style-type: none"> - Ocupação da escola - MST - Participação popular
35.	MARTINS, R. K. <i>Expectativas das famílias com crianças menores de quatro anos em relação à educação pública e às experiências educativas: um estudo da localidade rural de São José, município de Braço do Norte – SC</i> . 2006, 143f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.	<ul style="list-style-type: none"> - Infância - Família - Educação - Direito social - Educação infantil
36.	MENDES, L. A. <i>Crianças pré-escolares e a apropriação de conceitos matemáticos</i> . 2004, 81f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.	<ul style="list-style-type: none"> - Educação infantil - Conhecimentos - Matemática - Educação de crianças - Pré-escola
37.	MANDOZA, C. E. F.; NASCIMENTO, E. <i>Condição cognitiva de crianças de Zona rural. Estudos em Psicologia</i> , Campinas, v. 24, n. 1, p. 13-22, 2007.	<ul style="list-style-type: none"> - Crianças em idade escolar - Inteligência cristalizada - Zona rural - Brasil
38.	MOLINA, M. C.; MONTENEGRO, J. L. A.; OLIVEIRA, L. L. N. A. <i>Das desigualdades aos direitos: a exigência de políticas afirmativas para a promoção da equidade educacional no campo. Raízes</i> , Campina Grande, v. 28/29, n. 1/2, 1, p. 174-190, jun. 2010.	<ul style="list-style-type: none"> - Educação do campo - Desigualdades - Direitos
39.	MORAIS, M. L. S.; OTTA, E. <i>Diferenças culturais e de gênero em conflitos de pré-escolares. Psicologia: reflexão e crítica</i> , Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 221-232, 2008.	<ul style="list-style-type: none"> - Conflito - Diferenças culturais - Diferenças de gênero
40.	PAMPHYLIO, M. M. <i>Os dizeres das crianças da Amazônia amapaense sobre infância e escola</i> . 2010. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Sociais e Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2010.	<ul style="list-style-type: none"> - Infância - Criança - Educação do campo - Educação infantil do campo
41.	MORASSUTTI, M. S. A. N. <i>A escola e a pré-escola no imaginário de crianças da educação infantil</i> . 2005. 215f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.	- (Não encontrado)
42.	MUNERATO, R. V. S. <i>Política de formação de professores em serviço: limites e possibilidades de um programa em parceria</i> . 2005. 191f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2005.	- (Não encontrado)
43.	NUNES, R. B. P. P. <i>As diversas manifestações do brincar e as suas contribuições na construção da cultura escolar: um estudo de caso em uma escola pública da zona rural do município de Serrinha</i> . 2008. 242f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2008.	<ul style="list-style-type: none"> - Brincadeira - Criança - Escola - Educação - Cultura
44.	OLIVEIRA, D. R. M. <i>A educação infantil na perspectiva da criança de contexto rural: questões para pensar a política de educação do campo</i> . 2009. 135f. Dissertação	<ul style="list-style-type: none"> - Infância - Política educacional - Educação infantil rural

	(Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2009.	
45.	OLIVEIRA, A. S. <i>Fatores preditores da qualidade na escola pública: o caso da escola urbana de Vargem Bonita</i> . 2002. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2002.	
46.	OLIVEIRA, C. <i>A organização do ambiente: um estudo com as professoras de educação infantil de Corupá</i> . 2008. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Humanas e da Comunicação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2008.	<ul style="list-style-type: none"> - Ambiente - Educação infantil - Representações das professoras
47.	OLIVEIRA, O. C. <i>As possibilidades de novos rumos para a educação formal na Ilha da Marambaia - RJ</i> . 2009. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2009.	<ul style="list-style-type: none"> - Educação agrícola - Educação profissional - Educação do campo - Ilha da Marambaia - Projeto
48.	PEDROSA, C. D. <i>Organização não-governamental e desenvolvimento local: desvelando os sentidos construídos pela Comunidade de Mercês, no Cabo de Santo Agostinho (PE)</i> . 2008. 90f. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural e Desenvolvimento Local) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2008.	
49.	PICCOLO, G. M. <i>Educação infantil: análise da manifestação social do preconceito na atividade principal de jogos</i> . 2008. 221f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.	<ul style="list-style-type: none"> - Preconceito - Atividade - Mediação - Teoria histórico-cultural
50.	PIERI, N. M. <i>Organização social e representação gráfica: crianças da escola itinerante do MST</i> . 2002. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.	
