

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

FRANCIELE CLARA PELOSO

**INFÂNCIAS DO E NO CAMPO: UM RETRATO DOS ESTUDOS
PEDAGÓGICOS NACIONAIS**

SÃO CARLOS - SP

2015

FRANCIELE CLARA PELOSO

**INFÂNCIAS DO E NO CAMPO: UM RETRATO DOS ESTUDOS
PEDAGÓGICOS NACIONAIS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas, da Universidade Federal de São Carlos, como exigência parcial para obtenção do título de doutora em educação, na linha de pesquisa “Educação escolar: teorias e práticas” área de concentração Processos de Ensino e Aprendizagem, sob a orientação da Professora Doutora Roseli Rodrigues de Mello.

SÃO CARLOS - SP

2015

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

P392ic Peloso, Franciele Clara.
Infâncias do e no campo : um retrato dos estudos
pedagógicos nacionais / Franciele Clara Peloso. -- São
Carlos : UFSCar, 2015.
222 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos,
2015.

1. Educação infantil. 2. Infância. 3. Educação do campo.
4. Diversidade. I. Título.

CDD: 372 (20ª)

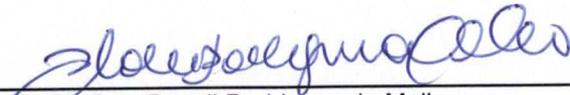


UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

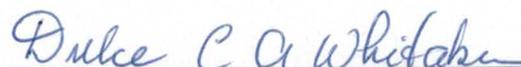
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

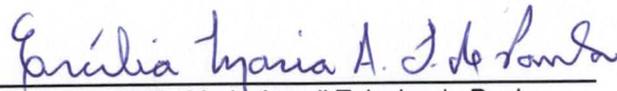
Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Franciele Clara Peloso, realizada em 24/02/2015:



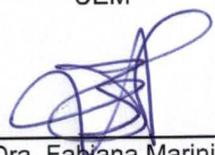
Prof. Dra. Roseli Rodrigues de Mello
UFSCar



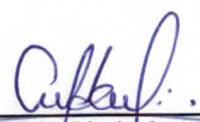
Prof. Dr. Dulce Consuelo Andreatta Whitaker
UNESP



Prof. Dra. Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula
UEM



Prof. Dra. Fabiana Marini Braga
UFSCar



Prof. Dra. Maria Aparecida Mello
UFSCar

A todas as crianças e suas diferentes infâncias

AGRADECIMENTOS

E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas
E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá
E é tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense estar”

(Gonzaguinha)

Durante o processo de construção desta tese “tanta, muita, diferente gente” estive comigo. Este estudo é marcado pelas contribuições de todas estas pessoas:

Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello, que com carinho, compreensão e coerência me acolheu como sua orientanda. Respeitou meus limites e (re) conheceu minhas potencialidades. Me ensinou que eu podia mais. Me ajudou a *ser mais*.

Profa. Dra. Ercília Teixeira Angeli de Paula, companheira de utopias, de andarilhagens e de produções científicas.

Profa. Dra. Dulce Whitaker pela ternura, pela generosidade intelectual e pelas preciosas contribuições na construção deste trabalho.

Profa. Dra. Fabiana Braga Marini e Profa. Dra. Maria Aparecida Melo pelo comprometimento, pela acolhida e por repartir conhecimentos ao longo de todo o processo do curso de doutorado e também na avaliação do trabalho resultante.

Profa. Dra. Emília de Freitas pela disponibilidade e pelo diálogo na banca de qualificação deste estudo.

Meus pais Terezinha e Hugo por me ensinarem a não desistir. Por aceitarem minhas ausências e se preocuparem com meu bem-estar e com minha saúde. Por serem apoio constante. Por serem sabedoria. Por serem amor. Por saberem amar.

Meu companheiro, meu amigo, meu amor Tiago. Pelos sorrisos que me deram coragem. Pelos abraços que me deram conforto. Pelas palavras que me fizeram acreditar no sonho. Pelos gestos que me deram amor. Porque foi mansidão e aconchego.

Meus irmãos Maira e Ivanio, seus pares Adriano e Elaine pela preocupação, amorosidade, atenção e cuidados (muitos). Por me darem a mão e às vezes o braço inteiro. Pelo simples fato

de saber que estavam “ali”.

As crianças Laura, Otávio, Vania Cristina e Eduarda por me permitirem momentos de doação, de descontração. Por me permitirem experienciar suas infâncias. Pelos beijos gratuitos. Pelos sorrisos largos. Pelos abraços de urso. Pelo amor que não se pede.

A minha segunda família Adão, Neide e Camila. Porque se preocuparam. Porque me abraçaram. Porque sorriram para mim. Porque sempre tiveram palavras cheias de esperança e de amor. Porque dividiram os fardos comigo e fizeram a caminhada mais leve.

A amiga Graça, que insistiu que eu participasse da seleção do doutorado. Que se preocupou. Que me deu a mão, ensinou o caminho e todos os trajetos e linhas de ônibus.

As amigas Natália e Evelin pela convivência semanal no primeiro ano do curso, pela amizade funda que nos uniu.

D. Gracia que abriu as portas da sua casa e do seu coração. Por todo o cuidado durante o cumprimento dos créditos obrigatórios.

Os amigos Adriana e Mariano Marigo. Adriana que nos últimos quatro anos esteve de mãos dadas. Me acolheu com amorosidade. Me esperançou quando precisei. Pela amizade construída e alimentada. Mariano porque estendeu sua mão e também se tornou amigo. Me tratou com doçura (arroz doce) todas as vezes em que precisei me hospedar em sua casa.

Os/as amigos/as Clóvis, Susana, Henrique, Maria Júlia, Cassol, Vanusa, Luiz, Fábio e Adriana pela cumplicidade, pela alegria, pela companhia e palavras de bem querer.

A amiga Eliane, pela disposição em discutir “teorias” comigo. Pelos abraços acolhedores e pelas longas noites (geladas de União da Vitória) de diálogo, confidências e produção intelectual.

Fidel Gato, felino sensível, observador. Por seu amor, seu cuidado e companhia nos soninhos compartilhados.

As amigas Vanessa (Piu) e Francisca porque chegaram em minha vida junto com o doutorado e me fizeram mais feliz por sua amizade.

A amiga Fernanda que, carinhosamente, fez a correção de linguagem deste texto.

As colegas e amigas Nájela, Sandra Regina e Sandra Salete porque viveram comigo a angústia de produzir esse trabalho a ao mesmo tempo formar professores/as. Me apoiaram, me compreenderam, sobretudo me ajudaram a continuar.

Aos amigos e amigas, tios, tias, afilhado, vizinhos e vizinhas que convivem comigo. Que são afeto. Que são ternura. Que são diálogo. Que me fazem mais gente, me fazem alegre.

A vocês, minha gratidão.

“Que a nossa presença no mundo, implicando
escolha e decisão, não seja uma presença neutra”

Paulo Freire

RESUMO

Esta tese traz uma discussão sobre as Infâncias do e no Campo. O objetivo da pesquisa foi o de mapear as produções acadêmicas brasileiras que objetivam pensar sobre a Infância do e no Campo, especificamente na área de conhecimento da Educação e a partir disso, compreender quais concepções sobre as Infâncias do e no Campo estão sendo difundidas academicamente, bem como analisar que acervos teóricos e metodológicos dispomos para olhar mais de perto essas Infâncias. De acordo com as Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo, são consideradas infâncias do campo: agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e os povos e comunidades tradicionais. A justificativa desta pesquisa está voltada à necessidade de dar visibilidade às diferentes infâncias e legitimar as experiências vivenciadas pelas pessoas situadas em contextos históricos marcados pela desigualdade social, igualmente evidenciar a diversidade de espaços, de culturas de classe, étnicas, raciais, dentre outras em que a infância acontece. Trata-se de uma pesquisa exploratória, bibliográfica de publicações científicas em Educação, em bases brasileiras, sobre as Infâncias do e no Campo, de abordagem quanti e qualitativa. Com vistas a responder nossa questão de pesquisa, optamos por analisar as teses, as dissertações e os artigos que abordam a questão da Infância do e no Campo, no período de 2002 a 2013, através do método da análise de conteúdo, proposto por Bardin (2011). Para a escolha das bases de pesquisa, consideramos a abrangência na indexação de trabalhos acadêmicos nacionais. Buscamos esses estudos em portais de bases de trabalhos acadêmicos com características e vinculações diferenciadas. As principais considerações desta tese evidenciam que dentre os estudos sobre as Infâncias do e no campo, que objetivam analisar especificamente as concepções de infância: 1) As distintas possibilidades de abordagem teórica e metodológica, estão se caracterizando a partir da corrente interpretativa; 2) Os trabalhos empíricos são constituídos predominantemente por estudos etnográficos e qualitativos; e 3) os estudos sobre as concepções de infância, na grande área da Educação, estão sendo delineados a partir de pesquisas que tem forte influência da área da Antropologia. Em relação aos estudos que abordam a dimensão pedagógica voltada às Infâncias do e no Campo evidencia a urgência do/da: 1) Formação de professores adequada a realidade do campo; 2) Fortalecimento das escolas do campo por meio da legitimidade de uma prática escolar específica e diferenciada; 3) Implementação de currículo adequado às distintas realidades do campo e da especificidade das realidades atendidas; e 4) Reconhecimento que as aprendizagens no e do campo se dão em todo o território e a escola é apenas mais um desses espaços. Os textos por nós analisados sublinham as heterogeneidades reveladas pelas distintas infâncias e formas de ser crianças. Tiram da invisibilização e do ocultamento experiências infantis que foram segregadas ao longo da história e continuam sendo quando homogeneizadas por uma concepção de infância de origem europeia, branca, cristã e urbana. A contribuição desta tese consiste no reconhecimento das existências das infâncias invisibilizadas ou pouco consideradas, acompanhado do desejo de inspirar pesquisadores/as a considerar e potencializar as Infâncias do e no Campo em seus estudos e em ações deles decorrentes

Palavras-chave: Infâncias. Campo. Educação do Campo. Diversidade

ABSTRACT

This thesis brings a discussion about the countryside childhoods. The research objective was to mapping the Brazilian academic productions which intent to think about the countryside childhoods at the Educations field of knowledge. From this, it was possible to comprehend which perceptions about the countryside childhoods are being spreading academically and to analyze which are the theoretical and methodological database available for look closely to theses childhoods. According to the document “Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo” are considered as countryside people: family farmers, people extractive, artisanal fishers, riparians, people from agrarian reform, slaves descendants, coastal people, indigenous and the traditional people. The research justification is the need of underline the different childhoods and to legitimize the experiences lived by the people in historical contexts marked by the social inequality. At the same way, there is the need of underline the diversity of spaces, of cultures, ethnic, of races, among others in which the childhood happens. It is an exploratory research made qualitatively and quantitatively in scientific publications about Education, in Brazilian databases about countryside childhood. To answer our research question, we choose to analyze the thesis, dissertations and the papers addressing the countryside childhoods produced in the period of 2002 until 2013 through content analysis method proposed by Bardin (2011). For choose the database research, we consider the scope indexing of the national academic works. We search for these works in portals of academic productions with different characteristics and linkages. The main considerations of this thesis show that the for the works which intend to investigate specifically the childhoods conceptions: 1) The distinct theoretical and methodological approach possibilities are characterized by the interpretative current; 2) The empirical works are predominantly constituted by ethnographic and qualitative studies; and 3) the studies about the childhoods conceptions in the Education field of knowledge, are delineated from research with strong influence of Anthropology. In relations to the works about the pedagogical dimension aimed at the countryside childhoods, it is evident the urgency of: 1) Teacher formation appropriated to the countryside reality; 2) The strengthening of the schools at the countryside through the legitimacy of a specific and differentiated school practice; 3) Implementation of an appropriated curriculum to the distinct countryside realities and to the specificities of attended realities; 4) Recognition that the learnings in countryside happens in all places and the school is only one of these places. The texts we analyzed underline the heterogeneities revealed by the distinct childhoods and ways to be child. Take off the invisibility and the occultism on the child experiences segregated through the history and which continue to be when homogenized by a conception of childhood with origins European, white, Christian and urban. The contribution of this thesis consists on the recognition of the existence of invisible childhoods or less considered, accompanied to the desire of inspire others researches to consider and potentialize the countryside childhoods in their studies and in actions from them.

Key words: Childhoods, Countryside, Countryside Education, Diversity

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Diagrama esquemático do procedimento de coleta de dados.....	87
Figura 2 – Representação esquemática do recorte do estudo da tese	108
Figura 3 – Histograma da distribuição de trabalhos classificados por ano em que foram produzidos.....	124
Figura 4 – Distribuição percentual dos Grupos Identitários alvo dos estudos da Categoria 1.....	131
Figura 5 – Distribuição percentual das concepções de infância presentes nos estudos da categoria 1.....	132
Figura 6 – Distribuição percentual das concepções de infância presentes nos estudos da categoria 2.....	158
Figura 7 – Distribuição percentual dos Grupos Identitários alvo dos estudos da Categoria 2.....	163
Figura 8 – Mapa contendo a distribuição de trabalhos produzidos em cada cidade	174

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – População residente, por Grandes Regiões, segundo o sexo e a cor ou raça.....	71
Tabela 2 – Rendimento médio real habitualmente recebido no trabalho principal, segundo a cor ou raça, por regiões metropolitanas (em reais)* - a preços de dez/2013.....	72
Tabela 3 – Dados referentes à coleta de teses a partir do Portal da Capes.....	88
Tabela 4 – Dados referentes à coleta de teses a partir do Domínio Público.....	90
Tabela 5 – Dados referentes à coleta de teses nos acervos disponíveis nas páginas eletrônicas dos Programas de Pós-Graduação em Educação.....	92
Tabela 6 – Dados referentes à coleta de dissertações a partir do Portal da Capes.	93
Tabela 7 – Dados referentes à coleta de dados de dissertações a partir do Domínio Público.	95
Tabela 8 – Dados referentes à coleta de dissertações nos acervos disponíveis nas páginas eletrônicas dos Programas de Pós-Graduação em Educação.	97
Tabela 9 – Dados referentes à coleta de artigos a partir do <i>Scielo</i>	98
Tabela 10 – Dados referentes à coleta de artigos a partir do Portal da ANPEd	101
Tabela 11 – Relação de trabalhos analisados na categoria 1 de acordo com o ano de produção	125
Tabela 12 – Relação de trabalhos analisados na categoria 2 de acordo com o ano de produção.	150

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação de Instituições de Ensino Superior com o respectivo conceito Capes para os Programas de Pós-Graduação em Educação.....	85
Quadro 2 – Rota metodológica.....	112
Quadro 3 – Códigos e dados relativos às teses classificadas.....	116
Quadro 4 – Códigos e dados relativos às dissertações classificadas.	117
Quadro 5 – Códigos e dados relativos aos artigos classificados.	121
Quadro 6 – Relação entre bases teóricas declaradas e principais teóricos utilizados nos trabalhos.	128
Quadro 7 – Relação entre bases teóricas declaradas e principais teóricos utilizados nos trabalhos.	153

LISTA DE SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CGEC	Coordenação Geral da Educação do Campo
CNE	Conselho Nacional de Educação
Coedi	Coordenação Geral da Educação Infantil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
DOEBEC	Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
ONU	Organização das Nações Unidas
PUC – PR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
PUC – Rio	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC - RS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PUC – SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SEB	Secretaria de Educação Básica
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

UMESP	Universidade Metodista de Piracicaba
UNESP – MAR	Universidade Estadual Paulista- Campus de Marília
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNINOVE	Universidade Nove de Julho
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

PARA INICIAR.....	17
1 HISTORIOGRAFIA DA INFÂNCIA: APORTES PARA PENSAR A CONSTITUIÇÃO DE UM CAMPO DE ESTUDOS.....	26
1.1 Infâncias e crianças: o percurso histórico das concepções	27
1.2 As infâncias e as crianças no contexto histórico da sociedade brasileira	38
2 INFÂNCIAS: PARA OS POVOS DO E NO CAMPO	54
2.1 Infâncias: pelo reconhecimento de todas as experiências humanas	54
2.2 Os povos do campo: pelo reconhecimento das especificidades e jeitos de ser gente no mundo	65
2.3 Infâncias do e no campo: pela ampliação da História da Infância.....	76
3 DESENHO METODOLÓGICO: O DESVELAR PANORÂMICO DAS PESQUISAS SOBRE INFÂNCIA DO E NO CAMPO	81
3.1 Escolhas metodológicas	82
3.2. Levantamento bibliográfico	86
3.3 Primeira organização dos dados	88
3.4 Classificando os trabalhos a serem analisados	103
3.5 Rota metodológica	104
3.5.1 A pré-análise.....	104
3.5.1.1 Passo 1: a leitura flutuante.....	104
3.5.1.2 Passo 2: escolha dos documentos	104
3.5.1.3 Passo 3: a formulação das hipóteses e dos objetivos.....	106
3.5.1.4 Passo 4: a referenciação dos índices e elaboração de indicadores	107
3.5.1.5 Passo 5: a preparação do material.....	111
3.5.2 Exploração do material.....	111
3.5.3 Tratamento dos resultados obtidos e interpretação.....	112
4 UM RETRATO DOS ESTUDOS PEDAGÓGICOS NACIONAIS SOBRE AS INFÂNCIAS DO E NO CAMPO: ANÁLISE DE DADOS.....	114
4.1 As Teses	116

4.2 As dissertações	117
4.3 Os artigos	120
4.4 Análise da categoria 1 – “Concepções de Infância do e no Campo”	124
4.4.1 As infâncias indígenas	137
4.4.2 As infâncias no MST e da zona rural	142
4.4.3 As infâncias quilombola	144
4.4.4 As infâncias ribeirinhas	147
4.5 Análise da categoria 2 – “Dimensão Pedagógica voltada para a infância do e no campo”	149
4.6 Sobre os estudos que não se encaixaram em nossas categorias	172
PARA (IN)ACABAR.....	173
REFERÊNCIAS	180
ANEXO A – DETALHAMENTO DOS TRABALHOS ANALISADOS... 202	
ANEXO B – CLASSIFICAÇÃO DOS TRABALHOS POR CRITÉRIOS ANALISADOS.....	209

PARA INICIAR

"No achamento do chão também foram descobertas as origens do voo."

Manoel de Barros

Neta de agricultores. Infância urbana. Encontros entre o campo e a cidade constituindo minha história o tempo todo e, de certa forma, minha trajetória acadêmica, sem que eu soubesse disso. O que me faltava era o “achamento do chão”.

Essa proposta de pesquisa tem suas origens a partir das considerações tecidas durante o processo de construção do estudo desenvolvido no mestrado¹. Tal estudo investigou como os pressupostos teóricos de Paulo Freire podem ser reinventados nos contextos referentes à infância, à criança e à Educação Infantil das classes populares, a partir dos seus escritos e das impressões de intelectuais que tiveram contato com o referido educador e estudaram a fundo suas obras.

Para tanto, no já mencionado estudo, foram traçadas algumas considerações sobre o processo histórico-epistemológico do conceito de infância. Foram identificados e apontados alguns aspectos presentes na produção bibliográfica de Paulo Freire, os quais puderam ser aproximados à Educação da Infância. Também foram analisados registros de intelectuais que tiveram contato com Paulo Freire e que estudaram a fundo suas obras e, ainda, examinadas as produções acadêmicas disponíveis referentes à aproximação dos pressupostos freirianos à Educação da Infância.

Em relação aos dados coletados e analisados na dissertação de mestrado, verificou-se que, historicamente, houve um reducionismo da obra de Paulo Freire, ou seja, seus pressupostos foram, prioritariamente, associados à Educação de Jovens e Adultos. No entanto, explicitou-se que, embora ainda alguns intelectuais não consigam aproximar o pensamento de Freire à Educação da Infância, essa possibilidade existe, uma vez que a maioria deles acreditou que Freire detém uma “teoria da educação”, por isso passível de ser reinventada em qualquer contexto que prime pela Educação e pela humanização das pessoas, independentemente de sua fase geracional.

¹ Estudo intitulado: Paulo Freire e a Educação da Infância das Classes Populares em reflexões, imagens e memórias reveladas. Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Ponta Grossa (2008 – 2009).

Assim, de acordo com a construção e análise de dados, considerou-se que os pressupostos freirianos podem vir a contribuir significativamente para outra mirada em relação à Educação da Infância das classes populares. Isso porque uma das possíveis leituras acerca dos pressupostos freirianos seria compreender a infância como experiência humana e o ser criança como sujeito histórico e social, no mundo, com o mundo e com as outras pessoas com vistas a cumprir, segundo Freire (2005), a vocação ontológica de TODAS as pessoas: a humanização.

A partir de reflexões sobre as questões relacionadas acima, as ideias de Paulo Freire trouxeram subsídios para compreender a infância, a criança e a Educação da Infância, em especial a das classes populares. A partir da tentativa de entender a teoria por ele proposta, suas obras auxiliaram na perspectiva de ir ao encontro da infância na qual a criança possa ser concebida como sujeito e não objeto. Mesmo que Paulo Freire não tenha abordado especificamente em suas obras esse tema, é possível afirmar que seu pensamento, de cunho político-pedagógico, se apresenta como pensamento crítico, o que pode propiciar outro entendimento em relação à infância, à criança e à Educação da Infância das classes populares.

Todavia, parece que a práxis freiriana² está presente, com maior intensidade, nos espaços de Educação Popular, mais especificamente nos processos de Educação de pessoas adultas. Nas práticas educativas realizadas com crianças, tal práxis ainda é pouco discutida. Atribui-se isso ao reducionismo imposto e à carência de estudos sobre a teoria freiriana no Brasil e, em especial, sobre sua aproximação com a Educação da Infância, como já citado.

Segundo De Angelo (2007), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST – apresenta uma proposta de Educação para crianças baseada nos pressupostos teóricos de Paulo Freire. Ainda, de acordo com o mesmo autor, a educação preconizada pelo MST procura se constituir como um espaço criativo, com vistas a oportunizar o conhecimento e a discussão sobre a cultura popular, prima pela brincadeira, cooperação, coletividade e busca desenvolver o ser criança para que se torne sujeito histórico, no mundo, com o mundo e com as outras pessoas.

De acordo com De Angelo (2007) e com Caldart (2004), as crianças do MST são da luta, vivenciam e experienciam uma realidade distinta; dessa forma, são partícipes de um

² Os estudos que objetivam estudar a obra de Paulo Freire trazem duas formas de adjetivar seus pressupostos. Alguns especialistas em Paulo Freire utilizam o “freireano”, outros o “freiriano”. Há justificativa para as duas terminações. Optamos por utilizar o freiriano. Romão (2008) nos ajuda a justificar nossa escolha quando explica que os radicais e os afixos são base de significação e, por isso, não podem se alterar. Quando o sufixo “iano” é apostado a nomes próprios que terminam com a vogal “e”, por uma questão de eufonia, na Língua Portuguesa, devem desaparecer. Assim, em coerência com esse pensamento, todas as vezes que nos referirmos ao legado de Paulo Freire nesta tese será utilizada a expressão freiriano ou freiriana e não freireano ou freireana.

projeto educativo diferente da maioria das crianças que vivem em outras realidades, ou seja, as crianças do MST são sujeitos sociais pertencentes a uma classe, a um grupo específico.

Com tudo, o estudo realizado durante o mestrado sobre a aproximação dos pressupostos freirianos à Educação da Infância preconizou uma reflexão acerca do processo educativo das crianças que têm sua infância oprimida, desrespeitada, invisibilizada. Esse fato é decorrente da soberania de uma concepção de infância que se apresentou de forma genérica no andar da história e promoveu o ocultamento das infâncias que não cabem dentro dessa concepção, mais especificamente uma concepção urbano-centrada.

Essa reflexão nos levou aos estudos das práticas educativas destinadas às crianças do MST. A curiosidade sobre a infância do MST se deu, de maneira inicial, em decorrência das leituras que acusam a aproximação das práticas pedagógicas realizadas com e para essas crianças, apoiadas nos pressupostos freirianos. Depois disso, tivemos algumas experiências junto ao assentamento Emiliano Zapata em Ponta Grossa/PR e também experiências de visitas aos assentamentos dos bolivianos na cidade de La Plata, na Argentina por ocasião de um intercâmbio realizado durante o mestrado. Na sequência, no ano de 2012, com a aprovação em um concurso público para ministrar a disciplina de Educação do Campo, no curso de Pedagogia, na Universidade Estadual do Paraná – Campus de União da Vitória – e, mais tarde, uma experiência no Assentamento Ireno Alves, em Rio Bonito do Iguçu, no Estado do Paraná, fizeram-me reforçar o interesse pela Infância do Campo.

Num primeiro momento, a expressão “Infância do Campo” ocorria-me no singular, na restrição às crianças filhas de agricultores e também àquelas partícipes do MST. Recorri aos meus pais para saber de suas histórias, de como era ser criança do campo. Descobri-me bisneta de indígenas. Deparei-me com uma infância marcada pela dificuldade de acesso à escola, à saúde, ao supermercado. Uma infância que, além de ser do campo, acontecia no campo. Defrontei-me com uma infância específica distinta, diferente da minha infância. Ampliei o olhar, a percepção e as leituras. Sobretudo, tomei posse da história pela qual me constituí gente no mundo. Humanizei-me.

A expressão “Infância do Campo” se pluralizou, agora eu compreendia que a expressão coerente e certa era “Infâncias do e no Campo”. Whitaker (2002) e Arroyo (2012a; 2012b) ajudaram-me a compreender que, quando consideramos a infância não urbana, nos remetemos a todas as demais que participam de diferentes comunidades e processos de socialização, tais como: as indígenas, as quilombolas, as ribeirinhas, as caiçaras, dentre outras. **Infâncias**. Infâncias para validar toda a discussão realizada no interior da área de estudos sobre a infância e para potencializar as diferentes formas de ser e estar no mundo. Acrescido à essa

definição, Caldart (2011) confirma minha percepção sobre ser do campo e viver nele. A mesma autora defende que, quando nos reportamos aos povos do campo, devemos considerar sua origem e identidade e compreender que vivem **do** e estão **no** campo.

E então, no “achamento do chão”, se deu a origem do voo. Definimos nosso objeto de pesquisa: as **Infâncias do e no Campo**.

As Infâncias do e no Campo existem e são marcantes em um país imenso, diverso e multicultural como o Brasil. No entanto, quando nos concentramos para buscar referencial teórico, inicialmente buscamos por livros e nos deparamos com um número reduzido de produções.

Encontramos apenas duas obras: 1. Educação Infantil do Campo, de autoria de Ana Paula Soares da Silva, Jaqueline Pasuch e Juliana Bezzon da Silva, com a primeira edição em 2012; e 2. Oferta e demanda de Educação Infantil no Campo, sob a coordenação de Maria Carmem Silveira Barbosa, Ana Paula Soares da Silva, Jaqueline Pasuch, Fernanda de Lourdes Almeida Leal, Isabel de Oliveira e Silva, Maria Natalina Mendes Freitas e Simone Santos de Albuquerque, também com primeira edição em 2012.

A primeira obra mencionada faz uma discussão sobre o processo de atendimento às crianças pequenas do campo. Aponta perspectivas para políticas públicas de qualidade que atendam e respeitem os direitos de todas as crianças e as formas de viver a infância no Brasil.

De acordo com Rossetti-Ferreira (2012), essa obra é produto da interação entre pessoas da área da Educação, de representantes de movimentos sociais, pesquisadores da infância e do campo, gestores e professores e conselheiros municipais e estaduais de Educação. Essa interação e respectiva produção têm o apoio da Coordenação Geral de Educação Infantil (Coedi/SEB) e da Coordenação Geral de Educação do Campo (CGEC/Secadi), do Ministério da Educação (MEC), desde 2008. O principal objetivo das reflexões realizadas no interior desse grupo é o de enfrentar o desafio de promover a Educação Infantil nas áreas rurais brasileiras, com base no conhecimento e nas vivências das crianças, que compõem contextos tão diversos. Segundo a estudiosa supracitada, são fruto dessas reflexões as Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo.

A segunda obra citada é decursiva de uma parceria estabelecida entre o Ministério da Educação – MEC – e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS –, visando ao desenvolvimento da pesquisa Nacional “Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais” (MEC/UFRGS). No documento, menciona-se que:

Os principais objetivos da pesquisa foram estruturados a partir de quatro grandes

ações: pesquisa bibliográfica da produção acadêmica nacional sobre educação infantil das crianças residentes em área rural; estudo quantitativo de dados secundários; estudo das condições de oferta da educação infantil das crianças de área rural por meio do envio de questionários a uma amostra de 1130 municípios; coleta de dados qualitativos em 30 municípios localizados nas cinco regiões geográficas do país (BARBOSA et al, 2012, p.7).

A leitura da obra na íntegra acusa o esforço de um trabalho coletivo e significativo com a finalidade de mapear e construir uma base de dados sobre a educação da criança de 0 a 6 anos moradora em área rural.

A partir dessas duas obras, que tratam especificamente da Educação Infantil do e no Campo, tomamos conhecimento dos documentos disponibilizados pelo MEC sobre o tema, tais como: as Orientações Curriculares da Educação Infantil do Campo (2010) e a Revista Criança (2007), dentre outros. É importante citar que nosso objeto de estudo contempla também a Educação Infantil do e no Campo, no entanto, não se restringe a ela.

Posteriormente, tivemos acesso a mais duas obras: 1. Infância, Educação e MST: quando as crianças ocupam a cena, de Deise Arenhart, com a primeira edição de 2007; e 2. Infâncias do Campo, de Isabel de Oliveira e Silva, Ana Paula Soares da Silva e Aracy Alves Martins, com a primeira edição em 2013.

A obra de Arenhart (2007) objetiva denunciar o modelo de sociedade que desapossa as pessoas de seus direitos. A partir disso, a autora coloca em evidência as crianças e seu direito à condição infantil e compartilha a experiência do MST, mais especificamente no assentamento Conquista da Fronteira, localizado no município de Dionísio Cerqueira/SC, e suas concepções de infância, sociedade e educação.

A leitura do livro nos proporcionou o conhecimento das peculiaridades de ser criança do campo e do MST. Ampliou nosso olhar para pensar as infâncias em suas diferentes origens geográficas, culturais, étnicas e raciais.

Concordamos com Motta e Kramer (2010) que o livro apresenta uma dimensão acadêmica, pedagógica e política. Essas dimensões contribuíram para a elaboração de nossas reflexões a respeito das infâncias em diversos contextos concretos em que crianças desenham sua existência.

A segunda obra indicada apresenta uma coletânea de diversos estudos de pesquisadoras/es que se dedicam à temática da criança moradora em área rural. Os textos dispostos no livro socializam e valorizam as experiências das crianças do campo. Foi a partir dessa obra que problematizamos nosso objeto de estudo. Os textos apresentados no livro, bem como a forma de organização da obra, deixam transparecer pesquisadores experientes e

comprometidos com as infâncias. Mas, no decorrer da leitura, observamos algo que nos chamou a atenção. Majoritariamente, os capítulos fazem referência às infâncias e crianças dos assentamentos ou filhas e filhos de agricultores. Dos treze capítulos, somente dois deles mencionam a infância das crianças ribeirinhas. Essa evidência nos causou curiosidade.

Com o suporte de Arroyo (2012a; 2012b), como já dito, confirmamos que abordar a temática da Infância do e no Campo é tratar da diversidade cultural, étnica, e racial existente nos distintos espaços geográficos do Brasil. Com o auxílio das Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo, aprovadas em 2008, delimitamos que são consideradas infâncias do campo: agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e os povos e comunidades tradicionais.

Com isso, questionamos: **O que sabemos sobre essas infâncias? Como essas infâncias vêm sendo difundidas academicamente? Que aportes teóricos e metodológicos dispomos para pensar a Infância do e no Campo e sua educação?**

Alçamos voo com o a intenção de:

- a) mapear as produções acadêmicas que objetivam pensar sobre a Infância do e no campo, especificamente na área de conhecimento da Educação;
- b) compreender quais concepções sobre as Infâncias do e no Campo estão sendo difundidas academicamente;
- c) identificar como a dimensão pedagógica voltada para as Infâncias do e no Campo está sendo contemplada nos trabalhos acadêmicos;
- d) analisar que acervos teóricos e metodológicos dispomos para olhar mais de perto as Infâncias do e no Campo.

Para responder nossas questões e alcançar nossos propósitos, desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica, e, para apresentá-la, organizamos este texto na sincronia de quatro capítulos.

No primeiro capítulo teve-se o objetivo de contextualizar alguns autores que discutem questões relacionadas à infância e à criança, apresentá-los e dialogar com eles. Objetivamos, sobretudo, evidenciar como a infância e a criança foram entendidas historicamente, pois existem muitas críticas à maneira homogênea pela qual a infância tem sido pesquisada. Assim, tal temática, neste capítulo, é abordada numa perspectiva histórica, com base na reflexão bibliográfica disponível no campo da Filosofia, da Sociologia, da Antropologia e da História da Educação, em especial as obras que retratam a infância e as crianças em suas

diferentes formas de ser e estar no mundo. Essa escolha se dá pelo reconhecimento de que as questões da infância vêm sendo objeto de pesquisas e análises de distintos campos disciplinares e multidisciplinares.

O capítulo está subdividido em dois grandes blocos. No primeiro, apresentamos o percurso histórico das concepções de infância. No segundo, a infância e as crianças foram retratadas no contexto histórico da sociedade brasileira, no intuito de evidenciar a exclusão e posterior inclusão da criança nas políticas públicas e educacionais. Este capítulo, de maneira geral, procura demonstrar como as crianças foram tratadas historicamente, igualmente chamar a atenção para a soberania de uma única concepção de infância para todas as crianças.

Os principais autores e suas respectivas áreas de atuação que sustentam essa reflexão são:

- a) na área da História da Infância: Áriès (1981); Boto (2002); Kuhlmann Junior (2007); Muller (2007) e Priore (2007);
- b) na área da Filosofia: Gagnebin (1997); Ghiraldelli (2006) e Kohan (2003);
- c) na área da Sociologia: Arroyo (2004); Postman (1999), Fernandes (2004) e Sarmiento (2005; 2008);
- d) na área da Antropologia: Freyre (1998);
- e) na área da Pedagogia: Dornelles (2005); ; Freire (2005) e Redin *et al* (2007);
- f) na área da Educação Infantil: Craidy (2005); Deheinzelin (1994); Haddad (2002); Kramer (2003a; 2003b) e Oliveira (2002, 2005).

Os avanços na área dos estudos sobre a infância nos permitem ampliar o olhar e considerar diversas infâncias acontecendo simultaneamente em vários contextos geográficos. As infâncias e seus entornos ganham destaque através desses estudos que, além de expor e definir as concepções de infância, valorizam as experiências infantis, bem como empreendem denúncias e anúncios sobre as crianças e suas infâncias.

Nossa intenção no segundo capítulo é ampliar nossa discussão e problematizar sobre as Infâncias, mais especificamente sobre as **Infâncias do e no Campo**. Essa discussão é importante porque com ela vamos delimitando e sublinhando nosso objeto de estudo.

Sobretudo, o segundo capítulo traz uma discussão sobre as infâncias. Organizamos o texto deste capítulo em três atos. No primeiro, chamamos a atenção para a diversidade de concepções de infância, com a intenção de pluralizar o conceito. No segundo ato, contemplamos os povos do campo e alguns elementos da Educação do Campo para tratar da infância e suas possibilidades. E, por fim, neste capítulo abordamos ampla e especificamente as Infâncias do e no Campo. Os autores que nos ajudaram a construir o segundo capítulo são:

Sarmiento (2008), Arroyo e Silva (2012), Abramowicz e Oliveira (2010), Dornelles (2005), Postman (1999), Whitaker (2002), Caldart (2011), Silva, Felipe e Ramos (2012), Arroyo (2012a), dentre outros. Esses autores nos ajudam a pensar amplamente as infâncias do e no campo, fato que nos ajudou a configurar nossa análise de dados, expressa no quarto capítulo deste estudo.

Para que o voo fosse preciso, foi necessário estabelecer o percurso e critérios. Com vistas a responder nossa questão de pesquisa, optamos por analisar as teses, as dissertações e os artigos que abordam a questão da Infância do e no Campo, no período de 2002 a 2013, através do método da análise de conteúdo, proposto por Bardin (2011). O estudo se dedica aos trabalhos realizados no período de 2002 a 2013, pois consideramos como marcos inicial e final o ano que marca a base legal e consolida o direito constitucional sobre o atendimento às crianças do campo, o ano de 2002 e o ano próximo a finalização desta pesquisa; ou seja, produções finalizadas entre 2002 e 2013. É importante evidenciar que esse período é marcado por mudanças no marco legal, o que afeta, diretamente, de uma forma ou outra, o fazer pedagógico destinado às crianças do campo e sua educação. Essas mudanças são decorrentes dos avanços provocados pela LDB 9394/96 e suas diretrizes complementares, dentre elas a da Educação do Campo.

Para a escolha das bases de pesquisa, consideramos a abrangência na indexação de trabalhos acadêmicos nacionais. Buscamos esses estudos em portais de bases de trabalhos acadêmicos com características e vinculações diferenciadas. O terceiro capítulo apresenta minuciosamente a rota por nós escolhida. Apresenta o desenho metodológico de nossa pesquisa.

No quarto capítulo, trazemos as análises decorrente de nossa coleta de dados. Como escolhemos três modalidades de trabalhos acadêmicos, esse capítulo é extenso e está organizado em três seções. Na primeira, fazemos uma discussão a respeito dos achados nas teses. Na segunda, discutimos os dados obtidos na análise das dissertações. Na terceira, o encontrado nos artigos.

Por fim, nos debruçamos sobre os achados e esboçamos um retrato do que sabemos sobre as infâncias do e no campo, a partir de como vêm sendo difundidas academicamente e ainda que aportes teóricos e metodológicos dispomos para pensar essas infâncias. Encerramos o texto sugerindo a teoria freiriana como possibilidade de potencializar as experiências educativas dos povos e das infâncias do e no campo.

O fio que alinhava os textos deste estudo é um só: a necessidade de dar visibilidade às diferentes infâncias e legitimar as experiências vivenciadas pelas pessoas situadas em

contextos históricos marcados pela desigualdade social, igualmente evidenciar a diversidade de espaços, de culturas de classe, étnicas, raciais, dentre outras em que a infância acontece. Reconhecer as existências das infâncias invisibilizadas ou pouco consideradas é o maior desafio desta tese, acompanhado do desejo de inspirar pesquisadores/as a considerar e potencializar as Infâncias do e no Campo em seus estudos e em ações deles decorrentes.

1 HISTORIOGRAFIA DA INFÂNCIA: APORTES PARA PENSAR A CONSTITUIÇÃO DE UM CAMPO DE ESTUDOS

Este capítulo tem por objetivo contextualizar alguns autores que discutem questões relacionadas à infância e à criança, apresentá-los e com eles dialogar. Tal temática, neste capítulo, é abordada numa perspectiva histórica com base na reflexão bibliográfica disponível no campo da filosofia, da sociologia, da antropologia e da História da Educação. No entanto, clarifica-se que a intenção não está em reconstruir ou aprofundar os estudos sobre a história da infância e da criança e sim em evidenciar, a partir de algumas pistas, como a infância e a criança foram entendidas historicamente, pois existem muitas críticas à maneira homogênea pela qual a infância tem sido pesquisada.

De acordo com Kuhlmann Junior (2002), a história da infância não é linear e sofre influência de distintas áreas do conhecimento, sem que uma seja superior a outra. Essa perspectiva corrobora a concepção de que as crianças participam das relações sociais por processos permeados pela cultura, pela história, pela sociedade e seus artefatos, igualmente pelos processos psicológicos, dentre outros. Compreender a história da infância a partir dessa ótica é afirmar um alargamento de horizontes ao que compete aos estudos sobre infâncias e crianças nas ciências humanas.

Como já identificamos em estudo anterior,

Sarmiento e Gouvêa (2008) assinalam que a infância no campo das ciências humanas e sociais, ao longo do século XX, foi investigada estritamente pela psicologia, na qual configurou um campo próprio. Os mesmos autores ainda explicam que durante o processo histórico de conformação das distinções entre os campos disciplinares, a criança foi tomada, por excelência, como um objeto da psicologia que pouco dialogou com as demais ciências, como a sociologia, a antropologia e a história e tampouco foram dados ouvidos para que as próprias crianças participassem da construção desta história. É decorrente disso o entendimento das crianças serem analisadas e classificadas como seres biopsicológicos e esquecidos como sujeitos sociais (PELOSO, 2009, p.53).

Dentre diversos autores que estudam questões relacionadas à História da Infância (SARMENTO, 2008; MULLER, 2007; VASCONCELOS; SARMENTO, 2007; KRAMER, 2003, entre outros), Freitas; Kuhlmann Junior (2002) e Sarmiento (2007) enfatizam que, na História da Infância, o campo das definições epistemológicas é bastante extenso e já consolidado. No entanto, essa mesma história apresenta abordagens genéricas e imprecisas quando se reporta a discussões que contextualizam a infância em diferentes contextos sociais, logo também é genérica a discussão sobre políticas destinadas à infância.

Um dos grandes avanços do campo de estudos que coloca a infância e seus entornos como tema de análise, além de expor e definir as concepções de infância, é valorizar as experiências infantis, bem como empreender denúncias e anúncios sobre as crianças e suas infâncias. Ao considerar essas produções – e para compor este estudo –, vamos apresentar o percurso histórico das concepções de infância. Essa apresentação é necessária para que possamos delimitar e sublinhar nosso objeto de estudo: **as infâncias do e no campo**, bem como respaldar afirmações que serão feitas no avançar dos outros capítulos. Posteriormente a essa apresentação, vamos delinear o processo de organização das infâncias e suas concepções na conjuntura social brasileira.

1.1 Infâncias e Crianças: o percurso histórico das concepções

Segundo Gagnebin (1997), a noção de infância é uma categoria histórica. Nessa perspectiva, Postman (1999) afirma que se sabe muito pouco sobre as atitudes dos gregos³ em relação às crianças e ao período da infância. Embora os pensadores gregos tenham trazido contribuições significativas para a reflexão dos processos educativos, eles manifestaram pouco interesse na infância, uma vez que esse período da vida não se apresentava como um problema filosófico para a época, tão pouco como uma categoria etária que merecia um tratamento específico. Esse fato justifica-se até mesmo pela etimologia da palavra infância, que estava diretamente ligada às normas e ao direito, ao domínio da *res publica* muito mais do que ao âmbito privado ou familiar (KOHAN, 2008).

Para Castello e Márcico (2006), a palavra infância, desde sua origem, esteve associada à falta de algo, à ausência e à incapacidade. Segundo os mesmos autores:

Um indivíduo de pouca idade é denominado “*infans*”. Esse termo está formado um prefixo privativo *in* e *fari*, “falar”, daí seu sentido de “que não fala”, “incapaz de falar”. Tão forte é seu sentido originário que Lucrécio emprega ainda o substantivo derivado “*infantia*” como sentido de “incapacidade de falar”. Porém, logo “*infans*” – substantivado – e *infantia* são empregados no sentido de “infante”, “criança”, “infância” respectivamente. De fato, é desse sentido que se geram os derivados e compostos, todos de época imperial como “*infantilis*”, “infantil”; “*infaticidium*”, “infanticídio”, etc. (CASTELO, MÁRCICO, 2006 apud Kohan, 2008, p. 40).

De acordo com Kohan (2008), a participação na vida pública, na *res publica*, era negada às minorias, às mulheres, aos escravos e às crianças. Assim, quando pensamos nas crianças, é preciso refletir de que modo, historicamente, puderam dizer sua palavra e serem

³ Refere-se a atitudes dos gregos, pois foram eles que influenciaram a grande maioria do pensamento filosófico ocidental.

respeitadas enquanto pessoas que constituem e são constituídas no mundo e no seu tempo histórico.

Kohan (2003) identifica na Antiguidade alguns conceitos que relacionam a infância à filosofia grega. O autor apresenta uma abordagem da infância a partir de Platão, o qual a caracterizava a partir de quatro aspectos: 1) como possibilidade (as crianças podem ser qualquer coisa no futuro – eram consideradas projeção do adultos); 2) como inferioridade (as crianças – como as mulheres, estrangeiros e escravos – eram inferiores em relação ao homem adulto cidadão); 3) como superfluidade (a infância não era necessária à polis, por isso não precisava ser `pensada`); e 4) como material da política (a utopia se construía a partir da educação das crianças). De acordo com Kohan (2008), Platão foi o filósofo grego que mais evidenciou questões relativas à infância. O autor assevera que seus escritos devem ser mencionados pela influência que tiveram na história das ideias pedagógicas no pensamento ocidental.

Mesmo com essas evidências do pensamento filosófico sobre a infância, ela não foi contemplada efetivamente como categoria social nas discussões filosóficas da época. A infância se caracterizava como uma categoria bastante particular. Ela era o sentido das utopias, dos sonhos políticos dos filósofos e dos educadores. Subentende-se que havia um modelo de pessoa já posto, transcendente, imutável, eterno; e educar a infância com vistas a esse modelo era considerado o melhor para as crianças e para a sociedade.

Em seus estudos sobre a infância, além de evidenciar o pensamento de Platão sobre a infância, Kohan (2008) também menciona Aristóteles. Kohan (2008, p. 45) explica que “para Aristóteles, toda criança é uma criança em ato e, ao mesmo tempo, um adulto em potência, um ser que só alcançará sua completude e finalidade na adultez”. Esse filósofo não faz um discurso sobre a infância em sua obra, mas, em meio a suas vastas discussões que contemplavam questões sobre biologia, psicologia, ética, política, sociedade, dentre outras, permite a percepção de um conceito de infância consonante com as categorias filosóficas que compunham suas concepções de mundo. Com a ajuda de Kohan (2008), afirmamos que para Aristóteles as pessoas, quando crianças, representavam a imperfeição, a incompletude dos planos éticos e políticos.

Como já escrito, mesmo Platão e Aristóteles não tendo como preocupação de suas reflexões abordar a infância, seus legados deixam transparecer algumas concepções e delas depreendemos que, em mundo orientado pela razão, a criança não tinha espaço e a tarefa dos

filósofos era justamente esta: justificar a manifesta exclusão da infância no mundo da *polis*⁴.

Ao longo da história, a infância recebeu outras formas, outros lugares e outros discursos. Segundo Boto (2002), na Idade Média, a criança era entendida, unicamente, enquanto membro de uma linhagem. O sentimento de pertencimento estava integralmente associado às tradições de seu universo de origem (GÈLIS, 1991).

A infância era designada como período transitório e não constituinte das pessoas. Conforme Fugier (1991), o período da infância era esquecido rapidamente. As crianças permaneciam junto à pessoa responsável pela sua nutrição até o momento de serem inseridas aos costumes e às rotinas das pessoas adultas.

É importante lembrar que, nesse contexto, em nome da honra e moral das famílias, incluindo-se aí fatores genéticos e religiosos, eram permitidos e justificados abortos, infanticídios e partos clandestinos, dentre outros atos. Frente a esses fatos, não eram estabelecidas relações afetivas entre as crianças e as pessoas adultas. Pelo exposto, o período da infância não era entendido em suas especificidades e a criança não era considerada em suas particularidades infantis, pois não havia um tratamento diferenciado para a criança no período da infância, tendo em vista que ela era considerada um adulto em miniatura, pertencente a uma linhagem.

Os estudos de Ariès (1981) evidenciaram que a infância, do ponto de vista biológico, foi reconhecida aproximadamente no século XII. O mesmo autor afirmou que as representações gráficas relacionadas à iconografia, que ilustravam as crianças com suas particularidades, não eram conhecidas. Por conta disso, as crianças eram apresentadas e representadas como adultos em miniatura, sendo vestidas como pessoas adultas e expostas aos mesmos costumes que elas. As crianças não tinham um tratamento diferenciado, nem um mundo próprio, pois não existia, nesse espaço temporal, o chamado sentimento de infância.