51.	DI PIERRO, M. C.; ANDRADE, M. R. <i>Escolarização em assentamentos no Estado de São Paulo: uma análise da Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária 2004</i> . <i>Revista brasileira de educação</i> , Rio de Janeiro, v. 14, n. 41, p. 246-257, ago. 2009.	<ul style="list-style-type: none"> - Redes sociais - Letramento - Meios populares
52.	POJO, E. C. <i>Travessias educativas em comunidades ribeirinhas da Amazônia</i> . 2003, 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2003.	- (Não encontrado)
53.	RONCATO, C. C. <i>Refletindo sobre as interações dialógicas no espaço escolar</i> . 2002. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2002.	- (Não encontrado)
54.	SANTOS, F. M.; MAZZILLI, S. <i>Formação de educadores sem terra: um estudo de caso</i> . In: 30ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 30., 2007. <i>Anais...</i> Santos: Universidade Católica de Santos, 2007.	<ul style="list-style-type: none"> - (Não encontrado) - Formação de educadores - MST
55.	SCALABRIN, R. <i>Caminhos da educação pela Transamazônica: ressignificando o saber cotidiano e as práticas de educadores(as) do campo</i> . 2008. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.	<ul style="list-style-type: none"> - Educação do campo - Práticas educativas - Formação de educadores do campo
56.	SILVA, C. M. C. S. <i>Políticas públicas educacionais e assentamentos rurais de Corumbá-MS (1984-1996)</i> .	<ul style="list-style-type: none"> - Estado de Mato Grosso do Sul - Políticas públicas de educação

	2000. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2000.	– Assentamentos rurais
57.	SILVA, E. B. <i>Encontros e desencontros: a ação político-pedagógica entre educadores e famílias no assentamento Pirituba II – Sudoeste Paulista</i> (1984-2006). 2008, 239f. Tese (Doutorado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.	– Educação escolar – Assentamento rural – MST – Projetos pedagógicos – Educação libertadora
58.	SILVA, E. A. O. T. <i>Educação Infantil com prioridade para a zona rural no município de Pará de Minas-MG</i> . 2004. 204f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.	– (Não encontrado)
59.	SILVA, M. V. et al. Acesso à creche e estado nutricional das crianças brasileiras: diferenças regionais, por faixa etária e classes de renda. <i>Revista de nutrição</i> , Campinas, v. 13, n. 3, p. 193-199, dez. 2000.	– Antropometria – Cuidado da criança – Estado nutricional – Nutrição infantil – Política de saúde – Saúde infantil
60.	SILVA, S. M. <i>Uma proposta de educação ambiental integrando o princípio dos 3 Rs (reduzir, reutilizar e reciclar) nas unidades escolares de Santo Amaro da Imperatriz-SC</i> . 2003, 177f. Dissertação (Mestrado em Engenharia Ambiental) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.	– Educação ambiental – Resíduos sólidos – 3 Rs (reduzir, reutilizar, reciclar)
61.	SODRÉ, L. G. P. Crianças de um acampamento do MST: propostas para um projeto de educação infantil. <i>Estudos de Psicologia</i> , Natal, v. 10, n. 2, p. 181-189, 2005.	– Crianças – Movimentos sociais – Educação infantil
62.	SOUZA, A. S. F. <i>Teoria da mente e desenvolvimento infantil: um procedimento de intervenção com crianças no interior da Bahia</i> . 2009. 138f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.	– Teoria da mente – Crença-falsa – Educação infantil
63.	SOUZA, E. S. <i>A prática docente na escola bosque: o desafio educativo de uma proposta construtivista</i> . 2004. 91f. Dissertação (Mestrado em Ciências e Matemática) - Núcleo de Apoio Pedagógico ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico, Universidade Federal do Pará, Belém, 2004.	– Prática docente – Construtivismo – Interdisciplinaridade – Pesquisa – Contexto histórico-social
64.	SOUZA, M. A.; SANTOS, F. H. T. Educação do campo: prática do professor em classe multisseriada. <i>Diálogo educacional</i> , Curitiba, v. 7, n. 22, p. 211-227, set./dez. 2007.	– Educação do campo – Prática do professor – MST
65.	SOUZA, M. M. S. <i>Qualidade na educação ambiental: o olhar da criança sobre a pré-escola</i> . 2006. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.	– (Não encontrado)
66.	TEIXEIRA, S. R. S. <i>A construção de significados nas brincadeiras de faz-de-conta por crianças de uma turma de educação infantil ribeirinha amazônica</i> . 2009. 294f. Tese (Doutorado em Teoria e Pesquisa do comportamento) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.	– Construção de significados – Brincadeira de faz-de-conta – Educação infantil – Criança ribeirinha – Cultura e subjetividade
67.	TEIXEIRA, S. RT. S.; ALVES, J. M. O contexto das brincadeiras das crianças ribeirinhas da Ilha do Combu. <i>Psicologia: reflexão e crítica</i> , Porto Alegre, v. 21, n. 3, p.	– Pré-escolares – Ribeirinhos – Faz-de-conta

	374-382, 2008.	
68.	TIAGO, R. A. <i>Música na educação infantil: saberes e práticas docentes</i> . 2007. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007.	<ul style="list-style-type: none"> - Práticas pedagógico-musicais - Educação infantil - Formação musical
69.	URQUIZA, P. R. U. <i>História da Escola Itinerante Caminhos Do Saber</i> – Ortigueira-PR. 2009. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.	<ul style="list-style-type: none"> - História das instituições educativa - Escola itinerante - MST
70.	VELLOSO, R. M. <i>As políticas públicas para a infância e a municipalização da educação infantil no campo</i> . 2008. 192f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.	- (Não encontrado)
71.	YAMIN, G. A.; MELLO, R. R. "Ruim é copiar, e escrever": a escola para as crianças assentadas. <i>Acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa</i> , São Paulo, v. 4, n. 8, p. 69-92, 2010.	