Cabe aqui destacar que as concepções de Ariès⁵ vêm sendo criticadas por historiadores modernos, por apresentarem algumas fragilidades no tocante aos estudos da infância. Dentre esses estudiosos, encontra-se Gouvêa (2008), que discute o fato de que, embora Ariès tenha se tornado uma referência clássica para os estudos da infância, este pesquisador afirmava a existência de um modelo universal de crianças, baseado nas classes abastadas dos centros

⁴ Essa concepção inaugurada por Platão e Aristóteles para a infância é reforçada e ampliada no ideário iluminista moderno: nele, a infância passa a representar de modo mais geral e paradigmático, a possibilidade evolutiva do ser humano. Possibilidade, pois é preciso abandonar a infância para alcançar o bem-estar que a razão e a ciência prometem (KOHAN, 2008). Um exemplo dessa afirmação é a crença kantiana que versa sobre a infância como minoridade. É o período que a vida se configura sem razão, é obscura, sem conhecimento (KANT, 2001).

⁵ Tem-se conhecimento da existência das críticas dirigidas aos estudos de Ariès, no entanto elas não serão aqui exploradas em profundidade por fugirem ao escopo deste trabalho.

européus, o que é questionável. Outro aspecto de sua fragilidade teórica, segundo Gouvêa (2008), remete-se à afirmativa de uma infância linear e ascendente. Historiadores modernos contestam esta visão evolutiva e linear, argumentam que, em um mesmo período histórico, existem práticas diferenciadas e concepções antagônicas sobre infâncias e crianças. Outrossim, compreendemos essas questões, dos antagonismos, mas entendemos que a periodização nos auxilia a organizar de forma didática esse pensamento.

Na Idade Média, as crianças foram consideradas somente do ponto de vista biológico. Logo, seu estatuto social não foi conjugado. Dessa forma, apesar de ter havido crianças desde sempre, não havia infância compreendida como categorial social. Essa concepção ou carência de concepção de infância permaneceu por vários séculos. Como indicamos em trabalho anterior (PELOSO, 2009), essa ideia de infância ocorreu mais efetivamente até o século XVI.

No século XVII, quando do advento do racionalismo científico e seus pressupostos calcados na experimentação e no empirismo, há um estranhamento do discurso científico em relação a alguns contextos sociais, e a infância aparece aí inscrita. Sousa Santos (1989) grifa que o distanciamento e a estranheza do discurso científico em relação a alguns contextos sociais, dentre eles a infância⁶, estavam inscritos na matriz da ciência moderna e adquiriram expressão filosófica somente no século XVII.

Sob esse viés, Boto (2002, p. 22) assinala que:

Nos termos de Philippe Ariès, no intervalo entre essa Idade Média que se ia embora e a Modernidade que, pouco a pouco, ganhava lugar, teria havido, inclusive, uma alteração nos padrões de sociabilidade: “(...) a da rua, do pátio do castelo, da praça, da comunidade – por uma sociabilidade restrita que se confunde com a família, ou ainda, com o próprio indivíduo. Portanto o problema consiste em saber como se passa de um tipo de sociabilidade na qual o privado é separado do público e até o absorve ou reduz sua extensão” (Ariès e Duby, 1991, p. 16). Os progressos da intimidade, historicamente, corresponderam, na época moderna, a um refluxo dos elos tradicionais de sociabilidade comunitária; como se o primado do indivíduo fosse correspondente ao declínio da esfera pública.

Sarmento (2003) mencionou que a consciência social da infância, como categoria, começou a emergir com o Renascimento. É no Renascimento que as crianças passam a ser entendidas como pessoas pertencentes a uma categoria e principiam a constituir um estatuto próprio.

O cotidiano das crianças já não era o mesmo das pessoas adultas, embora ainda tivesse muitas nuances da visão adultocêntrica que não compreendia a criança como

⁶ Nesse sentido, a estranheza e o distanciamento do discurso científico em relação a alguns contextos sociais também se referem aos contextos relacionados à infância, uma vez que ela se apresentou como ausente na história durante muitos séculos.

alguém que é e está sendo. A criança era apenas projeção para a vida adulta [...] nesse período se projetava na criança o modelo a ser produzido na maturidade. Diante disso, a criança era percebida pelo que lhe faltava, pelas carências que apenas a maturação da idade e da educação poderiam suprir (PELOSO, 2009, p 57-58).

Na mesma perspectiva, De Angelo (2008) afirmou que a ideia contemporânea de infância, como categoria social com estatuto próprio, surgiu com a modernidade e teve como preconizadoras a escola e a família. Isso fez com que a criança ganhasse espaço e importância perante a sociedade e na vida dos indivíduos adultos. Evidenciou, ainda, que é um conceito que tem suas bases na desconstrução da necessidade de adultização das crianças, que, até a Idade Média, marcou as relações entre os adultos e as crianças e emergiu com o Renascimento.

Muller (2007) sublinha que, nesse período da história, mais especificamente nos séculos XVI e XVII, existia o carinho, que era expresso na relação entre pais e filhos. Esse carinho era expresso pela família e também por outras instituições através do cuidado dedicado às crianças. Essa ação tinha por objetivo torná-las pessoas de razão e honra

No início da Modernidade, a concepção de criança começou a ser redimensionada no contexto social. As famílias começaram a preocupar-se com a Educação das crianças. Essa preocupação garantiu às crianças que não participassem mais de todas as atividades desenvolvidas pelas pessoas adultas. As crianças passaram a ter um 'mundo' próprio e se apropriar do que lhes era específico: processos educacionais, brinquedos e brincadeiras, dentro outros elementos. Foram estabelecidas normas que comportassem a sociedade vigente, fator que contribuiu diretamente para que as crianças passassem a ser disciplinadas e se tornassem o centro do controle familiar e dos contextos em que estavam inseridas (BOTO, 2002).

Esse fato contribuiu para o surgimento da instituição escolar. A escola apareceu para estabelecer normas que comportassem a sociedade vigente. A criança, considerada agora um ser frágil em sua constituição física, na conduta pública e na moralidade, necessitava ser ensinada, regulada e adestrada para o convívio com os demais e para as novas regras sociais.

A infância passou a ser vista com outro olhar e, conseqüentemente, estabeleceu-se outra forma de "governá-la". Deste modo, o disciplinamento passou a ser ofertado pelas famílias e pelas instituições de ensino, sendo conduzido de forma rígida e institucionalizado (DORNELLES, 2005). Observou-se, também, que a entrada das crianças nas instituições de ensino fez com que elas fossem entendidas como alunas e alunos, e o mundo da infância foi separado, efetivamente, do mundo adulto. Boto (2002) menciona a distância que era recomendada entre o educador e a criança-aluna/o. A autora evidencia, ainda, a concepção de

criança presente nas obras de Comenius, o qual considerava que a criança deveria deixar de sê-lo para tornar-se aluna/o. Com efeito, ela era o rascunho da pessoa adulta em formação e entendia-se que “a formação da puerilidade constituía, de alguma maneira, a gênese do conceito moderno da criança bem educada: a criança cortês” (BOTO, 2002, p. 41).

De acordo com Muller (2007), a escola era o lugar de preparar a criança para a vida de adulto. A escola capacitava as crianças para as funções que iriam exercer e, principalmente, objetivam desenvolver nelas o sentido da responsabilidade e dignidade para com seu futuro, com o da família e o da sociedade.

Com todo esse processo, no século XVIII, o período da infância ganha um estatuto próprio. No entanto, as crianças continuam sendo concebidas como uma projeção para a vida adulta. Por isso, o período da infância era necessariamente o período da preparação. Uma criança indisciplinada representava uma pessoa adulta fracassada.

Embora a formação das crianças estivesse orientada refutando a ideia de inferiorização e o status de infante estivesse acompanhado de uma gama de cuidados e pretensões futuras, Ghirdelli (2006) assevera que a infância, por mais que fosse detentora de cuidados, era uma fase negativa que deveria passar. Por isso, a infância se caracterizava como o período de formação da pessoa adulta, era o período de passagem da heteronomia para autonomia, por meio de regras externas, regidas pelas pessoas adultas.

Uma das principais características da Modernidade foi a organização social em prol da formação de um novo modelo de pessoa. A nova pessoa ‘ideal’ deveria contemplar exigências da forma de organização social, a qual solicitava valores conservadoristas e morais. Por conta disso, a sociedade passou a se organizar de acordo com o novo modelo e as crianças passaram a ser compreendidas como a possibilidade de formação dessa pessoa ideal. Nessa perspectiva, novamente, pode-se dizer que a criança não era entendida como *alguém que é e está sendo* no seu momento histórico.

Contudo, a criança passou a ser reconhecida como um sujeito, inserido numa coletividade. A família e as instituições tinham preocupações com a infância. Essas preocupações tinham um motivo claro: formação ideal e adequada, mas garantiam às crianças um estatuto próprio. Os estudos de Ariès (1981, p. 193) indicam que o período entre a Idade Média e os tempos modernos é fruto de uma caminhada em que os adultos “compreenderam a particularidade da infância e a importância tanto moral quanto social e metódica das crianças [...]”. Porém, esse reconhecimento não pode ser generalizado no sentido de que muitas crianças não participaram desse modelo de infância.

De Angelo (2008) lembrou-nos que a sociedade que nascia já tinha em sua gênese a

desigualdade e a competitividade e, dessa forma, já apontava, em sua ideologia dominante, a crença num modelo único e abstrato de infância, de maneira a fazer crer que todas as crianças poderiam ter acesso às mesmas condições e qualidade de vida e de ensino. No entanto, esse desejo emergente de infância única não se sustentava, pois o acesso aos direitos sociais que a burguesia defendia não era garantido a todas as crianças.

Ainda no século XVIII, Rousseau (1999) defendia que a infância era um estado físico. Por isso, a criança era diferente do adulto pelas suas expressões e se constituía como essência para os princípios da vida humana. Nesse tocante, esse estudioso foi responsável por estabelecer e considerar a natureza infantil. De acordo com Yamin (2006), Rousseau acreditava que o desenvolvimento era orientado pelas regras da maturação natural e Com efeito, o crescimento, a naturalidade, a autenticidade e a inocência tinham seu desenvolvimento a partir de um ritmo muito próprio, o que as diferenciava das pessoas adultas, conforme Rousseau (1999), já corrompidas. No entanto, mesmo com essas considerações sobre a criança e a infância, Rousseau entendia a infância de maneira idealizada, pois, para ele, a infância existia enquanto estivesse ausente a idade da razão e, diante dessa concepção, a criança continuava inserida numa concepção de *alguém que não é e não está sendo.*

A marca desse período é a ideia do controle do indivíduo sob o olhar do outro. As premissas de Rousseau sobre a natureza da infância e seu entorno, família, instituições e os métodos educativos adequados para ela, são fortemente assimilados. Com Rousseau, socializa-se a concepção da inocência infantil e da natural capacidade de raciocinar das crianças. Essa concepção é nova nesse período, mas não se desvincula de crenças anteriores sobre a natureza débil e dependente das crianças, que, portanto, precisam de cuidado, piedade e proteção (MULLER, 2007).

Boto nos ajuda a definir o que se pensa sobre crianças e infância na história tratada até aqui:

De fato, o que parece ser a voz corrente dos escritos sobre educação, entre a Renascença e o Século das Luzes, é um dado desejo de obtenção do mínimo denominador comum da infância: as características básicas presentes em todas as crianças, qualquer que seja a classe, a nacionalidade, o nível de inteligência, etc. Nisso, encontra-se um quê de silêncio, de separação, de isolamento, e também de invisibilidade. A criança é muda; em sua individualidade, é espectador silencioso; é silenciada na sua voz, que, pelo suposto moderno foi desencantada; sem dúvida. Foi secularizada e institucionalizada. Passamos – teóricos da educação – a falar dela. Ao separar a criança do universo adulto, a modernidade cria a infância como uma mônada – unidade substancial ativa e individual; presente no limite, em todos seres infantis da espécie humana: sempre a mesma; sempre igual, inquebrantável, inamovível, irredutível – um mínimo denominador comum. Não falamos mais das

crianças, e sim da infância (BOTO, 2002, p. 57).

Indubitavelmente, é possível evidenciar que as pessoas, no período da infância, passaram por momentos em que, historicamente, apresentaram-se de forma passiva, sem a valorização do seu ser e estar no mundo. Em muitos períodos históricos, e até hoje, a criança não é pensada e compreendida como ser ativo e transformador da sociedade, ou seja, como sujeito social⁷.

Com o advento da revolução industrial no século XIX, a criança foi aceita e/ou submetida a adentrar no universo do mundo do trabalho. Com isso, a identidade infantil foi alterada. Igualmente foram divididas as funções da escola e os papéis da família. À escola coube a instrução cultural da criança aluna e, à família, a função moral e afetiva da criança filha. Sob a ótica de Thompson (1998), os métodos escolares foram questionados por desconsiderarem o potencial transformador do desenvolvimento físico, intelectual e moral das crianças alunas. O objetivo era se utilizar da pedagogia científica e experimental para superar a animalidade infantil e moralizar as crianças. Contudo, os interesses econômicos levaram algumas escolas de caridade a terem suas identidades estabelecidas como instituições não industriais que trabalhavam com o “uso-econômico-do-tempo”, a fim de evitar a aprendizagem de hábitos nocivos. A educação e o trabalho configuravam o que era o mundo infantil. Assim, as crianças eram ensinadas (educação e trabalho) a partir dos quatro anos de idade. O escopo dessa ação era o de valorizar o trabalho, a moderação, a obediência, a ordem, dentre outros aspectos.

No referido cenário histórico, ficou evidente a delimitação do espaço e do contexto infantil. O Humanismo e o Iluminismo sustentaram os avanços sociais e direcionaram as concepções clássicas promulgadas e, apesar de a infância não ter sido considerada em suas particularidades, foi tida como objeto de estudo, sendo compreendida como momento singular para a formação de pessoas adultas capazes de constituir uma sociedade pautada em valores éticos e morais (PEREIRA; SOUZA, 1998).

⁷ Segundo Charlot (2000), sujeito social pode ser definido como aquele que tem uma identidade, que é uma pessoa no mundo, em relação com o mundo e com as outras pessoas; que possui uma historicidade; é portadora de desejos e é movida por eles e que ocupa um lugar na sociedade. Em suma, o sujeito social é um ser singular, que tem uma história, que interpreta o mundo e lhe dá sentido, assim como dá sentido à posição que ocupa nele, às suas relações com as outras pessoas, à sua própria história e à sua singularidade. Para o autor, o sujeito é ativo, age no e sobre o mundo e nessa ação se produz e, ao mesmo tempo, é produzido no conjunto das relações sociais no qual se insere. Nessa perspectiva, a condição humana é vista como um processo, no qual o ser se constitui como sujeito à medida que se constitui como humano, com o desenvolvimento das potencialidades que o caracterizam como espécie.

De acordo com Kohan (2003), as crianças passaram a ser concebidas como futuras pessoas responsáveis pela transformação social. Para tanto, precisavam de orientação, afeto e estímulo constante. A partir desse entendimento a respeito das crianças, surgiram instituições estatais responsáveis pela educação dos pequenos seres em potência, onde a disciplina era entendida como saber e poder para a infância. Essa compreensão teve consequências tanto em âmbito social, quanto em esfera familiar.

Ao considerar os estudos relativos à historiografia da infância, podemos afirmar a ocorrência de uma gradação teórica no entendimento sobre infância e criança. A percepção desse progresso se dá quando, nas discussões recentes, notabilizam-se aspectos que, de maneira geral, não eram considerados em discussões anteriores. Nas discussões contemporâneas, alguns autores (DEHEINZELIN, 1994; ARROYO, 2004; BOTO, 2002; DORNELLES, 2005; FREITAS, 2002; GHIRALDELLI, 2006; KRAMER, 2003a; 2003b; KUHLMANN JUNIOR, 2002, 2007; POSTMAN, 1999; REDIN *et al*, 2007; SARMENTO, 2003; 2007; 2008 e outros) são consonantes em afirmar que a criança é um ser histórico e social.

Sarmento (2005, p. 361) enuncia que “a infância é concebida como uma categoria social do tipo geracional por meio da qual se revelam as possibilidades e os constrangimentos da estrutura social”. Dessa maneira, os diversos ambientes nos quais vivem as crianças precisam ser considerados e respeitados.

Os estudos recentes sobre a infância consideram o conjunto de experiências vividas pelas crianças em suas realidades históricas, geográficas e sociais. Nesse sentido, Kuhlmann Junior (2007) afirma que considerar as crianças como sujeitos históricos e sociais é se desvencilhar de discursos sobre a representação que as pessoas adultas têm das crianças e da infância e sim articular um discurso que considere as crianças concretas, identificadas nas relações sociais em seus lugares históricos, geográficos, culturais, políticos e sociais e, além disso, reconhecê-las como produto e produtoras da história.

Pensar a criança ao longo da evolução da humanidade, de modo a fazer e ser história em diferentes momentos e situações, só é possível quando a criança é compreendida como sujeito histórico e social. Definir a criança como sujeito histórico e social é conceber a infância como experiência humana. É acreditar que a infância é parte integrante da história de todas as pessoas e não apenas um momento transitório da vida.

Pelo apresentado, evidenciamos que as concepções recentes de infância são respaldadas por uma leitura social sobre a infância e as crianças, logo não defendem uma única concepção de infância, uma concepção genérica a todas as crianças. A infância passa a

ser concebida como uma categoria social.

Ampliando a discussão, podemos afirmar que a infância, ao longo das transformações sociais, tornou-se uma categoria de referência histórica, cultural e social. A compreensão que a colocava num estado biologizante deu lugar a discussões maiores que passaram a considerar a existência de diversas representações da infância e da própria criança em um mesmo momento histórico.

Franco (2002), em uma de suas análises, em que buscou compreender a infância e a criança, assinalou que a história da infância, em especial no Brasil, esteve permeada por conceitos como: privação cultural, marginalidade social, econômica e, ainda, educativa. Assim, é pertinente situar a infância na contemporaneidade e saber quem é este “ser” criança no atual contexto socioeconômico.

Diante dessa perspectiva, Postman (1999) descreveu que a infância assumiu um aspecto singular, que foi se moldando de acordo com o cenário econômico, intelectual e até mesmo religioso de um determinado contexto. Sobre isso, Franco (2002, p. 30) afirmou que “sendo a infância uma construção histórica e social é impróprio ou inadequado supor a existência de uma população infantil homogênea, pois o processo histórico evidencia diferentes populações infantis com processos desiguais de socialização”. Pode-se dizer que a infância é um conceito sócio-histórico, não compreensível caso seja deslocado de sua realidade.

Sarmento (2003) menciona que dentro do conceito infância há várias infâncias. O estudioso explica que na infância global existe a desigualdade e esse dado é essencial para contemplar as distintas infâncias na contemporaneidade.

Quando pensamos na infância, é possível vislumbrar inúmeros cenários onde ela acontece, igualmente é possível identificar diversas e contraditórias situações vivenciadas pelas crianças. Por meio das mídias sociais e do cinema, podemos tomar conhecimento da situação a que infâncias e crianças estão expostas, tais como: a exploração do trabalho e a prostituição infantil, a exploração sexual, as violências físicas e psicológicas. Além disso, podemos destacar a precariedade ou falta de acesso aos atendimentos na área da saúde, da educação pública, gratuita e de qualidade, igualmente aos bens culturais, de lazer e entretenimento, dentre outros aspectos de ordem socioeconômica e cultural. Outrossim, também por meio das mídias sociais e do cinema, destaca-se uma parcela da população que alça grandes investimentos para o desenvolvimento da integridade física, moral e intelectual das crianças. Tais investimentos preconizam distinta concepção de infância e se materializam na forma de infraestrutura no que diz respeito à educação, à saúde, aos esportes, ao lazer e

também à preservação de fatores socioeconômicos desses indivíduos.

Pelo mencionado até aqui, constatamos que a infância, na complexidade plural de suas formações, é inserida junto a um discurso histórico, decorrente de variados contextos. Dessa forma, a criança apareceu na história de maneira concreta, datada, situada, fazendo parte de um contexto favorável ou não à sua pessoa; de uma categoria social. Assim, a infância ou as infâncias seriam compreendidas de diferentes maneiras, de acordo com o lugar que ocupam na sociedade, ou seja, infâncias diversificadas, multiculturais, constituídas em distintos contextos sociais, tempos e espaços de vida, marcada pelas diferenças de direitos, de deveres, de acesso a privilégios, de faltas e de restrições. (REDIN *et al*, 2007).

Arroyo (2004) escreve que no decorrer da história temos uma concepção idealizada da infância. Essa concepção não faz sentido na contemporaneidade pelas diversas discussões que contempla e pelos avanços teóricos, políticos e culturais, dentre outros preconizados na e pela sociedade atual. O autor aponta que a infância deve ser entendida tal como se dá na realidade do momento histórico. A partir dessa premissa, Arroyo (2004) adverte que as imagens reais da infância no mundo “moderno” são outras, e que a sociedade ainda a contempla diante de uma imagem romântica e mágica. É como se a infância fosse uma alegoria. Na mesma lógica, Kulhmann Junior (2002) evidencia que a realidade social e cultural da infância resulta decididamente mais complexa: primeiramente, articulada em classes, com a presença de ao menos três modelos de infância convivendo ao mesmo tempo; de outro lado, é um percurso que vai da codificação do cuidado à mitificação da infância. Enfim, no interior desse crescimento esquizofrênico da importância e do valor da infância, permanece a rejeição de sua alteridade – isto é, de sua diversidade-diferença, do seu anarquismo e da sua libido perverso-polifoma, do escândalo que provoca pela sua ligação muito forte com a natureza e a sua distância-estranheza em relação à cultura.

Como procuramos demonstrar aqui, muitos foram os avanços relativos às concepções de infância no decorrer da história. Esses avanços oportunizaram às crianças passarem do status de “não ser” ao status de sujeitos históricos, sociais e titulares de direitos. No entanto, Kramer (2003a) evidencia que esse status não garante a igualdade frente às distintas formas de ser criança e viver a infância. De certa forma, as crianças ainda são percebidas socialmente como objetos, uma espécie de abstração. Logo, na maioria das ocasiões, não se leva em conta as diferentes classes e/ou contextos sociais em que estão inseridas. Frente a essa afirmação, é possível explicitar que, dependendo da classe e do contexto social em que a criança está inserida, a conotação de infância sofre diferenciações. No discurso social ou educacional, identificam-se alterações no que diz respeito à formação de valores, os quais irão direcionar,

muitas vezes, a postura das pessoas diante da sociedade. O reconhecimento das diferentes infâncias é imprescindível para que **TODAS** as pessoas sejam respeitadas no decorrer de suas experiências.

Assim, feitas algumas considerações gerais sobre o percurso histórico das concepções de infância, tratar-se-á, em seguida, da infância no âmbito da sociedade brasileira. O objetivo do próximo tópico é o de apresentar como se deu, historicamente, o processo e o entendimento relativo à infância e ao contexto das crianças na referida sociedade.

1.2 As infâncias e as crianças no contexto histórico da sociedade brasileira

Sabe-se que a história das crianças e da infância em terras brasileiras é anterior à colonização portuguesa no/do Brasil. Tratam-se das crianças e das infâncias indígenas. Esse registro é encontrado massivamente junto com os relatos referentes ao cotidiano da infância e das crianças no denominado Período Colonial e reúne-se a esse registro o relato das diferentes infâncias das crianças negras e brancas. É importante salientar que as infâncias das crianças indígenas e negras são infâncias marcadas pela violência e pela negação junto ao estatuto da sociedade brasileira.

É possível encontrar na literatura que trata da História da Educação da Infância no Brasil (FREITAS, 2011; KUHLMANN JÚNIOR, 2007; MULLER, 2007; PRIORE, 2007; dentre outros/as), que a forma de atender a criança esteve intimamente embasada no tratamento dado às crianças na Europa. Fato que se deve à colonização portuguesa, que ambicionava instalar, num primeiro momento, uma estrutura social aos moldes da Coroa Portuguesa, bem como de outros países da Europa. Nesse sentido, é importante delinear como ocorreu a educação das crianças e, igualmente, o cuidado da infância no Brasil.

No início do século XVI, a criança, no Brasil, foi compreendida como uma pessoa que necessitava ser domesticada, a partir do ideário católico e dos interesses da Coroa Portuguesa. Nesse contexto, a criança indígena era compreendida como um selvagem, um corpo que deveria receber o dom de Deus. Os costumes, crenças, valores e rotinas dos indígenas, principalmente das crianças, eram muito próprios, com características específicas. Sua domesticação servia para orientar a reprodução da infância branca, católica e europeia. As crianças indígenas eram tidas como moldes, por isso, capazes de serem inseridas em outros hábitos, pois a cultura indígena ainda não estava sedimentada na concepção dos colonizadores (PRIORE, 2007).

É indispensável destacar que, mesmo com um trabalho intenso para a inculcação de

valores europeus e religiosos nas crianças, para negação da cultura indígena na infância e para rejeição da experiência no seio familiar de origem, ao chegarem à puberdade, os/as indígenas, figuras nas quais se projetaram os sentimentos de domesticação, rompiam com os ideais religiosos e retomavam a cultura de seu povo (PRIORE, 2007). Essa atitude colabora com a afirmação da força cultural e do discernimento de um povo que, mesmo passando por períodos de aculturação, manteve vivos e firmes sua história, seus costumes e seu passado, reafirmando a sedimentação de sua cultura.

Além das crianças indígenas, durante quase quatro séculos, também foi negado o direito da infância às crianças negras. Como já citado, a historiografia, por muito tempo, igualmente ignorou a história das crianças negras e sua especificidade.

A partir da historiografia, Ramos (2007) explica que a história da criança e, por consequência, da infância no Brasil, tem o seu início ainda nas embarcações portuguesas do século XVI⁸. As crianças embarcavam nos navios na condição de grumetes, pajens, como órfãs do Rei ou como passageiros acompanhados dos pais ou de algum parente responsável⁹. Nessa situação, as crianças sofriam abuso sexual, atos de violência, realizavam tarefas pesadas, eram vítimas da pedofilia, além de serem, muitas vezes, exauridas até a morte devido às precárias condições a que estavam expostas, tanto para o trabalho, quanto para a permanência nos navios. Em função da debilidade de sua estrutura física, as crianças eram as primeiras vítimas, tanto na terra como no mar, mesmo porque a população infantil presente nos navios era pouco numerosa e, por isso, não era considerada relevante.

Ramos (2007) e Priore (2007) enfatizam que a intenção de contar a história desde as embarcações é a de ressaltar a falta de cuidados com as crianças, as quais eram tidas como mão de obra e fonte de lucros, ao passo que é basilar sublinhar que esses valores foram transportados juntamente com as embarcações que ao Brasil chegaram.

⁸ Sabe-se que, antes de os portugueses desembarcarem no Brasil, havia povos indígenas que habitavam a costa litorânea e, conseqüentemente, crianças indígenas. Contudo, a historiografia sobre a infância majoritariamente aborda essa temática a partir da colonização portuguesa. Destarte, tem-se conhecimento da importância das crianças indígenas na história da infância no Brasil.

⁹ Os grumetes são caracterizados como marinheiros de graduação inferior na armada. Na história das embarcações marítimas, as crianças órfãs, desabrigadas e de famílias pobres das áreas urbanas, geralmente meninos entre nove e dezesseis anos, eram recrutados como mão de obra para servir nos navios. Os pajens se encontravam na mesma faixa etária, tinham um serviço menos árduo e serviam, geralmente, aos oficiais de embarcação. As órfãs do Rei eram meninas retiradas dos orfanatos e enviadas às possessões portuguesas para amenizar a falta de mulheres brancas nesses locais e as crianças embarcadas como passageiros eram acompanhadas por seus pais ou parente, eram geralmente muito pequenas, entre zero e cinco anos, e em número reduzido. Para aprofundar esse assunto, ver RAMOS, F.P. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In: PRIORE, M. del (Org.). **História das crianças no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 19-54.

Priore (2007) salienta que não são muitas as palavras para definir as crianças no passado, em especial, em um passado símbolo de instabilidade e constante mobilidade populacional, como foi o início da colonização no Brasil. A autora enfatiza, ainda, que a criança é denominada, nos documentos referentes à vida social na América Portuguesa, como “meúdos”, “ingênuos”, “infantes”, entre outros termos. Na mentalidade coletiva, a infância era representada como um tempo sem individualidade moral, ou seja, um período de transição.

Observa-se, com base em Priore (2007), que a origem do atendimento à criança pequena esteve relacionada à chegada dos jesuítas ao Brasil. A igreja trazia consigo modelos ideológicos de infância, que passavam pela disseminação de duas imagens: da criança mística e da criança que imitava Jesus. Esses modelos ideológicos ajudaram a alterar a maneira de como as pessoas adultas concebiam e acompanhavam a criança.

Nessa perspectiva, os jesuítas investiram na educação/catequização dos pequenos índios e dos filhos dos gentios que, juntamente com os órfãos portugueses vindos da metrópole, formariam um exército de ‘pequenos-Jesus’ que sairiam a pregar e sacrificar-se para o adestramento espiritual e moral dos nativos, conseguindo, assim, atingir os pressupostos de salvação apregoados pela igreja.

A instrução acontecia de maneira informal e os conteúdos eram de ordem unicamente religiosa. Embora essa prática apresentasse limitações, ainda assim oferecia contribuições no sentido de permitir acesso a algum tipo de conhecimento europeu. A educação ficava a cargo dos jesuítas. Esse processo influenciou diretamente as formas de conceber a infância e as crianças. A história da infância e a valorização da criança apresentam ligação estreita, principalmente com o surgimento das instituições de atendimento à infância (PRIORE, 1996).

Pode-se afirmar que, por tal no Brasil, a concepção que se tinha de infância era quase a mesma da Europa. Um período transitório, sem muita importância, e as crianças eram entendidas como seres desprovidos de razão. Às crianças eram oferecidos os mimos, pois eram vistas como brinquedos, “animaizinhos de estimação”, mas com uma diferença acentuada: as crianças pobres, indígenas e, com ênfase, as negras, eram utilizadas como mão de obra, escravizadas e exploradas, desde que apresentassem condições para o trabalho, o que ocorria por volta dos sete anos de idade.

Scarano (2007) declarou que a escassez de referências sobre o período da infância, no início da colonização do Brasil, não significou que a criança tenha sido totalmente desvalorizada. Segundo o autor, nas entrelinhas da história, é crível identificar que algumas crianças significavam a continuação da família, usufruíam do afeto das pessoas de sua

convivência e participavam dos festejos, ou seja, sua presença física marcava os momentos.

Priore (2007) explica que, durante o século XVIII, no Brasil, houve um movimento de valorização em relação às crianças. Esse movimento contou com a ação dos médicos higienistas (ramos da medicina ainda em fase embrionária) que alertavam as mães quanto aos cuidados com as crianças em relação à higiene e amamentação. Essa ação se deu pelo índice elevado de mortalidade infantil. As mães, que eram habituadas ao clima europeu, cuidavam das crianças da mesma forma que na Europa, com roupas muito quentes e alimentação inadequada, ação que acabava por dificultar o desenvolvimento saudável das crianças.

No entanto, essa valorização e esse cuidado eram destinados às crianças brancas, imigrantes. Existia uma diferença acentuada entre o tratamento destinado às crianças negras, filhas de escravos, indígenas e aquele dado às crianças brancas, filhas da nobreza e dos senhores de engenho. Quando nos apropriamos dessa informação, podemos afirmar que, desde o processo de colonização do Brasil, não é possível identificar concepção de infância única e sim uma infância plural, sobretudo marcada por diferenças de tratamento. Esse período já se apresentava de maneira distinta para as diferentes classes sociais, étnicas e raciais.

Algumas características designavam o padrão de criança ideal. Essas características eram naturais em territórios europeus e seguiram-se no Brasil, tais como: uma criança branca, de família consanguínea, de idioma português, de religião cristã, cuidada por outras pessoas e de colégio interno. Para Muller (2007), essas eram as características das crianças das classes dominantes durante o Império. Conseqüentemente, havia diferenças e particularidades no tratamento das crianças de origem negra e indígena, que representavam a maioria no país. Nesse tocante, havia uma denominação para designar a diferente origem da criança. Logo, no que pese às crianças negras: moleque ou moleca; às crianças indígenas: curumins; e às crianças brancas: sinhozinho e sinhazinha.

Os curumins, ao se tornarem juvenzinhos, eram escravizados. Os moleques e as molecas conviviam juntamente com os sinhozinhos e as sinhazinhas, de modo que tinham a convivência limitada até os sete anos. Posteriormente, aqueles eram destinados ao trabalho, viravam mão de obra e passavam a servir a estes. Os sinhozinhos e as sinhazinhas, por sua vez, rumavam aos estudos.

Freyre, em sua obra *Casa Grande e Senzala* (1998), retrata como acontecia essa relação. Embora esse autor tenha poupado tintas para descrever a brutalidade do tratamento destinado às pessoas negras e indígenas, salienta que o período da infância no Império era caracterizado pelo alto índice de mortalidade infantil, pela prostituição de meninas,

especialmente índias e escravas, pela iniciação precoce dos meninos na vida sexual, os quais se comportavam como adultos desde muito cedo. Observa também que as crianças brancas eram mimadas pelas negras nas casas-grandes e que os meninos brancos maltratavam os meninos negros.

Essas e outras evidências denunciam a complexidade da história da infância no Brasil. Um dos aspectos marcantes é a distinção de tratamento para as crianças de etnias, raça e classes sociais diferentes. Não se pode esquecer que as crianças das classes de elite desse período também eram consideradas somente como possibilidade de um novo adulto. No entanto, parece que elas, ao atingirem a idade adulta, conseguiam alcançar o mérito de serem consideradas pessoas em sua existência, o que não ocorria com os originários dos demais grupos.

Pelo exposto, vamos afirmando que uma das marcas da história da infância no Brasil é a disparidade entre as diversas infâncias, sublinhando o esquecimento da criança e da sua humanidade frente a sua classe social, raça e etnia. Deparamo-nos, então, com uma contradição, dentre tantas outras que permeiam a história da infância: algumas crianças não eram entendidas como pessoas, sujeitos sociais, mas eram aceitas como mão de obra, sobretudo as indígenas e as negras, no período em questão. As crianças de variantes origens eram todas subjugadas a uma mesma concepção de infância, mas marcadas pela diferença de tratamento, sem que houvesse igualdade de direitos nessa diferença.

Muller (2007) anuncia que a diferença de tratamento se estendia ou começava na família. As mães e pais negros e seus filhos e filhas eram desprovidos de benefícios, como o de ter família e dignidade e representavam somente força de trabalho e lucro. Nessa perspectiva, a família só tinha sentido e significado para as pessoas brancas. As pessoas negras, índias e mestiças eram vendidas e, na maioria das vezes, separadas dos seus.

Segundo Priore (2007), a história da infância no Brasil é marcada por anônimas tragédias experimentadas por milhares de crianças. Dentre essas tragédias, com o respaldo da autora, podemos citar: o abandono de bebês, a venda de crianças filhas de pessoas escravizadas, as violências cotidianas que não excluem os abusos sexuais, a vida em instituições que, na maioria dos casos, significavam a mera sobrevivência, as doenças, queimaduras e fraturas que sofriam no trabalho escravo ou operário, dentre outras.

Marcílio (2011) assevera que o abandono de bebês recém-nascidos ou de crianças era uma prática comum nos séculos XVII e XVIII no Brasil, com maior intensidade entre população portuguesa no século XVII, especialmente com o incentivo econômico e aumento demográfico. Torres (2006) indica que o abandono no campo era menos comum, uma vez que

toda mão-de-obra era bem-vinda e desde cedo as crianças já trabalhavam na terra ou em outras atividades agrícolas. Por isso, as crianças enjeitadas eram adotadas como filhas de criação ou agregadas.

De acordo com Scarano (2007), a Roda dos Expostos, criada aproximadamente em 1738, era responsável por acolher as crianças abandonadas e os “bastardos” da elite. As crianças eram abandonadas por diferentes motivos. Um deles diz respeito ao abandono de crianças brancas e mestiças bastardas, fruto de relações sexuais ilícitas. O comportamento feminino formal e austero era fundamental para a população branca. Caso a mulher não apresentasse esse comportamento era desmoralizada pela sociedade.

A Roda dos Expostos, por sua vez, era uma alternativa para evitar o julgamento moral das mulheres brancas. De acordo com Silva (1998) o abandono estava diretamente ligado a honra das mães solteiras brancas. É importante salientar que a maioria das crianças expostas eram brancas. Mães negras e indígenas não sofriam as mesmas pressões sociais em relação à honra. No entanto, essas últimas sofriam outras violências tais como a escravidão, inclusive sexual.

Distintos eventos sociais e políticos contribuíram para desenhar a história da infância no Brasil. Dentre esses eventos podemos citar a Lei do Ventre Livre e a Lei Áurea.

A Lei do Ventre Livre entrou em vigor em 1871 e fixou que as crianças filhas de mulheres escravas, a partir de 28 de setembro de 1871, eram consideradas livres. No entanto, Mattoso (1988) afirma que essa liberdade assegurada pelo nascimento era condicionada aos interesses do sistema escravistas. A autora menciona que em um dos seus artigos a Lei do Ventre Livre fixava que o destino das crianças, ao completarem 8 (oito) anos, seria determinado pelos escravocratas. A população nascida livre poderia ser entregue ao Governo mediante indenização ou permanecer sob os cuidados dos escravocratas até completar 21 (vinte e um) anos. A Lei do Ventre livre é passível de inúmeros questionamentos, dentre eles podemos questionar que tipo de liberdade essas crianças “ganharam”, se suas mães continuavam escravas e, de certa forma, elas também?

A Lei Áurea aboliu a escravidão no Brasil em 13 de maio de 1888. A partir dessa data todas as pessoas negras foram consideradas libertas do regime escravista. É importante destacar que essa Lei faz com que as pessoas negras sejam abandonadas sem condições mínimas de subsistência, fato que ocasiona a miséria ou o abandono de muitas crianças. Mais uma vez, as pessoas negras são destituídas de sua dignidade.

Com o fim da escravização negra e do incentivo à migração europeia, a forma de compreender a infância no Brasil foi alterada, principalmente pela influência do processo de

imigração e de urbanização. Essa realidade incitou a implantação industrial e as crianças, também as brancas filhas de imigrantes, foram concebidas como mini-trabalhadoras em fase de aprendizagem para, mais tarde, atuarem como operárias de fato. As crianças eram contratadas por salários muito baixos e trabalhavam sem os devidos cuidados de segurança e/ou saúde. Tal fato foi resultado da política capitalista que ora se instalava no país, preocupada majoritariamente com a força produtiva e o excedente. Outro fator que ajudava na inserção precária dessas crianças no mercado de trabalho objetivava afastá-las das ruas. Nesse sentido, é preciso considerar que a infância era entendida a partir de duas situações: 1. A criança era responsável pela sua condição de marginalidade e era necessário proteger a sociedade de suas ações e/ou influências marginais; e 2. A criança era tida como uma vítima e precisava de atendimento, aqui entendido como a submissão para o trabalho a partir de tratamentos disciplinadores e do uso da violência física e verbal (MOURA, 2007).

Pode-se afirmar com base em Moura (2007) que até o início da República no Brasil, foram quase inexistentes as ações em favor da educação das crianças, em especial das crianças brancas pobres, negras, indígenas e/ou mestiças. Não há evidências de políticas específicas, tampouco atendimento educacional direcionado.

A história da infância no Brasil foi e continua sendo permeada de crueldades inimagináveis, geradas em todos os âmbitos sociais. Para Passeti (2007), a dureza da vida perpassa o imaginário das crianças das classes populares desde a tenra idade e isso é uma herança dos séculos passados, que deixou ranços tão penosos que marcam a infância e fazem com que ela seja elevada às dimensões de problema de Estado, com políticas sociais e legislação específica¹⁰.

As primeiras instituições de atendimento às crianças foram os asilos, que acolhiam e atendiam as crianças das classes populares. Eram instituições assistencialistas e trabalhavam a partir de uma política compensatória. Em decorrência dos asilos, foram criados parques infantis e escolas maternais. Segundo Oliveira (2002), os parques infantis e as escolas maternais eram entidades filantrópicas, partidárias do assistencialismo. Recebiam verbas de baixo custo por meio de programas emergenciais de massa. Essas instituições atendiam um grande número de crianças e funcionavam por meio do voluntariado. Por referências históricas, tais instituições, mesmo assim, estiveram mais dedicadas às crianças brancas. No

¹⁰ Para aprofundamento das ações governamentais destinadas à infância, ver PASSETTI, E. Crianças carentes e políticas públicas. *In*: PRIORE, M. del (Org.). **História das crianças no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 347-375.

caso de crianças indígenas, por exemplo, as irmandades religiosas que continuaram se dedicando a elas, com forte ênfase na evangelização.

Os registros dos primeiros jardins de infância datam de 1875, no Rio de Janeiro, e 1877, em São Paulo. Ambos privados. Os jardins de infância públicos surgem alguns anos depois e, ainda assim, neles são atendidas as crianças de estratos sociais mais afortunados. Houve, também, nesse período, “[...] o fortalecimento de um movimento de proteção à infância, que partia de uma visão preconceituosa sobre a pobreza, defendendo um atendimento caracterizado como dádiva aos menos favorecidos” (OLIVEIRA, 2002, p. 93).

O tratamento dado às questões sociais é alterado com a proclamação da República, em 1889. Ocorreram mudanças de ordem ideológicas frente a organização social. No entanto, essas mudanças não contemplaram todas as pessoas, pois a premissa da classe social definia as formas de atendimento e benefícios. Os maiores beneficiários continuavam sendo as pessoas advindas das classes abastadas.

A nova organização promoveu a urbanização e a industrialização, fator que levou as mulheres das classes populares a adentrarem no mercado de trabalho. É importante salientar que, embora a mulher estivesse ganhando espaço em outros lugares, o discurso social, de maneira geral, enaltecia um ideal de mulher voltada para o lar. A inserção da mulher no mercado de trabalho não era considerada como consequência da implantação do capitalismo.

Kuhlmann Junior (2007) relata que a entrada das mulheres no mercado de trabalho contribuiu para a fundação da primeira creche brasileira, que foi criada para o atendimento das crianças filhas das operárias: a creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, no Rio de Janeiro. Sobre isso, Oliveira (2002) salientou que as creches, sendo de propriedade das empresas, eram usadas e entendidas como coadjuvantes nos ajustes das relações de trabalho. O fato de o/a filho/a da operária estar sendo atendido/a dentro da própria fábrica passou a ser considerado algo vantajoso, por provocar um aumento de produção por parte da mãe. Concomitantemente a essa ação, foram surgindo pelo país inúmeros jardins-de-infância criados por imigrantes europeus para o atendimento de suas crianças.

Todas as mudanças decorrentes dessa organização fizeram com que o Estado buscasse financiamento junto aos órgãos privados. Essa ação do Estado ocorreu por volta de 1930 e tinha por objetivo criar uma “política”, ou melhor, alternativas de proteção à infância. Nesse período, há a criação de vários órgãos públicos, dentre eles podemos citar: o Ministério da Saúde; o Ministério da Justiça e Negócios Interiores; a Previdência e a Assistência Social; Ministério da Educação e ainda outros de iniciativa privada, todos atrelados à assistência infantil. O principal objetivo dessa época era o de combater a mortalidade infantil, por isso, as

instituições de atendimento preocupavam-se, basicamente, com a higiene e educação física das crianças. Creches, jardins-de-infância e pré--escolas começaram a ser organizados de maneira desordenada, numa perspectiva emergencial para sanar a carência no atendimento destinado às crianças pequenas.

Nos estudos realizados por Faria (2002), são evidenciados os Parques Infantis do Departamento de Cultura da Prefeitura Municipal de São Paulo, ainda na década de 1930, idealizados por Mário de Andrade. Esses parques integravam um projeto de educação para as crianças pequenas das famílias operárias. O projeto, de certa forma, garantia o direito à infância para essas crianças.

Conforme Faria (2002), os Parques Infantis criados por Mário de Andrade, em 1935, podem ser considerados a origem da rede de Educação Infantil paulistana. Podem, também, ser considerados a primeira experiência brasileira, pública e municipal, de educação, mesmo de caráter não-formal, para as crianças das classes populares. A autora enfatizou que, nesses Parques, as crianças tinham a oportunidade de ser cuidadas, educadas, além de conviver com a natureza e brincar em espaços adequados. O propósito dos Parques era o de interligar as ações de educar, de assistir e de recrear. Com o respaldo dessa experiência, evidencia-se que havia preocupações com a qualidade da Educação ofertada às crianças das classes populares.

Na década de 1940 chamamos a atenção para os estudos de Florestan Fernandes, quando desenvolve um estudo chamado as “Trocinhas do Bom Retiro”. Esse estudo se constituiu a partir de uma etnografia realizada junto às crianças moradoras em bairros operários da cidade de São Paulo. Fernandes (2004) observou suas brincadeiras de rua e as denominou de “trocinhas”. O foco dos estudos desse intelectual não era o da infância ou das concepções de infância, mas do folclore e da cultura infantil. No entanto, mesmo que essa não fosse a preocupação central dos estudos de Fernandes (2004), ao observar as relações e a organização das crianças entre elas, bem como constroem suas regras e práticas de sociabilidade e a apropriação da cultura infantil da época, o autor inaugura uma prática de pesquisa junto às crianças. Coloca as crianças como sujeitos da pesquisa. É importante sinalizar que na década de 1940 ainda não dispomos de estudos profundos sobre a infância, tampouco, tendo as crianças como sujeitos ativos na construção e coleta de dados. A partir de seus estudos sobressai um indicativo teórico e metodológico que compõe os estudos da Sociologia da Infância discutido posteriormente, mais especificamente a partir do final da década de 1990, por Manuel Jacinto Sarmiento.

No andar dos anos de 1940 e 1950, a tendência médico-higienista ainda é soberana nas instituições de Educação Infantil. As crianças eram atendidas, sobretudo, em suas

necessidades biológicas e físicas. A intenção era a de reduzir a morbimortalidade infantil. Essa característica de atendimento à criança pequena perdurou até a década de 1960.

Embora o atendimento médico-higienista tivesse ainda um traço forte nos processos de atendimento das crianças pequenas, nas décadas de 1960 e 1970 estava em voga a educação compensatória. Esse fato está intimamente ligado às novas teorias que surgem nos anos de 1970 nos Estados Unidos da América e na Europa, segundo as quais as crianças das classes populares sofriam de “privação cultural”.

Alguns estudiosos, como Kramer (2003b), Kuhlmann Junior (2007) e Oliveira (2005), explicam que as crianças das classes populares eram criticadas por sua forma de expressão, de cultura e, também, pelas suas ações frente à realidade. Por isso, o projeto educativo predominante se preocupava em compensar as carências do meio social dessas crianças, ou seja, era como se a cultura popular não existisse ou fosse agressiva ao processo de desenvolvimento das crianças.

Alguns conceitos como carência, marginalização cultural e educação compensatória passaram a ser discutidos. No entanto, tais conceitos foram utilizados sem que houvesse uma reflexão mais aprofundada sobre a estrutura dos problemas sociais, em especial os problemas da infância (OLIVEIRA, 2002).

O atendimento às crianças pequenas, hoje conhecido como Educação Infantil, passou a ser discutido em âmbito político. Em 1970, podemos observar alguns avanços decorrentes da legislação de 1971 (Lei nº 5692), a qual, de acordo com Oliveira (2002), dispôs que: “Os sistemas velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam educação em escolas maternas, jardins-de-infância ou instituições equivalentes”.