Fonte: A autora, 2016

APÊNDICE D – Planilha com diversos dados referentes as produções investigadas (elaborada a partir da planilha do Grupo de Pesquisas Infância e Saber Docente)

Quadro 7 – Planilha campo/tese

CÓDIGO	TIPO DE DOCUMENTO	TÍTULO	FINALIDADE	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO	ÁREA DE CONHECIMENTO - CNPQ	AUTORIA	ORIENTADOR (A)	INSTITUIÇÃO	ANO	Nº DE PÁGINAS	SUPORTE	LINGUAGEM	PALAVRAS-CHAVES						LOCAL DEPOSITADO	OBS		
1	Dissertação	Educação ambiental e educação infantil numa área de proteção ambiental: concepções e práticas.	Conclusão de mestrado	Educação	Ciências Humanas	ALBERTO, Paula Gadoli.	Prof. Dr. Luiz Carlos Santana	UNESP	2007	195	Digital	Texto	Educação Ambiental	Educação Infantil	Área de Proteção Ambiental	-	-	-	-	http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bcr/33/004137064P2/2007/alberto_pg_me_rcla.pdf		
2	Dissertação	Programa de Interiorização do Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1º a 4º Série do E. F. da Universidade do Estado do Pará em meio às políticas de formação de professores.	Conclusão de mestrado	Educação	Ciências Humanas	ALBUQUERQUE, Jacirene Vasconcelos de.	Profa. Dra. Olgaires Cabral Maués	UFPA	2007	162	Digital	Texto	Formação de Professores	Universitização	Poder Público	Mercado Formativo	-	-	-	-	http://www.rpged.belemvirtual.com.br/arquivos/File/dissertacoes2005/jacirene_dissertacao.pdf	
3	Tese	A escrita na formação continuada de professores alfabetizadoras: práticas de autoria.	Conclusão de doutorado	Educação	Ciências Humanas	ALMEIDA, Benedita de.	Profa. Dra. Elsa Garrido	USP	2007	252	Digital	Texto	Escrita e formação	Formação de professores	Alfabetização	Pesquisa Colaborativa	Escola do Campo	Ensino Fundamental	Desenvolvimento Profissional Docente	http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/td-05102007-155154/pt-br.php		
4	Dissertação	Sobre continuidade de Ações político-educacionais: o caso da escola do campo de Araraquara.	Conclusão de mestrado	Psicologia Social	Ciências Humanas	AMARAL, Marcela.	Profa. Dra. Mary Jane Paris Spink	PUC-SP	2010	138	Digital	Texto	Psicologia Social	Continuidade	Políticas Públicas	Educação	-	-	-	-	http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetailheObrmFarm.do?select_action=ico_obras-187339	
5	Dissertação	A contribuição do orientador educacional na política da educação: um estudo na rede municipal de ensino de Pelotas-RS.	Conclusão de mestrado	Política Social	Ciências Humanas	ANTUNES, Margarete Hirdes.	Profa. Dra. Vera Maria Ribeiro Nogueira	UCP - Universidade Católica de Pelotas	2009	89	Digital	Texto	Educação	Política Pública	Escolas	Orientador Educacional	Trabalho	-	-	-	http://pos.ucpel.tche.br/dissertacoes/epqps/?wsta=L01ic3RrYWRU.zhwMDk="	
6	Dissertação	Sociointeração discursiva na pré-escola de Ivoti-RS.	Conclusão de mestrado	Letras e Cultura Regional	Linguística, Letras e Artes	BACKES, Noeli Maria Lazaretti.	Profa. Dra. Elisa Battisti	UCS	2008	81	Digital	Texto	Sociolinguística	Sociolinguística Interacional	Bilinguismo	Interação Discursiva	Estudo de Caso	-	-	-	https://repositorio.uca.br/jspui/bitstream/11338/317/1/Dissertacao%20Noeli%20M%20L%20B%20A%20K%20S.pdf	
7	Dissertação	Saberes e fazeres das escolas multisseriadas de Benedito Novo.	Conclusão de mestrado	Educação	Ciências Humanas	BAYER, Marlei Adriana.	Profa. Dra. Maria Saletti Bienbenaut	FURB	2007	144	Digital	Texto	Educação Rural	Escolas Multisseriadas	Família X Comunidade	-	-	-	-	http://www.bc.furb.br/docs/DS/2007/336629_1_1.pdf		
8	Dissertação	A trajetória da educação infantil no MST: de ciranda em ciranda aprendendo a criar.	Conclusão de mestrado	Educação	Ciências Humanas	BIHAIN, Neiva Marisa.	Profa. Dra. Carmem Maria Crady	UFRGS	2001	104	Digital	Texto	-	-	-	-	-	-	-	http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/1537/0/00350749.pdf?sequence=1		
9	Dissertação	Avanços e desafios no desenvolvimento da qualidade do ensino na educação do campo de Canoinhas – SC.	Conclusão de mestrado	Desenvolvimento Regional	Ciências Humanas	BLAKA, Rosimari de Fátima Cubas.	Prof. Dr. Arlindo José Longhi	UC	2010	144	Digital	Texto	Educação do Campo	Desenvolvimento Educacional	Políticas Públicas	-	-	-	-	http://www.unc.br/mestrado/editais/Dissertacao_Rosimari.pdf		
10	Dissertação	Educação rural: uma realidade no chão sem terra da escola do campo.	Conclusão de mestrado	Educação	Ciências Humanas	BORBA, Sara Ingrid.	Profa. Dra. Maria do Socorro Xavier Batista	UFPB	2008	119	Digital	Texto	Educação Rural	Educação do Campo	Prática Pedagógica	-	-	-	-	http://www.co.ufpb.br/pqpe/Dissertacoes/dissert08/SAR%20BORBA%20XAVIER%20Batista/Educa%20E%20no%20campo%20-%20uma%20realidade%20no%20ch%20da%20terra%20da%20escola%20do%20campo.pdf		
11	Dissertação	A criança Resignifica a cultura: A reprodução interpretativa nas brincadeiras de faz-de-conta em Três contextos diferenciados.	Conclusão de mestrado	Psicologia	Ciências Humanas	BRANDÃO, Ilana Figueiredo.	Profa. Dra. Ilka Dias Bichara	UFBA	2010	119	Digital	Texto	Brincadeira de Faz-de-conta	Cultura	Reprodução Interpretativa	-	-	-	-	http://www.pospsi.ufba.br/ilana_Brand%C3%A3o.pdf		