A partir dessa determinação legal, o atendimento das crianças pequenas deveria acontecer na esfera pública. Essa atitude objetivava edificar um trabalho remediativo, com anseios a suprir a “privação cultural” das crianças das classes populares. Por conta disso, denominou-se esse atendimento de “Educação Compensatória”. Foram elaboradas propostas de atendimentos para as creches e pré-escolas com vistas à estimulação precoce, seguida de alfabetização. Mesmo com alguma preocupação em relação à educação das crianças, o cunho assistencialista era marcante.

Mesmo com essa determinação legal, a Educação Infantil não foi, de fato, assegurada e ampliada. O atendimento das crianças de zero a seis anos não era direito das crianças e dos pais trabalhadores, tão pouco um dever do Estado. A partir desse momento, as políticas governamentais começaram, de forma preliminar, a tratar da ampliação ao atendimento das crianças pequenas. Todavia, esse atendimento não era assegurado pela legislação, o que,

evidentemente, dificultou a expansão da Educação Infantil (KRAMER, 2003b).

Ainda, essa mesma década, no Brasil, é caracterizada por um processo que clama por abertura política, tolhido por muito tempo em função do período da ditadura militar.

Esse clamor faz com que surjam diversos Movimentos Sociais, entre eles o Movimento Feminista. O reconhecimento desse movimento ganhou força a partir de 1975, quando a ONU (Organizações das Nações Unidas) decretou-o como sendo o Ano Internacional da Mulher e estimulou a organização de núcleos feministas no país.

A presença do Movimento Feminista colaborou para que a solicitação por creches garantisse outra perspectiva em relação ao atendimento à criança: que fosse entendida como um direito das mulheres trabalhadoras. Além disso, contribuiu para que houvesse um suporte organizativo no movimento, implicando orientação ideológica mais nítida, no sentido de exigir a participação do Estado na criação de redes públicas de creches. É importante destacar que as reivindicações por creches, assim como as lutas contra a carestia, a violência, dentre outros, sempre foram bandeiras dos atos públicos feministas (ROSEMBERG, 1984).

No final da década de 1970, as famílias que necessitavam que a mulher trabalhasse fora do lar intensificaram a reivindicação por creches. Essas reivindicações solicitavam que as creches fossem delegadas como direito dos trabalhadores e como dever do Estado. Dessa maneira, em 1979, em ocasião do I Congresso da Mulher Paulista, o movimento se oficializa como Movimento de Luta por Creche e traz a proposta da criação de uma rede de creches totalmente mantida pelo Estado.

De acordo com Haddad (2002), no município de São Paulo, as reivindicações partiram da iniciativa de mulheres, moradoras da periferia, em sua maioria donas de casa e empregadas domésticas, que se organizavam nos bairros, por meio de clubes de mães. Juntamente a essas mulheres, foram se unindo operárias, grupos feministas e intelectuais que passam a dar maior solidez ao Movimento. Nesse contexto, o poder público foi obrigado a atender as reivindicações e aumentou o número de creches mantidas pelo governo.

De igual modo, surgiram, nesse mesmo momento, as creches comunitárias, na maioria das vezes desvinculadas do apoio governamental e mantidas pelos próprios usuários, geralmente de classe média. Essas instituições comunitárias concretizaram um trabalho de fortalecimento no âmbito pedagógico, no que concerne ao avanço de uma prática coletiva de resgate da cultura da comunidade atendida.

A entrada das mulheres da classe média no mercado de trabalho contribuiu para o acréscimo do número de instituições de atendimento à infância, públicas e privadas. Além da preocupação com o cuidado físico, passou-se a se preocupar, também, com o

desenvolvimento intelectual das crianças e com o processo de aprendizagem de maneira didática. Com tudo isso, novos valores passaram a ser expressos nas instituições, como a preservação de um padrão educativo que satisfizesse, além dos aspectos físicos, aos aspectos afetivos, emocionais, sociais e cognitivos da criança pequena.

A classe média implanta um novo discurso em relação ao atendimento institucionalizado das crianças pequenas. Um discurso de atendimento articulando cuidado e educação, com o objetivo de promover a aprendizagem. Diante desse novo discurso, começam a surgir diversas pesquisas na área da Educação e, também, da Psicologia sobre a notabilidade dos primeiros anos de vida (OLIVEIRA, 2002). A partir daí, novas posturas foram adotadas na rotina de trabalho exercida na maioria das escolas infantis, inclusive naquelas que atendiam as crianças das classes populares. Nesse ínterim, as atividades começaram a adotar um caráter pedagógico, no sentido de serem orientadas e sistematizadas. Entretanto, o discurso assistencialista ainda se fazia presente, uma vez já enraizado nos discursos e nas práticas de atendimento à criança pequena.

Pelo exposto, e com o respaldo de Kramer (2003b), podemos afirmar que foi somente na década de 1970 que, de forma incipiente, as políticas governamentais começaram a ampliar o atendimento das crianças pequenas em instituições específicas. No entanto, a abordagem pedagógica começou a ser questionada pelos técnicos e professores somente no início da década de 1980. É mister destacar que, antes mesmo dos técnicos e professores se engajarem nessa luta, os Movimentos Populares, em especial o Movimento Feminista, desde os anos de 1970, ao lado da luta contra a ditadura militar, já erguiam as bandeiras e postulavam por creches públicas e de qualidade.

Com o término da ditadura militar, novas políticas de atendimento às creches foram incluídas no Plano Nacional de Desenvolvimento, elaborado em 1986. Esse período passa a ser marcado por uma grande discussão, agora de ordem política, feita por educadores. Essas discussões indagavam acerca da possibilidade de o trabalho realizado nas creches servir de base para movimentos de luta contra desigualdades sociais.

De acordo com Oliveira (2002), essas discussões oportunizaram repensar os rumos das instituições que atendiam as crianças pequenas. A partir disso, foram elaboradas novas programações pedagógicas com objetivo de romper com as abordagens assistencialistas/compensatórias, ressaltando uma função de cunho pedagógico-educativo que objetivasse o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças.

Todas essas ações em prol da educação das crianças pequenas culminaram em avanços implantados pela Constituição de 1988. Essa Carta declara a criança como pessoa de direitos.

De acordo com Haddad (2002), entre os mais importantes artigos está o que determina como dever do Estado “o atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos” (artigo 208, inciso IV); e o que inclui como um direito de trabalhadores homens e mulheres, no campo e na cidade, “a assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 6 anos de idade, em creches e pré-escolas” (artigo 7, inciso XXV).

Os avanços garantidos por essa Constituição caracterizam, pela primeira vez na história do Brasil, uma referência legal em relação os direitos específicos das crianças, salvo os específicos da família. Igualmente, é a primeira vez que o atendimento à criança pequena foi definido com um direito à Educação e dever do Estado.

Na década de 1990, foi promulgada a Lei nº 8.069, de 13 de julho, denominada Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Esse documento, juntamente à Constituição de 1988 e seus avanços, consideraram as crianças e os/as adolescentes como pessoas em desenvolvimento e merecedoras de proteção integral por parte da família, da sociedade e do Estado.

Na mesma época, uma nova LDBEN (Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) começou a ser pensada, impulsionando diferentes setores educacionais, em particular as universidades e instituições de pesquisa, sindicatos de educadores e organizações não-governamentais. Com isso, houve a defesa de um novo ‘modelo’ de Educação da Infância, em especial da Educação das crianças pequenas (OLIVEIRA, 2002). Dessa maneira, em dezembro de 1996, foi promulgada a nova LDB – Lei nº 9394/96, que estabeleceu a Educação Infantil como parte integrante e etapa inicial da Educação Básica. Essa foi uma conquista tida como histórica, afinal as creches foram reconhecidas e legalizadas como instituições educativas.

Concatenado ao exposto, percebe-se que a Educação Infantil, como parte integrante e etapa inicial da Educação Básica, apresentou uma nova possibilidade ao avanço de propostas de reconhecimento das necessidades específicas das crianças, nos seus aspectos físicos, cognitivos, emocionais, afetivos e sociais, nos programas destinados à faixa etária de zero a seis anos de idade. O reconhecimento legal da Educação Infantil também contribuiu para ampliar as discussões a respeito da infância.

Haddad (2002) afirma que essa lei é de extrema relevância, porque representa avanços no tocante à superação do caráter assistencialista predominante nas ações voltadas à infância. Também porque exige a formulação de uma política nacional, estabelece diretrizes básicas para a implementação e desenvolvimento de instituições de Educação Infantil no Brasil e, ainda, porque corresponde a um princípio defendido pelo movimento de mulheres: “a

educação através da creche ou pré-escola vinculada aos direitos da criança e não da mãe trabalhadora ou da família pobre” (HADDAD, 2002, p. 32).

As afirmações feitas por Haddad (2002) validam a importância da luta da sociedade civil organizada, de modo a perceber os ganhos significativos que o Movimento de Luta por Creches oportunizou para a sociedade, independente da classe social. Essa luta proporcionou que os sistemas de ensino fossem beneficiados com a nova prerrogativa legal. Além de reconhecer os direitos das crianças, dispôs que, em três anos, todas as instituições de Educação Infantil deveriam estar integradas ao sistema de ensino, passando a compor a primeira etapa da Educação Básica.

Após os avanços da Carta Constitucional, foram pensados documentos para viabilizar as experiências educativas na Educação Infantil. Dentre esses documentos, o de maior destaque é o Referencial Curricular Nacional, documento formulado pelo MEC, em 1998, (Ministério da Educação) e apoiado nas Diretrizes Nacionais de Educação, que tinha por desígnio se fazer material norteador para as práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito da Educação Infantil.

Em meados dos anos 2000, mais especificamente em 2005, o Governo Federal lançou um projeto de lei que objetivava ampliar o Ensino Fundamental de oito para nove anos. Em 2006, a Lei nº 11.274 é sancionada e regulamenta o Ensino Fundamental de nove anos. Essa Lei dispõe que as crianças de seis anos devem estar obrigatoriamente matriculadas no Ensino Fundamental, visto que a Educação Infantil é ofertada pelo Governo, mas não se constitui como etapa obrigatória da Educação Básica.

É basilar destacar que muitos são os documentos e textos técnicos financiados e lançados pelo Ministério da Educação (MEC), a fim de potencializar as práticas relativas à Educação Infantil, e dentre eles é possível citar: Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006); Critérios para um atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais da criança (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009); Política de Educação Infantil no Brasil: relatório de avaliação (BRASIL, 2009); Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial (JUNIOR et al, 2012); Oferta e demanda de Educação Infantil no Campo (BARBOSA, et al, 2012), dentre outros.

Com efeito, é possível afirmar que a Educação Infantil no Brasil está se consolidando como um campo de conhecimentos, saberes e práticas próprios. De igual modo, as discussões relativas à Educação Infantil nos ajudam a pensar em como as crianças foram tratadas historicamente no Brasil e também nas concepções de infância advindas desse tratamento. No entanto, embora tenham ocorrido avanços nos estudos sobre o tema, ainda assim são poucos

os estudos e as ações voltadas à compreensão do cotidiano, das necessidades e do direito à Educação das crianças que moram em área rural, de famílias ribeirinhas, extrativistas, quilombolas, caiçaras acampadas e assentadas da reforma agrária, dentre outras.

Por mais que a Constituição de 1988 (artigo 7, inciso XXV), como já citado, tenha garantido igualmente o atendimento às crianças pequenas da zona rural, as bases legais da Educação Infantil do Campo vêm sendo construídas muito recentemente no Brasil. O que marca essa base legal e consolida o direito constitucional é a Resolução do Conselho Nacional de Educação - CNE/CBE nº 1/2002 - que estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo – DOEBEC. Esses documentos dispõem de premissas e procedimentos para o funcionamento e a implementação de projetos nas/das escolas do/no campo, em acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica vigentes à época, igualmente com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil - DCNEI (Resolução CNE/CEB nº 1/1999) (SILVA; et al, 2012).

Relativos à Educação Infantil, os documentos determinam que sua oferta deva ser feita nas próprias comunidades, proíbe o agrupamento de crianças da Educação Infantil nas turmas do Ensino Fundamental e orienta que é necessário conter o fechamento de pequenas escolas e/ou a concentração de estudantes em áreas específicas para que as crianças não necessitem de demasiado deslocamento.

No ano de 2009, com a revisão das DCNEI pelo Conselho Nacional de Educação (Resolução CNE/CEB nº 5/2009), a Educação Infantil é articulada à Educação do Campo e passa a ser pensada no plano curricular. Sob essa perspectiva, é possível afirmar que, a partir da revisão das DCNEI, efetua-se um marco legal histórico na Educação Infantil e no atendimento à criança do campo. Nessa percepção, vale destacar que esse ganho alavanca a necessidade de se pensarem práticas pedagógicas específicas, bem como material didático que auxilie na concretização da proposta e das concepções da Educação Infantil do Campo (SILVA; et al, 2012).

Também no ano de 2009, foi promulgada a Emenda Constitucional 59/2009 amplia o ensino obrigatório de seis a quatorze para 4 quatro a 17 dezessete anos de idade. Assim, com a promulgação da referida emenda a educação passa a ser obrigatória a partir dos 4 (quatro) anos de idade. A nova determinação secciona a Educação Infantil, pois passa a abarcar a pré-escola, mas não inclui a creche. Concatenado à essa Emenda Constitucional o Plano Nacional de Educação (2014-2024) tem como sua primeira meta universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até três

anos até o final da vigência desse Plano.

Embora tenham ocorrido avanços nos estudos sobre o tema, ainda assim, fogem ao entendimento as questões que concernem aos fatos sociais; em especial à infância, à criança e à Educação que a ela se destina, que se apresentou historicamente alimentada e compreendida pela negação de sua humanidade. Acreditamos que isso se deve ao fato de uma padronização da infância, ou mesmo, da idealização que se faz desse conceito e das experiências decorrentes desse período da vida de todas as pessoas. Exemplo do afirmado é a omissão, mesmo na produção nas áreas de histórico e de sociologia da infância, anteriormente apresentada, de dados sobre a infância negra e sobre a infância indígena ao longo da história da educação brasileira. A educação do e no campo passa por tais infâncias.

Ao fazer essa consideração, no segundo capítulo, faremos uma discussão não somente sobre a ampliação das formas de conceber a infância, como também sobre a necessidade de pluralizar esse conceito e, a partir disso, potencializar o reconhecimento das diferentes formas de ser e estar no mundo e com as outras pessoas.

2 INFÂNCIAS: PARA OS POVOS DO E NO CAMPO

De acordo com a historiografia da infância apresentada no capítulo anterior, para que seja possível uma discussão sobre a infância, assim como sobre a criança e sua educação, é imprescindível considerar que, muito além do fator biológico, que aponta para características anatômicas e fisiológicas específicas à infância, cada contexto social, cultural e econômico é capaz de criar uma maneira particular de concepção a respeito desse tema.

As formas de se relacionar com a infância resultam de uma complexa rede de valores e regras predominantes no ambiente ao qual ela está inserida. Ainda, é preciso considerar que as distintas formas de compreender ou conceber as infâncias se correlacionam com o olhar, com a leitura de mundo e com as experiências de quem as registra, as observa, as intensifica, as socializa.

Reafirmamos, com o respaldo de Müller (2007), que o lugar social das diversas categorias de infância e, por consequência, de crianças, aparece a partir da ideia do que é naturalmente aceito ou considerado normal. A autora explica que, até o século XVIII, situações de pobreza ou riqueza eram consideradas autênticas e, assim, justificadas naturalmente às trajetórias distintas de crianças de diferentes condições sociais. Igualmente, a variada vida infantil diferenciada pelos gêneros sexuais e outras heterogeneidades.

Contudo, é preciso afirmar que a concepção de normalidade a respeito da infância e das crianças nunca representou a totalidade de realidades infantis, pois a maior premissa de normalidade estava intimamente relacionada à primazia do poder. A infância das crianças brancas, de origem europeia, cristãs e de classes abastadas historicamente pautou e unificou a concepção de infância.

Nossa intenção neste capítulo é ampliar essa discussão e problematizar sobre as Infâncias, mais especificamente sobre as Infâncias do e no Campo.

2.1 Infâncias: pelo reconhecimento de todas as experiências humanas

Durante a história, sempre existiu uma pluralidade de infâncias e de jeitos de ser criança. Academicamente, sujeitou-se, por muito tempo, a busca por uma unanimidade de concepção sobre infância. A ideia de uma concepção única ou ideal esteve vinculada junto aos estudos acadêmicos, à religião, à política, dentre outros campos. Essa concepção dominante de infância desconsiderou aspectos como sexo, classe social, cultura, espaço físico e

geográfico onde a criança vivia/estava, a relação estabelecida com as pessoas adultas, a época em que se era criança. Sarmiento (2008) assevera que essa imagem dominante construída sobre a infância afirma as crianças como invisíveis. A partir dela, as crianças não fazem parte do discurso social, logo são incorporadas a um estatuto pré-social.

De acordo com Arroyo e Silva (2012), os atuais estudos sobre a infância intencionam compreender as crianças como sujeitos sociais ativos, com autonomia e criatividade, liberados do adultocentrismo, senhores de si mesmos, de sua história, modificando seu campo de viver, construindo uma nova cultura infantil e infanto-juvenil. Sujeitos de experimentação, de intencionalidade, de produção de saberes, valores, conhecimentos. Essa forma de conceber a infância está diretamente relacionada à corrente denominada Sociologia da Infância.

Sarmiento (2008) explica que a Sociologia da Infância tem um duplo objeto de estudo: 1) as crianças como atores sociais em seus modos de ser e estar no mundo; e 2) a infância como categoria social do tipo geracional, socialmente construída. A partir dessa premissa, o autor explica que

A infância é relativamente independente dos sujeitos empíricos que a integram, dado que ocupa posição estrutural. Essa posição é condicionada, antes de mais nada, pela relação com as outras categorias geracionais. Deste modo, por exemplo, a infância depende da categoria geracional constituída pelos adultos para a provisão de bens indispensáveis à sobrevivência dos seus membros, e essa dependência tem efeitos na relação assimétrica relativamente ao poder, ao rendimento e ao status social que têm os adultos e as crianças, sendo esta relação transversal (ainda que não independente) das distintas classes sociais. Por outro lado, o poder de controle dos adultos sobre as crianças está reconhecido e legitimado, não sendo verdadeiro o inverso, o que coloca a infância – independentemente do contexto social ou da conjuntura histórica – numa posição subalterna face à geração adulta (SARMENTO, 2008, p.22).

Segundo Abramowicz e Oliveira (2010), é a partir dos anos de 1980 que os trabalhos sobre a infância, com caráter sociológico se multiplicaram. As autoras explicam que a Sociologia, até então, não tinha reservado às crianças uma atenção específica. Um dos principais conceitos da Sociologia – a socialização – esteve atrelado, majoritariamente, aos pressupostos de Durkheim, calcados em uma perspectiva estrutural-funcional e isso subjugava as crianças ao modelo e ao processo de socialização das pessoas adultas. As crianças eram estudadas como um fenômeno interligado à escola e à família e diretamente associadas às reflexões sobre sua socialização como uma forma de imposição dos valores da sociedade adulta.

A partir dos estudos da Sociologia da Infância, as crianças passaram a ser pensadas como sujeitos/atores sociais, porta vozes da sua experiência. A infância passou a ser concebida como espaço de produção de cultura e as crianças, como produtoras dessa cultura.

Sob essa perspectiva, que aqui corroboramos, faz-se mister compreender que a socialização e a produção de cultura são processos sociais, de exercício de poder e de saber. Assim, produzir cultura e/ou produzir infância acontece em um decurso permeado pelos conflitos e contradições sociais. Pensar as crianças como sujeitos e/ou atores sociais é pensá-las como agentes ativos do processo de construção de sua infância e destacamos que isso não significa que elas não precisem de uma pessoa adulta responsável para orientá-la, num sentido dialógico, durante a sua experiência infantil - essa é nossa perspectiva.

Compreendemos a infância como condição para a experiência humana. Essa compreensão propicia o entendimento da criança como alguém que é e está sendo no mundo, com o mundo e as outras pessoas.

A partir de uma concepção freiriana, compreendemos o ser humano como uma “inteireza”, que faz a História e ao mesmo tempo se refaz. Assim, a infância é parte constituinte dessa História e desse fazer-se. Os pressupostos freirianos nos permitem afirmar que a superação de uma fase geracional por outra não elimina a continuidade da História no interior dessa mudança. Nessa direção, é possível afirmar que a infância institui, juntamente com o ser criança, a base de um projeto de constituição da humanidade nas pessoas (PELOSO; PAULA, 2011).

Os pressupostos freirianos são considerados por Kramer (2003a) como marco fundamental para pensar os processos relacionais entre as pessoas, gerações e contextos. A autora citada afirma que Paulo Freire considera as crianças e os adultos como cidadãos, que se produzem e são produtores da história. A autora afirma, ainda, que a práxis presente nas obras de Freire fornece subsídios para a constituição de um conceito de infância despedagogizado e desnaturalizado, “capaz de fermentar e fomentar uma prática de pesquisa em que ela – a criança – jamais seja tida como objeto” (KRAMER, 2003a, p.25) .

Considera-se, assim, de acordo com as ideias de Freire (2005) voltadas para uma Educação Libertadora, aproximando-as à Educação da Infância, que as crianças, principalmente as populares, apresentam-se como “oprimidas”, uma vez que são destituídas de garantias fundamentais, como educação, habitação, saúde, lazer, entre outros aspectos; e são fadadas, na maioria das vezes, a servir como mão-de-obra barata ao modo de produção capitalista. Essas crianças também foram invisibilizadas no decorrer da história. São invisíveis, sobretudo, nos estudos sobre a infância até recentemente.

As crianças que têm sua infância invisibilizada e pouco considerada em âmbito social, pela soberania de uma concepção de infância ideal, são consideradas por nós como oprimidas. No entanto, igualmente consideramos que as crianças das classes abastadas também são

sufocadas por outro tipo de vida, que monopoliza o seu tempo de infância e firma outra concepção de cultura infantil. Nesse sentido, as crianças tornam-se uma dimensão importante da teoria social (GIROUX; MCLAREN, 1995).

Frente ao exposto, é possível considerar que, no período da infância, a criança sofre variadas formas de opressão, de acordo com a sua classe social, os espaços geográficos que as constituem, sua etnia, sua crença, seu gênero, as instituições sociais a que pertencem, entre outros aspectos.

Os indícios da opressão da na infância são identificados e acontecem de várias maneiras e por diversas fontes. Como exemplo, é possível citar a evidência fornecida pelos meios de comunicação que, valendo-se da mesma forma e do contexto que lhe são peculiares, refletem em seu conteúdo uma forma de opressão da e na infância: a incitação ao consumismo, feita pela produção.

Dornelles (2005) nos explica que a relação produção-consumo funda a criança como opressora e oprimida. Por meio dos apelos midiáticos, as crianças têm sido capturadas pelas regulações do poder. Elas aprendem precocemente que consumir é possuir determinados objetos ou marcadores sociais, que o poder consiste em adotar certo estilo de vida e é condição necessária para a felicidade. Nesse entender, consumir torna-se sinônimo de poder, de auto subjetivação ou de governo de si.

O comportamento consumista apresenta consequências. Uma delas é a exposição das crianças a uma espécie de política de inclusão. As práticas consumistas despertam um sentimento de pertença de cada criança a diferentes grupos, ou a um grupo específico, pela convicção de reconhecimento, a qual induz suas ações e seus comportamentos, inclusive os de consumo. Essa política de inclusão produz os excluídos. Dornelles (2005, p.90) salienta que esse fato “não significa estar além ou fora da inclusão, mas, sim, pertencer a outro grupo: o dos excluídos do mercado, do consumo, dos jogos, dos sites, dos quartos informatizados, entre outros aspectos”.

Nos últimos anos, as empresas, com o apoio da mídia, colocam em circulação uma grande parafernália de produtos para o consumo infantil, principalmente tecnológicos. Esse fato faz com que aquelas crianças que têm condições de acompanhar os apelos midiáticos tornem-se vítimas de objetos e desejos e aquelas que não os podem acompanhar são vitimadas por eles.

Ainda outra forma de compreender os aspectos de opressão da e na infância está diretamente ligada à experiência de vida de milhares de crianças. De um lado, as que não têm acesso a esfera econômica da indústria manufatureira, da moda, da publicidade e das novas

tecnologias. De outro lado, as que são exploradas por terem acesso irrestrito a bens de consumo e a uma mídia de baixa qualidade. Dornelles e Bujes (2012) expõem que essas crianças, em ambos os casos, têm suas infâncias violadas porque exploradas de diversas formas.

Coutinho (2012) aponta que as mudanças culturais, oportunizadas pela combinação entre tecnologia e consumo, fazem emergir novas crianças no cenário social. A autora menciona as crianças que usam *piercing*, que calçam salto alto, que possuem seus próprios telefones celulares desde bem pequenas, que fazem tatuagens. Crianças do *self-service*, dos *shopping centers*, do mundo *fashion*. De acordo com a autora, uma infância caracterizada pelo consumo, em seu sentido mais amplo. Nessa amplitude, cita-se o consumo de bens, mercadorias, produtos e marcas, e também consumo de afetos, ideias, imagens, slogans, de estilos de vestir, de falar, de se comportar, consumo de estilos de ser.

A discussão realizada configura outra concepção de infância presente na atualidade: a das crianças consumidoras. A estudiosa supracitada afirma que a condição de crianças consumidoras independe da situação socioeconômica das crianças. No entanto, acreditamos que essa afirmação faz sentido somente quando nos reportamos, com maior ênfase, às infâncias urbanas. É preciso citar que há vários espaços geográficos que a tecnologia ainda não alcançou, tampouco onde há acesso a *shopping centers*, dentre outros. Nesse sentido, citamos as crianças que são do campo e vivem sua infância no campo. Em que concepções estão sendo compreendidas?

A opressão na e da infância se configura como um paradoxo: crianças que têm o seu tempo de infância tomado pelo trabalho manual, porque ele é imprescindível à sua sobrevivência; crianças que têm seu tempo de infância em *lan houses* tendo acesso às últimas tecnologias; crianças que têm suas agendas cheias com atividades de balé, inglês, pintura, atividades, que, de certa forma, também as tornam trabalhadoras infantis; crianças que não têm suas experiências infantis reconhecidas social e academicamente, são ocultadas no andar da história.

Esses são exemplos de seres humanos que vivem sua infância de forma bastante paradoxal, que emergem de experiências, de vivências que impõem, em muitos momentos, um duplo sentimento que oscila entre a sedução, o desejo, a piedade, o abandono, entre outros aspectos. Frente ao exposto, é possível questionar: a infância é negada às crianças, a sociedade tem se tornado desumanizadora ou, ainda, que infância é considerada infância na contemporaneidade?

Freire (2000) nos ajuda a fazer um contraponto quando pensamos nos meios de

comunicação e na tecnologia e o uso que se faz delas. O referido teórico afirma a necessidade da compreensão crítica da tecnologia, uma vez que na contemporaneidade ela está infundida globalmente e disponível para todas as classes sociais. Nessa perspectiva, Freire (2000) defende que quanto maior vem sendo a importância da tecnologia hoje tanto mais se afirma a necessidade de rigorosa vigilância ética sobre ela. O autor, ao se referir à uma rigorosa vigilância ética, menciona uma ética a serviço de todas as pessoas e não uma ética do lucro e do mercado.

Dessa forma, reconhecemos a importância e legitimidade dos meios de comunicação como instrumentos de informação e também de educação. No entanto, nossa intenção está em evidenciar que quando o uso desses meios não está sob uma vigilância ética eles contribuem para o processo de desumanização da infância. Como incluir todas as pessoas, as do campo e as das cidades pra dialogar sobre a sociedade da informação? Como promover a humanização de todas as crianças com o auxílio da tecnologia e dos meios de comunicação?

O fato é que todo processo da vida social contemporânea tem contribuído com o processo de desumanização da criança de diferentes classes sociais e condições geográficas e espaciais. Numa perspectiva freiriana, que pensa a humanização a partir de um paradigma fundamentado na relação intersubjetiva e, para tanto, requer práticas dialógicas, solidárias e comunicativas, que tem seu alicerce na coletividade e na produção de significado e sentidos, é possível afirmar que o processo de desumanização da criança se dá frente a essas condições que reproduzem as suas vidas: na família, na moradia, no trabalho, na rua, nos espaços geográficos e nas escolas, pois são muitos os limites impostos à sua humanização.

Arroyo (2000) nos ajuda a afirmar que, quando pensamos os processos de humanização numa perspectiva freiriana, o olhar deve ser sempre duplo. De um lado, o olhar para as manifestações múltiplas de humanização; de outro, para o reconhecimento da desumanização como realidade histórica. Nesse entender, é possível inferir que o olhar inicialmente para a desumanização social de algumas crianças possibilita, talvez (e, sobretudo, a partir dessa dolorosa constatação), pensar sobre a outra viabilidade, a da sua humanização.

Quando nos reportamos ao Brasil, temos um contexto que nos permite olhar para as crianças e suas diferentes infâncias a partir de um viés multicultural e multirracial. Desde a origem da sociedade brasileira, as pessoas foram tratadas de forma desigual de acordo com sua cor, raça, cultura e classe social. As crianças indígenas, negras e brancas na história do Brasil retratam as diferenças e formas de subjetivação na e da infância. É importante pensar nessa perspectiva, uma vez que é necessário dar visibilidade para todas as formas de viver a

infância e oportunizar a compreensão e o reconhecimento das diferentes formas de ser e estar no mundo, com o mundo e com as outras pessoas.

De acordo com os pressupostos freirianos, a diferença não deveria ser a porta voz das desigualdades, mas condição para a humanização de todas as pessoas. A diferença é considerada um dos marcadores do pensamento freiriano e tem como base a dialogicidade. Para Freire (2005) é na comunicação, nas situações dialógicas que as pessoas se tornam sujeitos e buscam superar as contradições e desigualdades existentes no mundo. O autor defende que

Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não pode se dar. Se discrimino o menino ou menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de *cima para baixo*. Sobretudo, me proíbo entendê-los. Se me sinto superior ou diferente, não importa quem seja, recuso-me *escutá-lo* ou *escutá-la*. O diferente não é o *outro* a merecer respeito é um isto ou aquilo, destratável ou desprezível. (FREIRE, 1996, p. 136)

Entendemos que a pedagogia freiriana, quando coloca em pauta a abordagem da diferença, assume um profundo compromisso com as lutas por humanização e resistência contra toda e qualquer forma de invasão cultural, imposição de valores e de dominação, condição de desumanização em relação à vida concreta das pessoas.

Além disso, essa abordagem da diferença potencializa o direito de ser, de viver e produzir diferença como uma exigência ontológica para o “ser mais”, como o respeito a presença do outro no mundo.

As pesquisas relacionadas às infâncias e às crianças geralmente tentam saber e compreender o que é infância, esquecendo, ou mesmo omitindo, que existem crianças em situações de vulnerabilidade, hospitalizadas, que sofrem privações, que vivem suas infâncias em diversos espaços geográficos. Crianças que vivem sua infância ainda como a descrita por Ariès (1981), que não têm acesso a uma Educação de qualidade e ao mínimo de condições sociais, econômicas e culturais. Sob essa perspectiva, é importante promover o debate acerca dessa temática e discutir quais condições são necessárias para respeitar a presença do ser humano na fase infantil. Esse debate pode contribuir para que a realidade da Educação de todas as crianças seja problematizada e modificada, para que elas adquiram o necessário enquanto pessoas históricas, sociais e portadoras de direitos.

Quando consideramos os contextos da **Infância do e no Campo**, é possível evidenciar crianças que vivem em comunidades quilombolas, crianças que são integrantes do Movimento

dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, crianças indígenas, ribeirinhas, dentre outras. Crianças que têm e vivem uma cultura social que lhes oferece outro tipo de infância, uma infância marcada pela luta de ser e estar no mundo a partir de sua realidade imediata.

Sob essa perspectiva, é importante pensar a respeito dessas infâncias, como ocorre seu processo de ser e estar sendo no mundo, com o mundo e com as outras pessoas, para que sejam compreendidas e respeitadas as diferentes infâncias e suas marcas, mas superados os processos que as submetem à exploração, crueldade, negação de direitos. Novamente reafirmamos que é necessário pensar em infâncias, uma vez que essa categoria geracional não é única e se configura de distintas maneiras, considerando-se as realidades sociais, econômicas e culturais de cada criança.

Nesse entender, tem-se a intenção de chamar a atenção para o fato de que as crianças, do e no Brasil, construíram história – com sua cultura, seus sofrimentos, sua desvalorização, sua exploração –, mesmo com a ausência de direitos que as tivessem como sujeitos principais, e algumas continuam construindo sua história e a história cultural do país em seu ocultamento.

Assim, é necessário reiterar que a infância tem seu sentido e seu significado pautados na sociedade e nas relações estabelecidas, em tempos históricos determinados. Não concordamos com Postman (1999), quando afirma que vivenciamos a extinção dessa etapa, uma vez que concordamos com os argumentos de Sarmiento (2000), que assevera que considerar a possibilidade do desaparecimento da infância implica eliminar a natureza ativa das crianças como sujeitos sociais, bem como omitir parte da experiência humana na especificidade de sua geração.

Além disso, é mister (re)afirmar que a produção de sentido e significado sobre a infância é sempre diferente daqueles aqui descritos, pois está diretamente relacionada ao tempo histórico e a realidade e às relações estabelecidas em âmbito social. Conforme Sarmiento:

A história da infância não se extingue com a modernidade tardia, nem nas contradições sociais contemporâneas se estabelecem como o horizonte temporal da morte da infância. Bem pelo contrário, as encruzilhadas da infância contemporânea não fazem senão realçar a sua diferença como categoria geracional distinta, nos planos estrutural e simbólico (2000, p.8).

Pensar a criança em diferentes contextos como sujeito histórico e social significa, portanto, pensá-la na história e como sujeito que afirma sua identidade nas relações sociais e nos contextos de que participa.

Nesse sentido, é preciso reconhecer que o tempo da infância não é algo padronizado, mas tem características diferentes que variam de acordo com a classe social, com a cultura, com a etnia, com o gênero, com a experiência socioeconômica e política de cada sujeito em seu tempo histórico e da sociedade de que participa.

Mesmo com todo o arcabouço teórico existente para explicar e compreender a situação da infância, na prática ainda há um quinhão de crianças brasileiras desrespeitadas, oprimidas ou invisíveis em suas formas de ser e estar no mundo. Infâncias e crianças compreendidas a partir de uma concepção única permeada pela ideia de homogeneidade, desconsiderando a herança histórica de cada pessoa e os artefatos culturais, sociais, étnicos, dentre outros aspectos que as constitui.

Há crianças que não têm acessibilidade ao atendimento mantido pelo Estado, seja ele de saúde, educação, cultura, lazer e tantos outros. Essas infâncias não existem? Essas crianças não estão sendo educadas? Não participam de processo de socialização ou seu processo de socialização não pareceu historicamente relevante por não pertencer à cultura branca, europeia e cristã?

Pensar a infância na contemporaneidade é dar visibilidade às crianças que participam de diferentes espaços, que recriam outras culturas e, a partir disso, nos permitem outras compreensões de infância. Pensar a infância na contemporaneidade é pensar em espaços que são educativos. É importante sublinhar que passa a existir uma concepção generalizada de infância quando as crianças começam a ser institucionalizadas ou confinadas, seja nas famílias ou nas escolas. O confinamento da infância a um espaço social condicionado e controlado pelos adultos produziu como entendimento generalizado uma concepção de infância e um padrão ideal de criança. Sob esse olhar, se faz necessário pensar e reconhecer outros tempos e espaços de produção da infância e educação das crianças, espaços que têm emergido como formas de organização da própria sociedade civil.

Diante disso, consideramos imprescindível pensar sobre como se dá o processo da infância das crianças do e no campo e como se afirma a sua identidade. Essas crianças vivem e convivem em um cenário particular, marcado pela dificuldade de acesso aos serviços oferecidos pelo Estado, como saúde, escola e lazer. Em alguns casos, esse cenário também é marcado por situações de violência e, ao mesmo tempo, de esperança, de sonho e de luta, também de apropriação e expropriação, pois as crianças participam diretamente do trabalho familiar, o qual é compreendido como educativo.

A infância do campo sempre existiu. No que concerne ao território brasileiro, talvez tenha surgido antes mesmo da infância urbana. Whitaker (2002) sustenta que:

O problema é que toda ciência contemporânea é urbano-centrada e, pelas suas raízes históricas, comprometida com uma civilização que se considera padrão universal. Pensa, portanto, que ela deve ser seguida em seu europeucentrismo cartesiano por todo o resto do mundo. Como tal, em sua razão dualista, criou dicotomias hierarquizadoras – masculino x feminino, cultura x natureza, urbano x rural, homem branco x homem não-branco, cultura ocidental x as outras – nas quais o primeiro pólo é sempre valorizado em detrimento do segundo (WHITAKER, 2002, p. 21).

Com base na afirmação de Whitaker (2002), consideramos que a concepção de infância, aquela compreendida como universal ou generalizada, também foi construída no alicerce de uma cultura e/ou ciência urbano-centrada. Logo, a infância do campo ficou subjugada a essa concepção e não foi considerada em suas especificidades.

É basilar trazer à tona o esclarecimento do que são consideradas infâncias do campo¹¹, aquelas relativas a: agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e os povos e comunidades tradicionais.

O que sabemos sobre essas infâncias? Como essas infâncias vêm sendo difundidas academicamente?

Recorremos a Sarmiento (2008) para compreender como podemos classificar os estudos sobre as Infâncias. De acordo com o autor, as diferentes infâncias e formas de ser criança ganham diversas abordagens teóricas e são praticadas distintas metodologias para compreender as infâncias. Somado a essa afirmação, Sarmiento (2008) afirma que estudar a infância não é possível sem escolhas teóricas e metodológicas.

Em Sarmiento (2009), encontramos uma classificação para as diferentes orientações teóricas que subsidiam os estudos da infância. O autor supracitado nomeia essa classificação como correntes ou abordagens e atribui a esses termos ambivalentes o sentido de afinidades conceituais, temáticas e metodológicas.

Para tanto, o estudioso supracitado classifica esses estudos em: estruturais, interpretativos e de intervenção.

Sobre os estudos estruturais, Sarmiento (2008) sinaliza que a principal característica destacada é a condição estrutural em que a infância se situa e em que ocorrem as suas possibilidades de ação. As perspectivas estruturais colocam a ênfase na infância como categoria geracional e procuram, numa perspectiva predominantemente macroestrutural, compreender como a infância se relaciona, diacrônica e sincronicamente, com as outras categorias geracionais. Nesses estudos, são considerados predominantemente os indicadores

¹¹ Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo aprovadas em 2008.

demográficos, econômicos e sociais, e de que modo essas relações afetam as estruturas sociais, globalmente consideradas. São temas privilegiados por essa corrente os estudos das imagens históricas da infância, as políticas públicas, a demografia e a economia, os direitos e a cidadania. Os principais recursos metodológicos são os métodos estatísticos e os estudos documentais.

Já os estudos interpretativos compreendem que as crianças integram uma categoria social – a infância – e que constroem processos de subjetivação no quadro da construção simbólica dos seus mundos, estabelecendo com as pessoas adultas interações de semelhança. Na abordagem feita a partir dos estudos interpretativos, as crianças têm a capacidade de interpretação e de transformação da herança cultural transmitida pelas pessoas adultas. Relativo às metodologias e aos recursos metodológicos mais utilizados, os trabalhos que comungam dessa abordagem são constituídos majoritariamente por estudos etnográficos e por estudos de caso. Os temas que saltam aos olhos são: a desconstrução do imaginário social entre a infância, ação social das crianças, as interações intra e intergeracionais, as culturas da infância, as crianças no interior das instituições, as crianças no espaço urbano, as crianças, os media e as TIC, o jogo, o lazer e a cultura lúdica (SARMENTO, 2008).

E, por fim, nos estudos de intervenção, a concepção de infância é afirmada como uma construção histórica, de um grupo social oprimido que vive em condições de exclusão social. Sarmiento (2008) afirma que os estudos que se encaixam nessa abordagem estão inscritos no paradigma crítico. A partir das afirmações feitas nessa corrente, a Sociologia da Infância só poderá efetivar suas finalidades se contribuir para a emancipação social da infância. Sob essa perspectiva, os estudos que se fundamentam a partir dos pressupostos dos estudos de intervenção objetivam discutir temáticas como a dominação cultural, a dominação patriarcal e de gênero, os maus-tratos à infância, as políticas públicas para a infância, a infância e os movimentos sociais. Os trabalhos, geralmente, são analíticos e associados a formas de intervenção, através de estudos aplicados direta ou indiretamente ou através de trabalhos programáticos e com intencionalidade política. Assim, as metodologias mais utilizadas são as de investigação ação ou de investigação participativa (SARMENTO, 2009).

Frente ao exposto, podemos afirmar que os estudos sobre as diferentes infâncias têm tomado proporções que nos permitem vislumbrar a pluralidade de infâncias e suas especificidades. No caso de nossa pesquisa, nos preocupamos em tentar compreender as infâncias do e no campo, mais especificamente o que se tem produzido academicamente sobre elas. Assim, no tópico que segue vamos apresentar de maneira sucinta alguns aspectos relativos aos povos do campo. Compreendemos que o reconhecimento do campo como espaço

específico de educação possibilitou a ampliação dos estudos sobre as infâncias, uma vez que deu visibilidade e destaque para povos historicamente esquecidos social e academicamente.

2.2 Os povos do campo: pelo reconhecimento das especificidades e jeitos de ser gente no mundo

Os anos de 1980 marcam sensíveis mudanças no que concerne ao reconhecimento das pessoas e de seus direitos no Brasil. Em especial, a Constituição de 1988, conhecida como “Constituição Cidadã”, afirma distintos direitos negados à maioria das pessoas durante a história do país. Com base nessa afirmação, podemos citar como avanços da Constituição de 1988: direito de voto para analfabetos, direitos trabalhistas designados para trabalhadores urbanos, rurais e domésticos de forma igualitária, liberdade sindical, diminuição da jornada de trabalho de 48 para 44 horas semanais, licença maternidade de 120 dias, licença paternidade de 5 dias, educação infantil como primeira etapa da educação básica, a criança como sujeito de direitos, seguro desemprego, décimo terceiro salário para aposentados, dentre outros.

A partir dessa garantia aos direitos dos cidadãos, surge no cenário político uma diversidade de vozes, de sujeitos até então invisíveis ou pouco considerados no decorrer histórico e no desenho das políticas públicas. De acordo com Cruz (2012), nesse período os movimentos sociais e as reivindicações provenientes da diversidade ganham força e afirmam seus direitos no texto constitucional. A diversidade que reivindicava seus direitos foi denominada de populações tradicionais e mais recentemente povos e comunidades tradicionais. É importante citar que as medidas governamentais só se tornam efetivas nos anos de 2002 através de uma série de medidas governamentais que objetivaram garantir e intensificar esses direitos.

Ainda de acordo com Cruz (2012), a genealogia do termo *povos e comunidades tradicionais*, no que concerne aos campos teórico e político brasileiros, aparece ao final da década de 1970 e início da década de 1980. No entanto, ganha força e se consolida no início dos anos de 1990, após a implementação dos preceitos constitucionais e da consolidação das questões ambientais. O termo ganha amplitude e passa a ser utilizado por grupos e movimentos sociais, pela mídia e pelo próprio Estado, que institucionalizou essas categorias na forma de legislação, direitos e políticas públicas.

No Brasil, acontece um recente e crescente reconhecimento de distintos povos e comunidades tradicionais do campo. Fernandes (2011) enfatiza que o campo deve ser concebido a partir de toda a dimensão humana que contempla. O campo é o espaço/território

de vida, onde pessoas moram, trabalham, estudam e precisam ter sua dignidade reconhecida a partir do seu lugar, da sua identidade cultural. As relações estabelecidas no campo vão além da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terras. O campo é lugar de relações, é espaço de camponeses, de quilombolas, de indígenas, de ribeirinhos e de todas as populações tradicionais do campo. No entanto, a história do campo brasileiro e dos povos do campo nem sempre foi compreendida, estudada e socializada como espaço de relações, de cultura e de produção de vida e de educação. Fernandes (2011, p. 139) nos ensina que “a história do campo brasileiro é a história da luta contra o cativo e contra o latifúndio”.

A partir do reconhecimento dos povos do campo e de sua especificidade, os conceitos sobre o campo e sua educação tomaram proporções que desembocaram na estruturação das Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo, aprovadas em 2008¹².

Caldart (2011) explica que a Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual. Esse fenômeno é protagonizado pelos povos do campo e objetiva participar da política de educação a fim de contemplar os interesses sociais e as especificidades das comunidades camponesas.

A Educação do Campo e tudo o que contempla, tudo o que lhe é específico (políticas públicas, formação humana, formação de professores, concepções de campo, de educação, de escola, processos de escolarização) são conceitos em construção. Por mais que os povos do campo sempre tenham existido em solo brasileiro, até pouco tempo atrás não eram considerados em suas especificidades no tocante aos processos formais de educação, logo, não eram enfaticamente desenvolvidos estudos acadêmicos que os ajudassem no sentido de potencializarem suas ações.

A Educação do Campo é um conceito forjado com a solicitude de se delimitar um território teórico. Os estudiosos que se dedicam a essa questão (ARROYO, 2012; CALDAT, 2012, 2011; FERNANDES, 2011, dentre outros) defendem o direito que uma população tem de estar no mundo e de pensar esse mundo a partir de sua realidade, do território onde vive.

Somado a essa defesa, refletimos com Whitaker (2002) sobre o perigo de expor a população do campo aos processos de educação urbana. Quando os povos do campo são chamados e obrigados a participar de processos de educação, sejam eles formais ou não formais, a partir de um lugar onde não vivem, passam a viver um não-lugar. Essa experiência

¹² Sabemos que existem outras normativas direcionadas à Educação do Campo, trataremos de cada uma delas na sequência do texto.

leva ao estranhamento de seus territórios, de suas culturas, de seus valores, do seu eu. Logo, essa experiência não contribui para a construção, valorização e fortalecimento das identidades do campo.

Caldart sublinha que:

Um dos traços fundamentais que vem desenhando a identidade deste movimento por uma educação do campo é a luta do povo por políticas públicas que garantam seu direito à educação e a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (2011, p 149-150).

O surgimento do termo Educação do Campo data do ano de 2002, quando da criação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo – DOEBEC (Resolução CNE/CEB nº 01/2002). Em 2008, a discussão se acentua, o termo Educação do Campo passa a ser definitivamente adotado e temos 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 2009, a Educação Infantil passa a ser contemplada nas discussões relativas à Educação do Campo e temos a revisão das DCNEI pelo Conselho Nacional de Educação (Resolução CNE/CEB nº 5/2009), a Educação Infantil é articulada à Educação do Campo e passa a ser pensada no plano curricular.

O reconhecimento da implementação da Educação do Campo é resultado do processo de luta dos Movimentos Sociais, principalmente aqueles voltados à luta pela reforma agrária. Dentre os Movimentos, o de maior expressão é o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, que trouxe a problemática da Educação do Campo, a fim de que fossem implantadas propostas pedagógicas condizentes com o cotidiano e a experiência das pessoas do campo.

De acordo com Silva e seus colaboradores (2012), a Educação do Campo é diferente das propostas adotadas sob o nome de Educação Rural¹³. A Educação do Campo foi concebida como um direito, como um marco da equidade. Nesse sentido, exige o reconhecimento das especificidades, da cultura, dos saberes e dos modos de produção da vida no/do campo.

A partir da aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo – DOEBEC, a Educação do Campo passa a ser arquétipo para a prática pedagógica no campo. Sob esse viés, tais diretrizes primam pela constituição da identidade e da cultura

¹³ A proposta da Educação Rural era orientada para adaptar o modelo da escola urbana ao contexto rural.

das escolas do campo. Essa constituição da identidade e da cultura está intrinsecamente relacionada à valorização da realidade das comunidades do campo, bem como aos saberes de experiência, ao acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos, aos movimentos sociais do campo e ao tempo dos/das educandos/as, dentre outros aspectos.