12	Dissertação	Educação matemática, cultura amazônica e prática pedagógica a margem de um rio.	Conclusão de mestrado	Educação em Ciências e Matemáticas	Ciências Humanas	BRITO, Maria Augusta Raposo de Barros.	Profa. Dra. Isabel Cristina Rodrigues Lucena	UFPA	2008	114	Digital	Texto	Educação Matemática	Prática Pedagógica	Cultura Amazônica	-	-	-	-	http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/3229		
13	Dissertação	Era um sonho desde criança: a representação social da docência para os professores do município de Queimadas-PB.	Conclusão de mestrado	Educação	Ciências Humanas	CAMPOS, Jameson Ramos.	Homens ensinando crianças: continuidade-descontinuidade das relações de gênero na escola rural.	UFRN	2008	173	Digital	Texto	Formação de Professores	Representações Sociais	Habitus	Identidade Docente	-	-	-	http://repositorio.ufn.br/8080/jspui/handle/123456789/14245		
14	Dissertação	Trajetórias e narrativas de professoras de educação infantil do meio rural de Taboão-BA: formação e práticas educacionais.	Conclusão de mestrado	Educação	Ciências Humanas	COELHO, Patrícia Júlia Souza.	Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza	UNEB	2010	173	Digital	Texto	Educação Infantil	Histórias de Vida-formação	Práticas Educativas	Educação Rural	-	-	-	-	http://www.cdi.uneb.br/pdfs/educacao/2010/patricia_juliana_coelho.pdf	
15	Dissertação	A construção do projeto político-pedagógico da Escola Municipal Tiradentes, Mari-PB: desafios e possibilidades para a educação do campo.	Conclusão de mestrado	Educação	Ciências Humanas	COSTA, Lucilei Marinho Costa.	Profa. Dra. Maria do Socorro Xavier Batista	UFPB	2010	104	Digital	Texto	Escola Tiradentes	Educação do Campo	Projeto Político-pedagógico	-	-	-	-	http://bdtd.biblioteca.ufpb.br/tdt_busca/arquivo.php?codArquivo=1153		
16	Dissertação	A representação Social sobre a infância: um estudo com as professoras de educação infantil do município de Corupá.	Conclusão de mestrado	Educação	Ciências Humanas	DEMATHE, Tércia Millnitz.	Profa. Dra. Maria Helena Baptista Vileas Cordeiro	UNIVALI	2007	97	Digital	Texto	Infância	Educação Infantil	Representação Social	-	-	-	-	http://www.univali.br/Lists/TrabalhosMestrado/Attachments/678/Tercia%20Millnitz%20Demathe.pdf		
17	Dissertação	Escola, família e movimentos sociais: um estudo sobre a relação família-escola em um assentamento do MST em Minas Gerais.	Conclusão de mestrado	Educação	Ciências Humanas	FARIA, Alessandra Rios.	Prof. Dr. Antônio Júlio de Menezes Neto	UFMG	2007	125	Digital	Texto	Relação Família-Escola	Movimento Social	MST	Educação	-	-	-	http://www.bibliotecaadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-85KJ33/disserta_o_16_julho_2008_vers_o_para_diplo_ma.pdf?sequence=1		
18	Tese	Homens ensinando crianças: continuidade-descontinuidade das relações de gênero na escola rural.	Conclusão de doutorado	Educação	Ciências Humanas	FERREIRA, José Luiz.	Profa. Dra. Maria Eulina Pessoa de Carvalho	UFPB	2008	155	Digital	Texto	Magistério Infantil	Gênero	Masculinidade	Educação Rural	-	-	-	http://www.ded.ufpb.br/genese/sexualidade_e/images/homens_ensinando_criancas.pdf		
19	Dissertação	Adaptações no ensino de matemática: uma análise da prática dos educadores do campo.	Conclusão de mestrado	Educação	Ciências Humanas	FONTANA, Deise Leandro.	Prof. Dr. Ademir Donizeti Caldeira	UFPR	2006	174	Digital	Texto	Educação Matemática	Escola no Meio Rural	Adaptações no Currículo	-	-	-	-	http://dspace.c3sl.ufpr.br/8090/dspace/bitstream/handle/11884/9950/TeseMestradoDeise.pdf?sequence=1		
20	Dissertação	Corpo e voz, livro e escrita nas práticas de leitura da biblioteca do Livro em Roda.	Conclusão de mestrado	Letras	Linguística, Letras e Artes	FRAGOSO, Keila da Silva.	Profa. Dra. Maria Ester Vieira de Sousa	UFPB	2007	112	Digital	Texto	Biblioteca Livro em Roda	Práticas de Leitura	Promotora de Leitura	Literatura Infanto-Juvenil	-	-	-	http://www.cchla.ufpb.br/ppgf/images/Keila.pdf		
21	Dissertação	O ensino de Ciências em Escolas Multisseriadas na Amazônia ribeirinha: um estudo de caso do Estado do Pará.	Conclusão de mestrado	Educação em Ciências e Matemáticas	Ciências Humanas	FREITAS, Maria Natália Mendes.	Profa. Dra. Terezinha Valim Oliver Gonçalves	UFPA	2005	113	Digital	Texto	Ensino de Ciências e Aprendizagem	Interações Discursivas	Escola Multisseriada	Heterogeneidade	Educação do Campo na Amazônia	-	-	http://www.repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/1850/1/Dissertacao_EnsinoCienciasEscolas.pdf		
22	Dissertação	Processos de inclusão social: um estudo a partir das vivências de educadores infantis de associações comunitárias rurais do Vale do Jequitinhonha-MG.	Conclusão de mestrado	Educação	Ciências Humanas	GEBARA, Tania Aretzu Ambrizi.	Profa. Dra. Maria Amélia Gomes de Castro Giovanetti	UFMG	2004	294	Digital	Texto	-	-	-	-	-	-	-	http://www.bibliotecaadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-65KJ33/disserta_o_16_julho_2008_vers_o_para_diplo_ma.pdf?sequence=1	O link dá acesso as 15 primeiras páginas do trabalho. Portanto, no foi possível identificar as palavras-chaves	