Como já escrito, em 2008, foi formalizada a Educação do Campo a partir da aprovação da Resolução CNE/CEB nº 2/2008. A partir dessa resolução, são consideradas populações do campo: agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros, como os povos e comunidades tradicionais.

É importante destacar que, para que os pressupostos da Educação do Campo sejam levados a cabo, é de suma importância que a cultura de cada povo seja levada em consideração. Igualmente, as infâncias do campo só poderão ser compreendidas e respeitadas quando conhecidas a partir de suas realidades, de seus mundos.

Nesse sentido, é importante refletir a respeito das distintas organizações, história e cultura dos povos do campo. Cada povo carrega uma especificidade, um conceito e uma forma de ser e estar no mundo, bem como de estabelecer relações com o mundo e com as outras pessoas, comunidades e/ou sociedades.

Neves (2012) declara que o termo agricultura familiar comporta inúmeras conotações. A autora explica que é possível compreender a agricultura familiar a partir de três categorias: 1) como categoria analítica que é definida segundo os significados elaborados no campo acadêmico; 2) como categoria de designação que a compreende politicamente em seu tempo e espaço, a partir de suas instituições e práticas, bem como da divisão classificatória do ser agropecuário brasileiro e a diferencia da agricultura patronal e da agricultura camponesa; e 3) como termo jurídico que define a abrangência e os limites da afiliação de produtores – agricultores familiares – a serem alcançados pela categorização oficial de usuários reais ou potenciais do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar – PRONAF.

De acordo com Wanderley (1995), para efeito de uma definição genérica, é possível conceitualizar a agricultura familiar como uma forma de organização da produção em que a família – os agricultores familiares - é proprietária e produtora ao mesmo tempo. Veiga (1995) explica que essa condição confere uma especificidade à população que constitui os agricultores familiares. Essa condição cria padrões de sociabilidade e de processos de educação. Isso porque as condições de trabalho, que são articuladas com base nas relações familiares, levam em consideração aspectos como: a autoridade e supremacia familiar, a diferenciação de gênero, os ciclos de vida, dentre outros.

Relativo aos caiçaras, Diegues (1988) explica que o termo *caa-içara* (*caa* significa galhos e *içara* significa armadilha) é de origem Tupi-Guarani e, inicialmente, era utilizado para denominar as estacas colocadas em torno das tabas ou aldeia. Com o passar do tempo, o termo foi utilizado para identificar os moradores ou comunidades do bioma da Mata Atlântica dos litorais dos Estados do Paraná, São Paulo e Rio de Janeiro.

As comunidades caiçaras são bastante tradicionais no Brasil. A origem dessas populações deve-se, em grande maioria, à mistura dos portugueses com os indígenas logo no período de invasão do Brasil, por volta de 1500.

Os caiçaras caracterizam-se por pertencerem a comunidades pequenas e pela subsistência proveniente dos recursos naturais presentes em seu entorno.

Quando nos reportamos aos Quilombos e às pessoas que constituem esse espaço – os quilombolas –, faz-se necessário colocar em pauta a historicidade desse espaço e desses sujeitos. De acordo com Ferreira (2012), na África, *kilombò* significava sociedade de homens guerreiros. No Brasil colonial, eram conhecidas por quilombolas as pessoas de origem e/ou descendência africana que não mais queriam se submeter às situações de escravidão, fugiam e se refugiavam em florestas e regiões de difícil acesso. Quando se encerraram legalmente os processos de escravidão no Brasil, o termo *quilombola* adquiriu outro significado, como, por exemplo, o de sujeito de direitos. Essa definição foi asseverada pela Constituição de 1988. Teoricamente, as comunidades quilombolas deveriam ser entendidas e respeitadas a partir da sua historicidade, especificidade e cultura.

O Brasil foi o último país a abolir a escravatura em 1888, no entanto, foi somente com a Constituição de 1988 que as pessoas negras passam a ter direitos garantidos e/ou mencionados¹⁴. Igualmente, o termo quilombola reaparece junto ao discurso oficial brasileiro. Durante o processo de implantação constitucional, o Movimento Negro encaminhou a discussão relativa à importância do reconhecimento de direitos específicos aos afrodescendentes. Essa discussão tinha em seu bojo a questão da retratação dos malefícios causados pela escravidão negra. Nesse sentido, reivindicava que as pessoas negras fossem contempladas distintamente à Carta Magna, ou seja, que as pessoas negras fossem

¹⁴ A Constituição de 1988 foi implantada a partir de um contexto mundial de lutas e pressões pela igualdade de direitos de grupos historicamente marginalizados. A pressão de tais grupos cria um contexto favorável para que sejam visibilizados e contemplados pelas políticas públicas. Nas constituições anteriores não se mencionava ou garantia os direitos iguais à todas as pessoas. Tampouco se indicavam as especificidades de diferentes grupos. Para aprofundar a questão da implantação da Constituição Federal de 1988 e a garantia dos direitos humanos ver GIOVANNETTI, Andrea. **60 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos: conquistas do Brasil**. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2009.

protagonistas de direitos que as contemplassem em primeira instância.

Outro significativo avanço foi conquistado pelo Movimento Negro, o qual, por intermédio de tessituras políticas, conseguiu a promulgação do decreto nº 4.887/2003. Esse decreto assevera e considera como “remanescentes das comunidades dos quilombos” os “grupos étnicos-raciais segundo critérios de atribuição, com trajetória histórica própria dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida” (BRASIL, 2003).

Ferreira (2012) afirma que o referido decreto configurou o entendimento da identidade étnica desses grupos. A autoatribuição permite que o grupo seja reconhecido pelo Estado como sujeito de direitos capaz de indicar, a partir de critérios próprios, a demarcação de seus territórios. Sob essa perspectiva, a autoatribuição que contempla a identificação e a delimitação dos territórios constitui-se a partir da memória coletiva das pessoas que integram o grupo. De acordo com a autora, o fato de os direitos serem assegurados pelo Estado possibilita que a consciência social e política da identidade étnica seja significada e ganhe potência.

Nas palavras de Ferreira (2012):

A memória coletiva traz elementos que testemunham a pertença territorial dessas comunidades, como aqueles relacionados à sua ancestralidade e o período da escravidão; às suas formas peculiares de linguagem presentes nas categorias nativas; aos seus saberes oriundos da observação, leitura e usos do ambiente; às suas práticas de cura, aos seus rituais religiosos e festivos; e às suas redes de parentesco, trocas e solidariedade (FERREIRA, 2012, p. 649).

As características e especificidades dos grupos delimitam os territórios e servem de referência para a organização étnica quilombola frente ao Estado brasileiro. Tal organização permite a articulação e exigência de políticas de reparação relativas aos processos de desterritorialização, exploração, discriminação e escravidão, vividos por esse povo.

A história do povo negro no Brasil é caracterizada, sobretudo, pelos processos de escravidão aos quais as pessoas negras foram subjugadas. De acordo com um documento lançado pelo Governo Federal em 2009 (Brasil, 2009) – Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial –, o Brasil concentrava já naquele momento a segunda maior quota de população negra do mundo, aproximadamente 80 milhões de brasileiros, ou seja, 46% da população têm ascendência africana. O mesmo documento faz uma estimativa de que, de dez dias da nossa história, sete foram vividos sob o escravismo.

De acordo com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), em 2010, o

número de pessoas que se declaram negras no censo demográfico ultrapassou, pela primeira vez na história, a população branca. De acordo com os dados divulgados pelos IBGE (2014), decorrentes da Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios (Pnad), a população autodeclarada preta no país cresceu para 2,1%. Além dos pretos (8%), cresceu também o número de pessoas autodeclaradas pardas (45%). Juntas, as pessoas pretas e pardas formam a população negra do país, que passou para 53%, ou seja, aproximadamente 107 milhões de brasileiros.

Esses dados podem ser visualizados detalhadamente por região e sexo na Tabela 1:

Tabela 1 - População residente, por Grandes Regiões, segundo o sexo e a cor ou raça

Sexo e cor ou raça	População residente					
	Brasil	Grandes Regiões				
		Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
2013						
Números relativos (%)						
Total (1)	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Branca	46,3	22,6	27,4	54,3	76,4	40,4
Preta	8,0	7,4	9,6	8,6	4,0	6,8
Parda	45,0	68,1	62,4	36,4	18,9	52,0
Outra	0,8	1,8	0,6	0,8	0,7	0,8
Homens (1)	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Branca	45,0	21,4	26,3	53,0	75,5	39,0
Preta	8,3	8,2	10,1	8,7	4,3	7,2
Parda	45,9	68,7	63,0	37,6	19,5	53,0
Outra	0,8	1,7	0,6	0,7	0,7	0,8
Mulheres (1)	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Branca	47,4	23,9	28,4	55,4	77,2	41,7
Preta	7,7	6,7	9,1	8,5	3,7	6,4
Parda	44,1	67,6	61,8	35,3	18,3	51,1
Outra	0,8	1,9	0,7	0,8	0,8	0,8

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2012-2013.

A herança escravista, aliada à omissão histórica do Estado brasileiro relativa às diferenças étnicas, raciais e culturais, produziu uma sociedade marcada pelo preconceito e pela diferença de direitos e oportunidades. De acordo com os dados divulgados pelo IBGE (2014), de 2003 a 2013, a renda da população preta cresceu 51,4%, enquanto a da população branca aumentou 27,8%. Apesar desse dado, a renda das pessoas negras corresponde a apenas

57,4% das pessoas brancas. Esses dados estão explícitos abaixo na Tabela 2.

Tabela 2 - Rendimento médio real habitualmente recebido no trabalho principal, segundo a cor ou raça, por regiões metropolitanas (em reais)* - a preços de dez/2013

	Total	Recife	Salvador	Belo Horizonte	Rio de Janeiro	São Paulo	Porto Alegre
Branca							
2003	1875,19	1644,33	2704,03	1780,80	1853,34	1969,62	1466,41
2004	1858,43	1622,76	2589,50	1774,23	1838,33	1957,11	1473,53
2005	1903,28	1723,67	2429,72	1830,09	1918,53	2001,34	1454,34
2006	1960,69	1684,26	2534,58	1885,77	1948,84	2092,21	1506,10
2007	2039,54	1703,94	2555,53	1967,98	2076,56	2156,57	1579,73
2008	2103,88	1696,98	2734,98	2092,29	2186,29	2201,92	1617,00
2009	2170,31	1693,65	2742,73	2177,39	2253,73	2268,86	1680,08
2010	2248,81	1925,98	2779,09	2249,20	2448,26	2276,74	1797,26
2011	2295,08	1847,88	2893,18	2386,63	2571,61	2274,89	1847,47
2012	2361,92	1928,21	2998,31	2582,06	2591,43	2358,09	1881,36
2013	2396,74	1892,33	2523,49	2555,19	2656,86	2408,31	1975,26
Preta / Parda							
2003	907,98	824,27	872,41	901,69	957,89	932,83	885,99
2004	909,64	802,19	883,83	893,47	947,12	947,37	881,27
2005	922,26	798,35	909,56	904,32	954,00	965,38	881,85
2006	978,82	824,50	954,56	986,35	998,01	1028,53	921,42
2007	1011,52	857,17	993,25	1034,65	1035,41	1041,89	969,93
2008	1068,22	850,56	1049,78	1092,97	1105,53	1103,77	998,57
2009	1115,76	886,63	1120,89	1147,21	1164,65	1137,21	1076,39
2010	1191,27	989,18	1221,22	1222,65	1245,37	1196,08	1105,70
2011	1243,80	1044,46	1282,77	1267,00	1298,65	1244,43	1161,15
2012	1325,97	1150,18	1326,48	1391,34	1361,41	1328,65	1232,59
2013	1374,79	1193,19	1290,92	1415,89	1456,49	1386,46	1305,48

FONTE: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Mensal de Emprego

* Médias das estimativas mensais

Nesse viés, é possível citar o exemplo das mulheres negras que, no decorrer do século vinte e ainda no século vinte e um, tem menor remuneração que mulheres brancas e que homens negros e brancos, nos diferentes campos de trabalho¹⁵. Durante bastante tempo, o combate ao racismo foi tratado como negação ao racismo. O assunto não era debatido, tampouco ganhavam proporções as discussões sobre a cultura, ancestralidade e saberes étnicos específicos dos negros. Essa forma de conceber as diferenças culturais dificultou ações por parte do Estado e da própria sociedade, para enfrentar esse problema.

É perceptível que o preconceito existe e afeta as pessoas negras, que constantemente são vítimas de violência e de violação de direitos. Quando nos referimos a essa vitimização, estamos nos referindo ao fato de que ainda encontramos no cenário brasileiro: diferenças de salários entre negros e brancos, a taxa de analfabetismo é duas vezes maior na população

¹⁵ Para aprofundar essa questão ver: 1) IPEA. Retrato das desigualdades de gênero e raça. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (et al). 4.ed.Brasília: Ipea, 2012; 2) MARCONDES, Mariana Mazzini [et al] (orgs). Dossiê mulheres negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil. Brasília: Ipea, 2013.

negra, quanto na diferença de dois anos nas médias de anos de estudo, bem como a incidência da pobreza na população negra: 13,1% de toda a população negra brasileira está abaixo da linha da pobreza, enquanto na população branca esse percentual é de 5,8%, ou seja, menos da metade (IBGE, 2014).

Os quilombos e as populações quilombolas desempenham papel de superação e resistência relativa à soberania cultural de raça. A identidade negra foi se afirmando potencialmente como sustentação das origens, saberes, cultura do povo negro. Nesse sentido, fazer parte de um quilombo e se auto definir quilombola é se reconhecer a partir de uma identidade específica.

Segundo a Fundação Cultural dos Palmares, do Ministério da Cultura, há no Brasil 3.524 comunidades quilombolas espalhadas pelo território nacional. Dessas, mais de 2.000 são certificadas pela Fundação.

Quanto aos povos ribeirinhos, Silva e seus colaboradores (2012) nos explicam que os ribeirinhos são os povos que moram próximos aos rios e têm características de intimidade com as águas que os cercam. Esses povos sobrevivem do extrativismo vegetal, principalmente a borracha, a pesca artesanal e o cultivo de pequenos roçados para a sua própria subsistência. Na Biblioteca da Floresta do Estado do Acre, encontramos alguns aspectos específicos dos povos ribeirinhos e um deles é o fato de se adequarem a uma organização social em que o principal meio de transporte é o fluvial. Os povos ribeirinhos estão espalhados em diversos Estados brasileiros, principalmente na região Norte do país, na Floresta Amazônica. Cada povo tem suas características próprias que variam de acordo com a região onde vivem.

Sobre as populações indígenas, Maracci (2012, p. 600) explica que “[...] o termo povos indígenas é uma expressão genérica comumente utilizada para referir-se aos grupos humanos originários de determinado país, região ou localidade”. A autora acrescenta que os povos indígenas são muitos e bastante diferentes entre si, no entanto guardam semelhanças fundamentais que os une. Essas semelhanças fazem menção ao fato de cada povo se identificar como uma coletividade específica, que é diferente de outras por suas características, costumes, dentre outros elementos, e também é diferente do conjunto da sociedade nacional em que se insere.

Os indígenas foram os primeiros habitantes do Brasil. No entanto, sofreram uma prática colonizadora que os escravizou e que dizimou grande parte da população ameríndia. Bergamaschi (2012) assevera que, em mais de 510 anos de contato entre os indígenas e os colonizadores, houve por parte das sociedades indígenas resistência. Essa resistência garantiu a diversidade e especificidade das formas de vida dos distintos grupos indígenas. Nessa

perspectiva, Ribeiro (1977) explica que historicamente os povos indígenas foram obrigados a sofrer processos de aculturação. Esses processos afetaram profundamente sua indianidade, no entanto, permanecem indígenas em sua origem.

Azevedo (2008), em seus estudos, afirma que no século XVI havia no Brasil de 2 a 4 bilhões de indígenas. Após grande perda populacional devido a epidemias, guerras e principalmente escravidão, os povos indígenas iniciaram um processo de recuperação demográfica.

De acordo com as informações disponibilizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), os indígenas são aproximadamente 896.000 pessoas espalhadas por todo o território brasileiro. Esse número representa cerca de 4% da população total do Brasil.

A Constituição Federal de 1988, ainda em vigor no Brasil, em seu artigo 231, garante o direito dos indígenas às terras que tradicionalmente ocupam e que são anteriores à formação do Estado Nacional Brasileiro. No entanto, os indígenas continuam a enfrentar problemas como preconceito, discriminação, inferiorização, violência contra o seu patrimônio e contra sua pessoa, além da falta de políticas públicas específicas e adequadas que garantam os direitos dos povos indígenas, tanto para os que moram nas cidades quanto no campo.

Bergamaschi (2012) argumenta que, ao nos permitirmos conhecer a história e os modos de vida dos povos indígenas, nos acercamos de aspectos significativos de nossa ancestralidade. A autora enuncia ainda a necessidade de reconhecer que os povos querem se mostrar na atualidade e estabelecer diálogo com as sociedades não indígenas que os cercam. A instituição escolar, segundo a autora, é o instrumento utilizado pelos indígenas para conhecer e apreender a vida fora das aldeias. Esse conhecimento é importante para que possam estreitar contatos, seja para comercializar seu artesanato, para lograr ou usufruir de políticas públicas, ou para potencializar suas aldeias e sua gente.

Relativamente ao processo de educação formal, os povos indígenas têm regulamentação própria. De acordo com a legislação nacional que fundamenta a Educação Escolar Indígena, os povos indígenas têm direito a uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária (GRUPIONI, 2001). A mesma legislação expõe que é de competência do Ministério da Educação (MEC), cabendo aos Estados e Municípios, a implementação e a garantia desse direito.

Nesse viés, é importante reconhecer que a educação indígena possui especificidades expressivas, garantida por uma legislação também específica. Silva *et al* (2012) nos informam da existência de alguns povos que optaram já pela Educação Infantil e outros que, com receio

do impacto nas suas culturas, a depreciam e reivindicam a educação da criança pequena no domínio de suas práticas tradicionais.

Em suma, no que se refere aos povos e comunidades tradicionais, podemos afirmar que se trata de uma caracterização socioantropológica de diversos grupos. Segundo Cruz (2012), estão inclusos nessa categoria: povos indígenas, quilombolas, populações agroextrativistas (seringueiros, castanheiros, quebradeiras de coco de babaçu), grupos vinculados aos rios ou ao mar (ribeirinhos, pescadores artesanais, caiçaras, varjeiros, jangadeiros, marisqueiros), grupos associados a ecossistemas específicos (pantaneiros, caatigueiros, vazanteiros, geraizeiros, chapadeiros) e grupos associados à agricultura ou à pecuária (faxinais, sertanejos, caipiras, sitiante-campeiros, fundo de pasto, vaqueiros).

De acordo com o Decreto nº 6.040/2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, podemos defini-los como “grupos culturais diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para a sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica”, para isso se utilizam de conhecimentos e práticas tradicionais transmitidas de geração para geração.

Esses povos e comunidades tradicionais são hoje representados junto ao Governo Federal por uma Comissão oficial¹⁶, que tem a finalidade de traçar políticas públicas, diretrizes e ações que contemplem essa parcela da população e reconheçam o campo como lugar de relações e território cultural.

Na complexidade dessas organizações, culturas e formas de ser, estar e se relacionar com o mundo e as outras pessoas, estão presentes as diversas infâncias. Infâncias do Campo, plurais, complexas. Infâncias que nos escapam à compreensão e nos instigam a alçar reflexões a respeito das diversas formas de ser criança, de ser gente no mundo.

¹⁶ A comissão a que nos referimos é denominada Comissão Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (CNPCT). É composta por quinze representantes de órgãos e entidades da administração pública federal e quinze representantes de organizações não-governamentais. É presidida pelo representante do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS. De acordo com os dados disponibilizados pela MMA (2015) e MDS (2015), dentre os membros da sociedade civil da CNPCT estão representantes dos povos faxinalenses, povos de cultura cigana, povos indígenas, quilombolas, catadoras de mangaba, quebradeiras de coco-de-babaçu, povos de terreiro, comunidades tradicionais pantaneiras, pescadores, caiçaras, extrativistas, pomeranos, retireiros do araguaia e comunidades de fundo de pasto.

2.3 Infâncias do e no campo: pela ampliação da História da Infância

Como já afirmamos ao longo deste documento, a infância deixou de ser definida a partir de uma singularidade, de um conceito e de uma idealidade. A infância passou a ser compreendida em toda sua profusão. Como elementos dessa concepção, temos conhecimento das distintas culturas, organizações sociais, modos de vida, valores e crenças que formatam a vida das crianças nos mais diversos contextos geográficos, mas ainda não as reconhecemos como exercício do direito que têm à sua igualdade de diferenças.

Como parte desse reconhecimento, há também a certificação de categorias que demarcam a existência de diferentes infâncias, suas culturas, suas formas de ser e estar no mundo. De acordo com Silva, Felipe e Ramos (2012), essas categorias indicam: crianças pobres e ricas, africanas e europeias, brancas e negras, do campo e da cidade, dentre outras. Num primeiro momento, essa distinção pode parecer excludente, no entanto seu reconhecimento nos permite ampliar o olhar para as diferentes infâncias; olhá-las a partir delas mesmas, de suas especificidades, complexidades.

Nesse sentido, as crianças do campo estão inseridas em uma geografia específica e em uma rede heterogênea, posto que inclusas e partícipes de um contexto que é universal e comum a todas as pessoas: o mundo.

As infâncias do e no campo instituem extensão para pensar os processos de socialização das pessoas e das distintas formas de ser e estar no mundo. Sobretudo, constituem uma forma de sentir e ler o mundo, bem como de agir sobre ele e de estabelecer relações.

Quando pensamos nessas infâncias, há algo que é comum a todas elas: fazem parte de grupos socioculturais historicamente excluídos, oprimidos, explorados. Por isso, aparecem no cenário social numa linha tênue entre a inclusão e a exclusão. Incluídas num processo de exclusão.

Quando pensamos especificamente nas crianças do campo no contexto brasileiro, historicamente, podemos identificar infâncias que foram negadas pela distribuição desproporcional das riquezas, tanto simbólicas quanto materiais. Essa situação produziu e produz condições sociais desfavoráveis para uma parcela da população. Essas condições sociais dizem respeito ao acesso a bens culturais, à educação formal de qualidade, aos processos de socialização potencializadores de práticas humanizadoras, à saúde, à moradia, ao saneamento básico, ao esporte, ao lazer, dentre outras.

Dessa forma, podemos dizer que as populações do campo tiveram seus direitos sociais

e humanos violados. No Brasil, esses direitos são garantidos pela Constituição de 1988 e, no caso das crianças, (re) afirmados no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1991. Ambos os documentos operam em favor das crianças como sujeitos de direitos, que devem ser reconhecidos e consumados pela sociedade e pelo Estado. Esses documentos nos permitem a legitimação de direitos para todas as crianças em igual teor.

Segundo Silva, Felipe e Ramos (2012)

Ao mesmo tempo, legislações específicas materializadas em leis, decretos e resoluções voltados a grupos particulares, na maioria das vezes resultado da luta organizada desses mesmos grupos, compõem esse sistema de proteção com vistas ao combate às desigualdades que caracterizam a realidade das crianças. Esse sistema orienta-se pelo princípio da equidade e da justiça social e pretende promover a visibilidade dos grupos de crianças que se diferenciam por suas filiações e identidades territoriais, étnico-raciais, religiosas, linguísticas e de gênero (p. 418).

O reconhecimento das diferentes infâncias nos permite direcionar o olhar para a pluralidade existente no campo. Esse olhar nos denuncia a disparidade existente nas distintas formas de ser crianças e viver o período da infância. Conseqüentemente, os processos de humanização das crianças do campo são pautados na compreensão dessa realidade complexa, plural e desigual.

A desigualdade entre campo e cidade ainda são marcantes. As crianças do campo têm uma infância marcada pela falta de elementos básicos a sua existência. Dentre esses elementos, os mais precários e, por vezes, ausentes, é o acesso serviços públicos de saúde e educação escolar, mesmo que existam políticas públicas específicas para ambas.