23	Dissertação	Escrever para continuar escrevendo: as práticas de escrita da escola itinerante do MST.	Conclusão de mestrado	Educação	Ciências Humanas	GEHRKE, Marcos.	Profa. Dra. Lelaiah Santiago Butem	UFPR	2010	168	Digital	Texto	Escola Itinerante	Movimento Sem Terra	Escrita	Alfabetização	Práticas de Escrita	-	-	http://www.pqpe.ufpb.br/teses/M10_gehrke.pdf		
24	Dissertação	A educação ambiental na práxis pedagógica de professores da educação infantil e ensino fundamental.	Conclusão de mestrado	Educação	Ciências Humanas	KLIEMANN, Mara Terezinha Pereira.	Profa. Dra. Raimunda Abou Gebran	Unioeste	2008	90	Digital	Texto	Educação Ambiental	Projetos Ambientais	Consciência Ambiental	Ensino Fundamental	Educação e Meio Ambiente	-	-	http://apeck.unoeste.br/tdt_busca/arquivo.php?codArquivo=130		
25	Dissertação	Políticas Públicas e Oitares Sobre a Diferença: a criança quilombola na instituição escolar e em outros espaços educativos de Lagoa Trindade, Jequitibá, Minas Gerais.	Conclusão de mestrado	Educação	Ciências Humanas	LEITE, Gisélia Maria Coelho.	Prof. Dr. Hermas Gonçalves Arana	PUC - MG	2009	178	Digital	Texto	Políticas Públicas	Criança Quilombola	Identidade	Memória	Cultura	Espaços Educativos	Diferenças	http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_LeiteGM_1.pdf		
26	Dissertação	Creche como contexto de desenvolvimento: um estudo sobre as possibilidades de atendimento no município de Pomerode/SC.	Conclusão de mestrado	Educação	Ciências Humanas	LIMA, Ana Beatriz Rocha.	Eliana Bhering	UNIVALI	2006	95	Digital	Texto	Avaliação de Ambiente	Contexto de Desenvolvimento	Creche	-	-	-	-	http://www.univali.br/Lists/TrabalhosMestrado/Attachments/682/Ana%20Beatriz%20Rocha%20Uma%20-%20textual.pdf	O arquivo que tivemos acesso não tinha o trabalho completo. Portanto, as palavras-chaves foram retiradas do currículo lattes da pesquisadora, no campo referente à dissertação.	
27	Dissertação	Cotidiano em uma escola rural: representações de uma comunidade escolar.	Conclusão de mestrado	Extensão rural	Ciências Humanas	LIMA, Fabiana Ribeiro Souza.	Profa. Dra. Franca Maria Gontijo Coelho	UFV	2008	119	Digital	Texto	-	-	-	-	-	-	-	http://www.tede.ufv.br/tdes/mplificadordtde_arquivos/14/IDE-2009-08-2810740612_1713/Publico/texto%20Completo.pdf	O trabalho não possuía palavras-chaves	
28	Tese	As muitas faces do trabalho que se realiza na educação infantil.	Conclusão de doutorado	Educação	Ciências Humanas	LIMA, Lais Leni Oliveira.	Profa. Ra. Ângela Cristina Belém Mascarenhas	UFG	2010	261	Digital	Texto	Trabalho	Educação Infantil	Alienação	Felicite	-	-	-	http://mupese.fu.ufv.br/uploads/208/original_dissertacao_lais_leni_educacao_2010.pdf?1349586882		
29	Dissertação	O Currículo Escolar e a construção da identidade étnico-racial da criança e do adolescente quilombola: um olhar reflexivo sobre a autoestima.	Conclusão de mestrado	Educação	Ciências Humanas	MACEDO, Dinalva de Jesus Santana.	Prof. Dr. Marcos Luciano Lopes Messeder	UNEB	2008	146	Digital	Texto	Educação Quilombola	Currículo	Identidade Étnico-racial	Auto-estima	Cultura	-	-	http://www.cdi.uneb.br/pdfs/educacao/2008/dinalva_de_jesus_santana_macedo.pdf		
30	Dissertação	Práticas Educativas Ambientais no Distrito de Joaquim Egídio, Campinas-SP, em Busca da Sustentabilidade Local.	Conclusão de mestrado	Engenharia Agrícola	Ciências Agrárias	MALDONADE, Iris Rodrigues.	Prof. Dr. Kil Jin Park	UNICAMP	2006	192	Digital	Texto	Práticas educatvas	Educação Ambiental	Sustentabilidade	-	-	-	-	http://www.bibliotecaadigital.unicamp.br/document/7dow_nu_vts000405566		
31	Tese	Ocupação da escola. Uma categoria em construção.	Conclusão de doutorado	Educação	Ciências Humanas	MARTINS, Fernando José.	Profa. Dra. Marlene Ribeiro	UFRGS	2009	273	Digital	Texto	Ocupação da Escola	MST	Participação Popular	-	-	-	-	http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/28873/000717628.pdf?sequence=1		
32	Dissertação	Expectativas das famílias com crianças menores de quatro anos em relação à educação pública e às experiências educacionais: um estudo da localidade rural de São José, município de Braço do Norte – SC.	Conclusão de mestrado	Serviço Social	Ciências Sociais Aplicadas	MARTINS, Rosimari Koch.	Profa. Dra. Marli Palma Souza	UFSC	2006	143	Digital	Texto	Infância	Família	Educação Direito Social	Educação Infantil	-	-	-	http://tede.ufsc.br/teses/PGSS0042.pdf		
33	Tese	A escola e a pré-escola no imaginário de crianças da educação infantil.	Conclusão de doutorado	Educação	Ciências Humanas	MORASSUTTI, Mara Sílvia Aparecida Nucci.	Profª Dª Emilia Freitas de Lima	UFSCAR	2005	215	Digital	Texto	-	-	-	-	-	-	-	http://capesdw.capes.gov.br/capes/resumo.html?dte_ses=200563633001014001P0	Não tivemos acesso ao trabalho na íntegra, assim não podemos preencher as "palavras-chaves". Não foi encontrado o currículo lattes da pesquisadora	
34	Tese	Política de formação de professores em serviço: limites e possibilidades de um programa em parceria.	Conclusão de doutorado	Educação	Ciências Humanas	MUNERATO, Rita Virginia Sales.	Dr. Julio Romero Ferreira	UNIMEP	2005	191	Impresso	Texto	-	-	-	-	-	-	-	http://www.tede.ufv.br/tdes/mplificadordtde_arquivos/14/IDE-2009-08-2810740612_1713/Publico/texto%20Completo.pdf	O programa de pós-graduação possui apenas exemplar impresso ao qual não tivemos acesso.	
35	Dissertação	As diversas manifestações do brincar e as suas contribuições na construção da cultura escolar: um estudo de caso em uma escola pública da zona rural do município de Serrinha.	Conclusão de mestrado	Educação e Contemporaneidade	Ciências Humanas	NUNES, Rosa Bernadete P. Paes.	Prof. Dr. Marcos Luciano Lopes Messeder	UNEB	2008	242	Digital	Texto	Brincadeira	Criança	Escola	Educação	Cultura	-	-	http://www.cdi.uneb.br/pdfs/educacao/2008/rosa_berna_dete_pinto_paes_nunes.pdf		
36	Dissertação	A educação infantil na perspectiva da criança de contexto rural: questões para pensar a política de educação do campo.	Conclusão de mestrado	Educação	Ciências Humanas	OLIVEIRA, Denise Rangel Miranda.	Profª Dª Lígia Maria Leão de Aquino	UCP - Universidade Católica de Petrópolis	2009	135	Digital	Texto	Infância	Política Educacional	Educação Infantil Rural	-	-	-	-	http://www.ucp.br/images/INSTITUCIONAL/MESTRADO_EDUC/DISSERTACOES/2009/denise_rangel_miranda_oliveira.pdf		

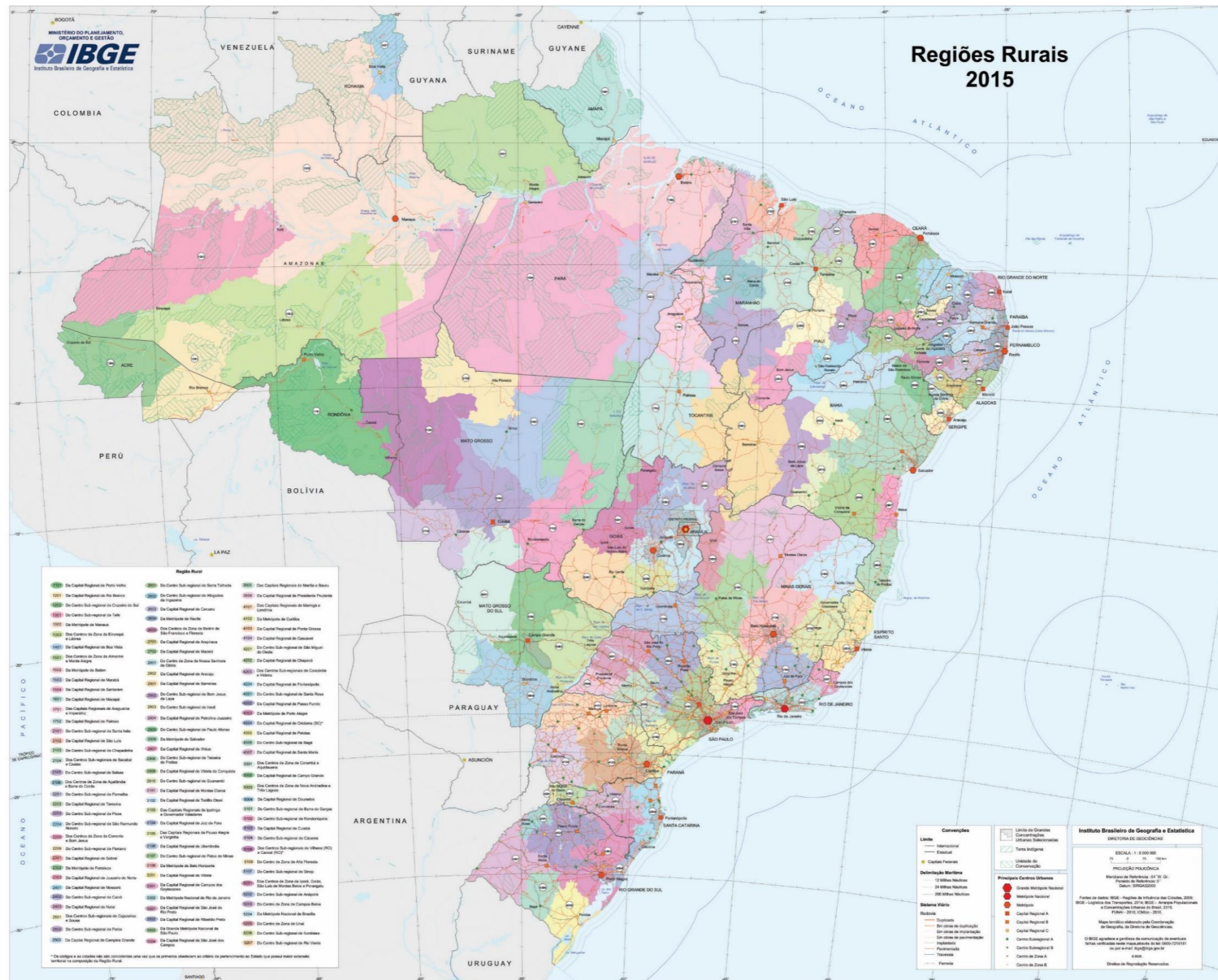
37	Dissertação	Fatores Preditores da qualidade na escola pública: o caso da escola rurbana de Vargem Bonita.	Conclusão de mestrado	Educação	Ciências Humanas	OLIVEIRA, Aline Sampaio de.	Profa. Dr. Eda Castro Lucas de Souza	UNB	2002	138	Impresso	Texto	-	-	-	-	-	-	-	-	A autora não possui a dissertação em formato digital. O campo "orientador" foi preenchido por meio do currículo lattes da pesquisadora.	
38	Dissertação	A organização do ambiente: um estudo com as professoras de educação infantil de Conupá.	Conclusão de mestrado	Educação	Ciências Humanas	OLIVEIRA, Christiane de.	Profa. Dr. Maria Helena Baptista Vileas Cordeiro	UNIVALI	2008	122	Digital	Texto	Ambiente	Educação Infantil	Representação das Professoras	-	-	-	-	-	http://www.univali.br/Lists/TrabalhosMestrado/Attachments/637/Christiane%20de%20Oliveira.pdf	
39	Dissertação	As Possibilidades de novos rumos para a educação formal na ilha de Marambaia – RJ.	Conclusão de mestrado	Educação Agrícola	Ciências Agrárias	OLIVEIRA, Olivia Chaves de.	Prof. Dr. Canrobert Penn Lopes Costa Neto	UFRRJ	2009	129	Digital	Texto	Educação Agrícola	Educação Profissional	Educação do Campo	Ilha de marambaia	Projeto	-	-	-	http://www.ufrj.br/posgra/dissertacao/Olivia%20Chaves%20de%20oliveira.pdf	
40	Dissertação	Os Dizeres das Crianças da Amazônia Amapaense	Conclusão de mestrado	Educação	Ciências Humanas	PAMPHYLIO, Marisônia Matos	Profa. Dr. Tânia Regina Lobato dos Santos	UEPA	2010	160	Digital	Texto	Infância	Criança	Educação do Campo	Educação Infantil do Campo	-	-	-	-	http://paginas.uepa.br/mestradoeducacao/index.php?option=com_rskdownload&view=file&task=download&id=268:marisia-matos-pamphilio	
41	Dissertação	Organização não-governamental e desenvolvimento local: desvelando os sentidos construídos pela Comunidade de Mercês, no Cabo de Santo Agostinho. (PE).	Conclusão de mestrado	Extensão rural e Desenvolvimento local	Multidisciplinar - Ciências Agrárias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	PEDROSA, Cristiana Diniz.	Profa. Dr. Maria das Graças Andrade Ataíde de Almeida	UFRPE	2008	90	Digital	Texto	-	-	-	-	-	-	-	-	ariaareteza@ig.com.br	Não tivemos acesso ao trabalho na íntegra, assim não podemos preencher as "palavras-chaves". O campo "orientador" foi preenchido por meio do currículo lattes da pesquisadora.
42	Dissertação	Educação infantil: análise da manifestação social do preconceito na atividade principal de jogos.	Conclusão de mestrado	Educação	Ciências Humanas	PICCOLO, Gustavo Martins.	Profa. Dr. Maria Aparecida Mello	UFSCAR	2008	210	Digital	Texto	Preconceito	Atividade Principal	Mediação	Pré-escola	Teoria Histórico-cultural	-	-	-	http://www.biblioteca.ufscar.br/bitstream/handle/Simplificado/ide_busca/arquivo.php?codArquivo=2157	
43	Dissertação	Organização social e representação gráfica: crianças da escola itinerante do MST.	Conclusão de mestrado	Educação	Ciências Humanas	PIERI, Neucélia Meneghetti de.	Prof. Dr. Fernando Becker	UFRGS	2002	156	Digital	Texto	-	-	-	-	-	-	-	-	http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/1621/0/00353675.pdf?sequence=1	O trabalho não possui palavras-chaves
44	Dissertação	Travessias educativas em comunidades ribeirinhas da Amazônia.	Conclusão de mestrado	Educação	Ciências Humanas	POJO, Eliana Campos.	Prof. Dr. Elydio dos Santos Neto	UNIMEP	2003	130	Digital	Texto	Culturas	Educação Ribeirinha	Formação Docente	-	-	-	-	-	-	Não tivemos acesso ao trabalho na íntegra, assim os campos "orientador" e "palavras-chaves" foram preenchidos com base no currículo lattes da pesquisadora, no campo referente à dissertação.
45	Dissertação	Refletindo sobre as interações dialógicas no espaço escolar.	Conclusão de mestrado	Educação	Ciências Humanas	RONCATO, Caroline Cominetti.	Profa. Dr. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda	UNIMEP	2002	135	Digital	Texto	Educação Infantil	Mediação Semiótica	Desenvolvimento da Linguagem	Interação Dialógica	Dialética	-	-	-	Não tivemos acesso ao trabalho na íntegra, assim os campos "orientador" e "palavras-chaves" foram preenchidos com base no currículo lattes da pesquisadora, no campo referente à dissertação.	
46	Dissertação	Caminhos da educação pela Transamazônica: ressignificando o saber cotidiano e as práticas de educadores(as) do campo.	Conclusão de mestrado	Educação	Ciências Humanas	SCALABRIN, Rosemeri.	Profa. Dr. Irene Alves de Paiva	UFRN	2008	165	Digital	Texto	Educação do Campo	Práticas Educativas	Formação de Educadores do Campo	-	-	-	-	-	http://repositorio.ufrn.br/8080/jspui/handle/123456789/14883	
47	Dissertação	Políticas públicas educacionais e assentamentos rurais de Corumbá-MS (1984-1996).	Conclusão de mestrado	Educação	Ciências Humanas	SILVA, Celeida Maria C. de Souza e.	Profa. Dr. Ester Senna	UFMS	2000	192	Digital	Texto	Estado do Mato Grosso do Sul	Políticas Públicas de Educação	Assentamentos Rurais	-	-	-	-	-	http://repositorio.cbc.ufms.br/8060/jspui/handle/123456789/694	
48	Tese	Encontros e desencantos: a ação político-pedagógica entre educadores e famílias no assentamento Piratuba II – Sudoeste Paulista (1984-2006).	Conclusão de doutorado	História Social	Ciências Humanas	SILVA, Edvaneide Barbosa da.	Profa. Dr. Zilda Márcia Gricoli Iokoi	USP	2008	239	Digital	Texto	Educação Escolar	Assentamento Rural	MST	Projetos Pedagógicos	Educação Libertadora	-	-	-	http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tdc-03092008-165430-rt-br.php	
49	Dissertação	Educação Infantil com prioridade para a zona rural no município de Pará de Minas-MG.	Conclusão de mestrado	Educação	Ciências Humanas	SILVA, Euzá Arruda de Oliveira Teixeira.	Prof. Dr. Carlos Roberto Jamil Cury	PUC - MG	2004	204	Impresso	Texto	Educação Infantil	Zona Rural	Prioridade	Políticas Públicas	Lei Orgânica Municipal	-	-	-	http://www.sistemas.pucminas.br/BDP/SilverStream/Pages/ig_Constitem.html	A dissertação não está digitalizada. O link dá acesso ao resumo. Os campos "orientador" e "palavras-chaves" foram preenchidos com base no currículo lattes da pesquisadora, no campo referente à dissertação.
50	Dissertação	Uma Proposta de educação Ambiental Integrando o princípio dos 3Rs (Reduzir, Reutilizar e Reciclar) nas unidades escolares de Santo Amaro da Imperatriz-SC.	Conclusão de mestrado	Engenharia Ambiental	Engenharias	SILVA, Schirley Machado da.	Profa. Dr. Clarice Maria Neves Panitz	UFSC	2003	190	Digital	Texto	Educação Ambiental	Resíduos Sólidos	3Rs (Reduzir, Reutilizar, Reciclar)	-	-	-	-	-	https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/84515/193537.pdf?sequence=1	
51	Dissertação	Teoria da mente e desenvolvimento infantil: um procedimento de intervenção com crianças no interior da Bahia.	Conclusão de mestrado	Psicologia da Educação	Ciências Humanas	SOUZA, Adriana Soares Freitas de.	Profa. Dr. Maria Regina Maluf	PUC - SP	2009	149	Digital	Texto	Teoria da Mente	Crença Falsa	Educação Infantil	-	-	-	-	-	http://www.sigientia.pucsp.br/ide_busca/arquivo.php?codArquivo=9987	
52	Dissertação	A prática docente na escola bosque: o desafio educativo de uma proposta construtivista.	Conclusão de mestrado	Educação em Ciências e Matemáticas	Ciências Humanas	SOUZA Eliana Silva de.	Profa. Dr. Terezinha Valim Oliver Gonçalves	UFPA	2004	91	Digital	Texto	Prática Docente	Construtivismo	Interdisciplinaridade	Pesquisa	Contexto Histórico-social	-	-	-	http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/1749/1/Dissertacao_PraticaDocenteEscola.pdf	
53	Dissertação	Qualidade na educação ambiental: o olhar da criança sobre a pré-escola.	Conclusão de mestrado	Educação	Ciências Humanas	SOUZA, Mônica Maria Silva de.	Prof.ª Dr.ª Sílvia Helena Vieira Cruz	UFC	2006	113	Impresso	Texto	-	-	-	-	-	-	-	-	A dissertação não está digitalizada. Assim, não foi possível preencher as "palavras-chaves". Não foi encontrado o currículo lattes da pesquisadora.	
54	Tese	A construção de significados nas brincadeiras de faz-de-conta por crianças de uma turma de educação infantil ribeirinha Amazônica.	Conclusão de doutorado	Teoria e Pesquisa do Comportamento	Ciências Humanas	TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos.	Prof. Dr. José Moisés Alves	UFPA	2009	294	Digital	Texto	Construção de significados	Brincadeira do Faz-de-conta	Educação Infantil	Criança Ribeirinha	Cultura e Subjetividade	-	-	-	http://www.ufpa.br/posgr/olddocuments/DOUTORADO/TESE_SONIA_REGINA.pdf	
55	Dissertação	Música na Educação Infantil: saberes e práticas docentes.	Conclusão de mestrado	Educação	Ciências Humanas	TIAGO, Roberta Alves.	Profa. Dr. Myrtes Dias da Cunha	UFU	2007	182	Digital	Texto	Práticas Pedagógico-musicais	Educação Infantil	Formação Musical	-	-	-	-	-	http://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/1014/1/MusicaEducacaoInfantil.pdf	
56	Dissertação	História da Escola Itinerante Caminhos do Saber – Ortigueira-PR.	Conclusão de mestrado	Educação	Ciências Humanas	URQUIZA, Paulo Roberto Urbinnati.	Profa. Dr. Maria Luiza Macedo Abbud	UEL	2009	182	Digital	Texto	História das Instituições Educativas	Escola Itinerante	MST	-	-	-	-	-	http://www.uel.br/pos/mestrado/images/stories/downloads/dissertacoes/2009/2009%20-%20URQUIZA,%20Paulo%20Roberto%20Urbinnati.pdf	
57	Dissertação	As políticas públicas para a infância e a municipalização da educação infantil no campo.	Conclusão de mestrado	Educação	Ciências Humanas	VELLOSO, Renata Mendes.	Profa. Dr. Maria de Lourdes Rocha de Lima	UFMG	2008	192	Digital	Texto	-	-	-	-	-	-	-	-	-	O trabalho não possui palavras-chaves

Conforme informação do programa de pós-graduação

Fonte: A autora, 2016

ANEXO A – Mapa Regiões Rurais 2015

Figura 2 – Mapa Regiões Rurais 2015



Fonte: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2015.