No caso dos processos de educação formal, a escola localizada no campo sofre com o descaso em relação a sua infraestrutura, desqualificação profissional e com o pouco investimento na implementação das políticas públicas. Geralmente, as escolas do campo comportam classes multisseriadas e não têm profissionais para todas as demandas da instituição (zeladora, merendeira, corpo docente e gestão escolar). É preciso destacar que as discussões sobre a Educação do Campo alavancaram a qualidade da educação que se oferece no e para o campo. Igualmente, promoveram estudos e abriram uma discussão sobre formação de profissionais coerente com as práticas do campo.

De acordo com Arroyo (2007), a concepção de educação dos Movimentos Sociais do Campo reivindica políticas de formação de educadoras e educadores adequadas ao cotidiano dos coletivos sociais que residem no campo. Assim, nas últimas décadas, além de conquistar a terra, os Movimentos Sociais do Campo conquistaram espaços políticos, como as instituições de formação de educadoras e educadores. Diante da ausência de políticas e de instituições

voltadas para a especificidade da Educação do Campo, os movimentos sociais em sua pluralidade vêm construindo uma longa história de formação que começa por criar cursos de magistério, cursos normais de nível médio, cursos de Pedagogia da terra em nível de graduação e de pós-graduação. Segundo o mesmo autor, nos últimos anos, já foram formadas sete turmas com uma média de sessenta estudantes nos cursos de Pedagogia da terra e mais outras turmas estão em formação em convênios com universidades – em sua maioria, públicas.

Os movimentos sociais do campo defendem ser necessário receber formação de qualidade e específica para a realidade contextualizada do campo. A reivindicação dos movimentos e a ocupação dos espaços políticos têm contribuído para a compreensão de que os direitos devem contemplar as características e especificidades dos sujeitos a que se destinam, caso contrário não se efetivam. No caso dos povos do campo devem ser respeitadas as especificidades de seus territórios, de sua cultura, de seus costumes, dentre outros.

A falta, ou o não cumprimento, do que preveem as políticas públicas fortalece a ideia de atraso a que o campo foi/é associado e, na mesma medida, invisibiliza seus sujeitos, seus processos de desenvolvimento e acesso aos bens materiais e culturais; logo, invisibilizam-se as crianças e desconsideram-se as distintas formas de viver a infância. Quando o campo é associado aos processos de desenvolvimento ou avanços tecnológicos, a política perversa do agronegócio está presente. Os povos tradicionais do campo, via de regra, trabalham a partir das perspectivas da sustentabilidade. Uma vez acabado o recurso natural, os povos do campo não têm de onde tirar sua sobrevivência. O agronegócio não permite que as agriculturas familiar, camponesa, extrativista e outras tenham seu espaço, sua cultura e seu valor reconhecidos (STRAPASOLAS, 2012).

Stropasolas (2012) afirma que os processos de invisibilidade e exclusão marcam a condição social da infância no Brasil. O autor escreve que

A vigência de problemas estruturais, ainda não resolvidos nos espaços sociais rurais, reproduzindo hierarquias e desigualdades sociais traz implicações nas trajetórias sociais seguidas por esse público nas pequenas localidades. A visão relativamente negativa da atividade agrícola é projetada pelos jovens e pelos próprios pais para o conjunto do meio rural e em grande medida tem justificado a tendência dos jovens migrarem para as cidades. A representação positiva que se faz do urbano contrasta com a representação negativa que se tem do rural (p. 156).

A partir dessas afirmações, podemos inferir que, historicamente, houve a reprodução de uma hierarquia – do urbano sobre o rural. Morar no campo é sinônimo de inferioridade, de pobreza, de falta de instrução e de modernidade, de inferioridade social e cultural. Nessa

relação complexa marcada por forças ideológicas e políticas, a infância é afetada e as crianças marcadas por uma disseminação aviltante da vida no campo. As crianças do campo são chamadas de caipiras, peões, bregas, colonas, dentre outros termos. Além disso, a vida no campo é marcada pela sua desvalorização social nos espaços urbanos frequentados, públicos ou privados: supermercados, comércios, instituições escolares, dentre outros.

Especificamente sobre as infâncias do campo, Arroyo (2012a) nos ajuda a afirmar que os estudos da infância vêm denunciando a invisibilização da infância na história. No entanto, há infâncias tidas não apenas como invisibilizadas, mas inexistentes. Arroyo se refere àquelas infâncias que pertencem a coletivos sociais, raciais e étnicos que não são reconhecidas como parte da história social, econômica, política, cultural e pedagógica, principalmente no Brasil, país tão diverso e multicultural.

Segundo Silva, Felipe e Ramos (2012), as crianças do campo constroem sua identidade na relação com as atividades do seu grupo social e dos espaços partilhados que ocupam. Os mesmos estudiosos afirmam que o termo **Infância do Campo** configura uma identidade que é comum a todas as crianças do e no campo. Ainda, afirmam a necessidade de ampliar essa definição para **Infâncias do Campo**. A ampliação do termo e/ou definição nos ajuda a potencializar as discussões relativas a essas infâncias. Quando pensamos em Infâncias do e no Campo, pensamos em suas culturas, suas identidades, seus espaços geográficos, na materialidade e diversidade de suas vidas e experiências. Ampliando essa definição, alargamos as discussões sobre a temática e legitimamos distintas experiências humanas no mundo.

Encerramos esse capítulo afirmando a necessidade de colocar no cenário das discussões as Infâncias do e no Campo e, dessa forma, colaborar para o registro de nossa história social e cultural. Acreditamos que, sem levar ao conhecimento os processos de marginalização, invisibilidade e inferiorização a que alguns grupos foram expostos durante nossa história nacional – e, como exemplo, podemos citar os povos do campo em toda sua diversidade –, essa história é incompleta.

Concordamos com Arroyo (2012b) que também fica incompleta a história da educação, das ideias, das teorias e práticas pedagógicas e educacionais. Igualmente, a história da infância é incompleta, caso alguma forma de viver esse tempo de vida não seja considerada e problematizada. É preciso problematizar essas infâncias, levar ao conhecimento os processos desumanizantes, segregadores, invisíveis, vividos por algumas pessoas, mas também seus processos de humanização e de criação; e compreender que a história das infâncias do e no campo também é história. Essas infâncias também são infância.

Assim, com intenção de contribuir para o registro da história das infâncias e com o objetivo de compreender como as Infâncias do e no Campo têm sido apresentadas e concebidas no seio da Academia, no capítulo que segue apresentamos minuciosamente o caminho que percorremos para apurar a produção acadêmica sobre as Infâncias do e no Campo.

3 DESENHO METODOLÓGICO: O DESVELAR PANORÂMICO DAS PESQUISAS SOBRE INFÂNCIA DO E NO CAMPO

Este capítulo representa o cerne desta pesquisa. Seu objetivo foi o de apresentar o caminho percorrido para mapear a produção acadêmica nacional derivada de pesquisas que abordam questões relativas à infância, mais especificamente àquela do e no campo. Consideramos infâncias do e no campo aquelas citadas nas Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo.

Os estudos referentes à infância têm se constituído como uma área de estudos específicos no Brasil. Nessa grande área, há muitos estudos (FREITAS; KULHMANN JUNIOR, 2002; DORNELLES, 2005; REDIN *et al* 2007; SARMENTO; GOUVÊA, 2008; BELLONI, 2009; KISHIMOTO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2013; ABRAMOWICZ; VANDENBROECK, 2013, dentre outros) que procuram compreender a infância e suas especificidades, como, por exemplo: o que é, como se constitui, quem são as crianças, como é sua educação, bem como são as práticas pedagógicas que auxiliam em seu processo de desenvolvimento.

Para saber o que vem sendo produzido academicamente na área, é possível procurar por estudos em sítios de busca de teses e dissertações, como, por exemplo, o Banco da Capes, o Domínio Público, no Scielo; sítios de busca por artigos e/ou periódicos; e ainda no Portal da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, que seleciona pesquisas de qualidade para serem socializadas em reuniões anuais, dentre outros. Nesses sítios¹⁷, é possível buscar os trabalhos por assunto, sem restrição de data. Nesse sentido, é importante afirmar que a busca desses trabalhos nos permite compreender como uma área de estudos se constitui e, a partir de sua análise, podemos destacar os pontos que estão sendo mais ou menos estudados academicamente.

Com efeito, quando colocamos o marcador *infância* nesses sítios de busca, sem filtro para área de conhecimento, temos:

- a) no Banco de Teses e Dissertações da Capes: 1640 registros;
- b) no Domínio Público: 336 registros;

¹⁷Sabemos da existência de outros sítios eletrônicos que oferecem serviços de busca de trabalhos acadêmicos, como o caso das bibliotecas das Universidades. No entanto, para esse trabalho, optamos pelos sítios citados por compreendermos que são genéricos e possibilitam uma leitura não tendenciosa.

c) no Scielo: 477 registros.

Os trabalhos socializados por esses sítios de busca são produzidos em vários programas de pós-graduação espalhados pelo país, o que nos possibilita uma busca não restrita em uma região específica. Trata-se de uma produção considerada extensa. No entanto, por essa produção ser intensa, especialmente na última década, é necessária uma análise profunda sobre quais infâncias estão sendo retratadas nesses estudos.

Por muito tempo, os estudos da infância estiveram concentrados em discutir ou chegar a um consenso sobre uma concepção de infância. Esse fato é evidenciado com propriedade no primeiro capítulo deste estudo. A partir dos estudos oriundos da Sociologia da Infância, são desenhadas e evidenciadas outras infâncias.

A Sociologia da Infância, teoricamente, inaugura a possibilidade de se pensar em “infâncias”. Com isso, amplia o campo de discussão sobre a Infância, permite e avalia a exploração de diversas formas de ser criança.

Sob essa perspectiva, objetivamos nesse estudo mapear as produções acadêmicas sobre a “**Infância do e no Campo**”. Para tanto, na sequência, apresentamos nossas escolhas e rota metodológica, além da forma de coleta e organização dos dados analisados.

3.1 Escolhas metodológicas

Essa pesquisa se caracteriza por ser uma pesquisa exploratória, bibliográfica de publicações científicas em educação, sobre a **Infância do e no Campo**, de abordagem quanti e qualitativa.

De acordo com Severino (2007), a pesquisa exploratória se caracteriza, sobretudo, por ter delimitado um campo de trabalho, objetivar levantar informações sobre um determinado objeto e mapear as condições de manifestação desse objeto.

A pesquisa bibliográfica se caracteriza por ter como objeto a bibliografia disponível sobre determinado assunto. Segundo Marconi e Lakatos (2014), a finalidade da pesquisa bibliográfica é permitir ao pesquisador o contato direto com tudo o que já foi escrito sobre um assunto específico. As autoras afirmam que esse tipo de estudo, desde que trabalhe com a bibliografia pertinente, oferece subsídios para a exploração de novas áreas, em que os problemas ainda não estão explícitos suficientemente.

Nesta pesquisa, optamos por empreender um estudo a partir de uma revisão da bibliografia disponível sobre a Infância, mais especificamente sobre o que se tem produzido sobre a **Infância do e no Campo**. Como viemos afirmando ao longo deste estudo,

falar/escrever sobre a Infância do e no Campo é considerado algo que ganhou destaque nos últimos dez anos, por isso a importância deste tipo de estudo. É necessário explicitar como essa infância está sendo tratada academicamente, uma vez que compreendemos que uma das funções da pesquisa é possibilitar e potencializar melhorias significativas e positivas para todas as pessoas.

Em vista disso, para a análise do material, selecionamos o método da Análise de Conteúdo, proposto por Bardin. Esse método foi desenvolvido nos Estados Unidos da América, nos anos de 1940. Tem por característica principal o uso objetivo de critérios específicos para a análise e interpretação de informações compostas em distintas fontes. Essas fontes são provenientes de materiais escritos, como livros, revistas, trabalhos acadêmicos, jornais, dentre outros.

De acordo com Bardim (2011), a análise de conteúdo pode ser definida como um conjunto de técnicas de análise das comunicações. No entanto, a autora alerta que isso não é o suficiente para definir a especificidade da análise de conteúdo, uma vez que se trata de um método complexo e rigoroso de estudo.

Nas palavras de Bardin (2011, p. 37): “[...] não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações”.

As técnicas da análise de conteúdo variam de acordo com o objetivo da análise. Para a análise das fontes captadas por esta pesquisa, optamos pela técnica da “análise categorial”. Segundo Bardin (2011), essa técnica é a mais antiga e também a mais utilizada nos estudos que optam pela análise de conteúdo. Ela se baseia na organização do texto em unidades ou categorias.

Depois de escolhido o método, foram necessárias escolhas metodológicas que orientassem a busca dos estudos e, ao mesmo tempo, nos permitissem delimitar a produção captada.

A primeira escolha foi priorizar produções oriundas de espaços acadêmicos, ou seja, de produções realizadas nas Universidades, em especial nos programas de Pós-Graduação que estivessem disponibilizadas na rede. Reconhecemos que a Universidade não se configura como único ou principal espaço de produção e socialização do conhecimento, mas compreendemos e consideramos que a produção científica é uma das principais funções das Universidades e é através dela que as áreas ou campos de pesquisa se configuram, se fortalecem ou não.

Os tipos de materiais selecionados ou escolhidos para análise foram: produções acadêmicas nacionais provenientes de teses, dissertações, artigos científicos indexados em periódicos brasileiros e artigos provenientes das reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd.

A segunda escolha para delimitar a pesquisa faz menção ao período investigado. Estabelecemos o período de busca considerando como marcos inicial e final o ano que marca a base legal e consolida o direito constitucional sobre o atendimento às crianças do campo, o ano de 2002¹⁸ e o ano próximo à finalização desta pesquisa; ou seja, produções finalizadas entre 2002 e 2013.

O período escolhido é abundante em produções acadêmicas. É importante evidenciar que esse período é marcado por mudanças no marco legal, o que afeta, diretamente, de uma forma ou outra, o fazer pedagógico destinado às crianças do campo e sua educação de maneira geral. Essas mudanças são decorrentes dos avanços provocados pela LDB 9394/96 e suas diretrizes complementares, dentre elas a da Educação do Campo. A saber:

- a) Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo – DOEPEC (Resolução CNE/CEB nº 01/2002);
- b) Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo (Resolução CNE/CEB nº 02/2008);
- c) Revisão das DCNEI pelo Conselho Nacional de Educação (Resolução CNE/CEB nº 5/2009), a Educação Infantil é articulada à Educação do Campo e passa a ser pensada no plano curricular.

Consideramos que essas diretrizes impulsionaram a produção acadêmica sobre as populações do campo. Assim, temos como hipóteses que os estudos sobre as infâncias do campo, igualmente, possam ter integrado o rol dessas produções.

Para a escolha das bases de pesquisa, consideramos a abrangência na indexação de trabalhos acadêmicos nacionais. Buscamos esses trabalhos em portais de bases de trabalhos acadêmicos com características e vinculações diferenciadas. Os portais consultados foram:

- a) Banco de Teses e Dissertações da Capes, que armazena teses e dissertações de programas de Pós-Graduação de Universidades Federais e Estaduais de todo o país;
- b) Domínio Público, que é uma biblioteca digital da secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação. É um ambiente virtual que permite a coleta

¹⁸Ano da aprovação da Resolução do Conselho Nacional de Educação - CNE/CBE nº 1/2002 que estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo – DOEPEC

- de diferentes tipos de comunicações;
- c) *Scielo*, uma plataforma de busca que se caracteriza como uma biblioteca eletrônica que abarca uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros;
- d) Portal da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, que seleciona pesquisas de qualidade realizadas em todo o território nacional. Essas pesquisas são socializadas em reuniões anuais e disponibilizadas no sítio da ANPED para consultas;
- e) Acervos dos Programas de Pós-Graduação em Educação avaliados com conceitos 5 (cinco), 6 (seis) e 7 (sete) pela CAPES¹⁹.

Os Programas de Pós-Graduação selecionados para a coleta de dados e seus respectivos conceitos podem ser visualizados conforme Quadro 1.

Quadro 1 - Relação de Instituições de Ensino Superior com o respectivo conceito Capes para os Programas de Pós-Graduação em Educação

PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO	
Universidade	Conceito CAPES
Universidade Federal de Goiás – UFG	5
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG	7
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE	5
Universidade Federal do Paraná – UFPR	5
Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC – PR	5
Universidade Estadual de Maringá – UEM	5
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ	5
Universidade Federal Fluminense – UFF	5
Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ	7
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC – Rio	6
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS	6
Universidade Federal de Santa Maria – UFSM	5
Universidade Federal de Pelotas – UFPEL	5
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC - RS	6
Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS	7
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC	5
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar	5
Universidade de São Paulo – USP	6
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP	5
Universidade Estadual Paulista- Campus de Marília – UNESP – MAR	5
Universidade Metodista de Piracicaba	5
Universidade Nove de Julho – UNINOVE	5
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC – SP – Currículo	5
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC – SP – Psic. da Educação	6

Fonte: PELOSO (2015).

¹⁹ Optamos por pesquisas nos Acervos dos Programas de Pós-Graduação em Educação avaliados com conceitos 5 (cinco), 6 (seis) e 7 (sete) pela CAPES porque apenas os que possuem doutorado é que podem receber tais notas – os apenas com mestrado são avaliados, no máximo, com nota 4.(vide informações no site da Capes). Em pesquisas futuras, não descartamos a possibilidade de investigar os Programas com nota inferior a 5 (cinco) pois certamente encontraremos trabalhos relevantes e interessantes sobre o tema.

3.2. Levantamento bibliográfico

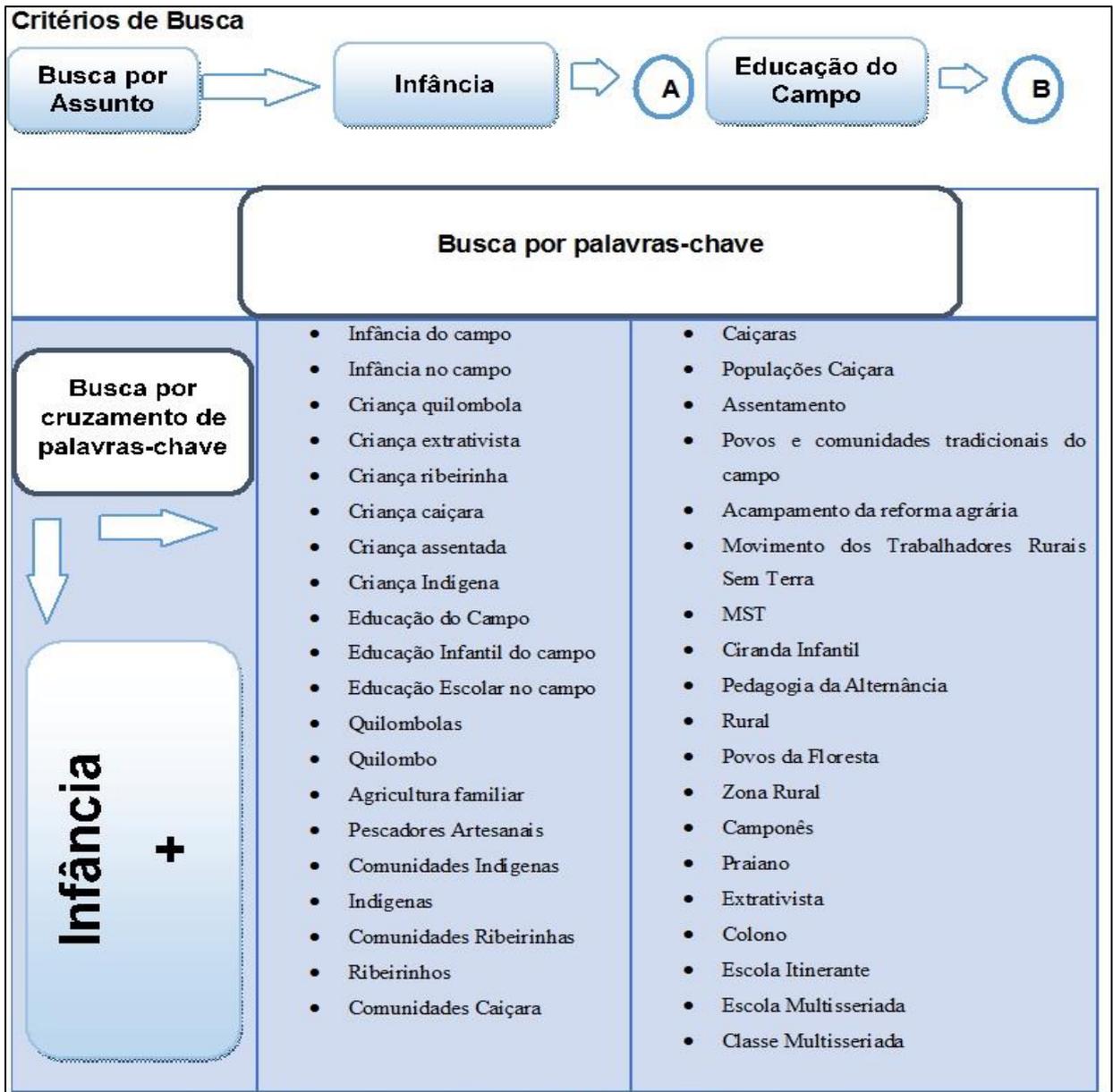
Realizamos uma revisão de literatura nas plataformas de busca citadas anteriormente sobre a Infância no Campo no período de 2002 a 2013. Nesse primeiro momento, captamos teses, dissertações e artigos que faziam menção direta ao tema. Em todas as plataformas de busca, seguimos a mesma estratégia para garantir o rigor metodológico.

Com efeito, captamos os textos utilizando os campos: assunto e palavras-chave. É importante dizer que as plataformas oferecem distintas formas de busca. Dentre várias estratégias, observamos que os campos assunto e palavras-chave nos ofereciam uma busca mais ampla, na qual poderíamos fazer a triagem dos estudos a serem analisados a partir da leitura dos resumos.

Para captar os trabalhos, utilizamos os campos “assuntos” e/ou “palavras-chave”. Inicialmente, buscamos os trabalhos com o assunto Infância, depois com o assunto Educação do Campo, considerando que esses dois assuntos estão diretamente relacionados com nossa temática central: a Infância do Campo. Posteriormente, realizamos o cruzamento da palavra infância com todos os descritores selecionados e listados no diagrama abaixo. Como obtivemos um número muito reduzido de trabalhos, optamos também por buscar todos os descritores individualmente cruzados com o descritor “infância”. Para isso, nos utilizamos do campo “palavras-chave” na ferramenta de busca. Todos os assuntos e/ou palavras-chave foram procurados no singular, no plural, no feminino e no masculino.

Para melhor expor e visualizar as palavras descritoras, que foram nosso subsídio para a busca, bem como os critérios utilizados, elaboramos o quadro exposto na Figura 1:

Figura 1 – Diagrama esquemático do procedimento de coleta de dados



Fonte: PELOSO (2015).

Elegemos os descritores a partir dos pressupostos da Educação do Campo e os povos que esses pressupostos consideram pertencentes ao campo e nosso tema principal: a Infância.

Os textos captados apresentaram esses marcadores no título, nas palavras-chave ou nos resumos. Nesse primeiro momento, observamos a diretividade dos títulos em relação ao procurado. Quando eles não nos davam o suporte necessário, antes de selecionar ou descartar, realizamos a leitura dos resumos. Na sequência, apresentamos as tabelas decorrentes de nosso trabalho de busca, leitura e seleção e expomos o percentual de teses, dissertações e artigos encontrados e selecionados sobre a temática.

3.3 Primeira organização dos dados

Para organizar os dados, optamos por tabulá-los. Apresentamos abaixo as Tabelas 4, 5 e 6, que se referem respectivamente à coleta de teses a partir do Portal da Capes, do Domínio Público e dos acervos das Universidades. As Tabelas 7, 8 e 9, que se referem respectivamente à coleta de dissertações decorrentes do Portal da Capes, do Domínio Público e dos acervos das Universidades. As Tabelas 10 e 11, que se referem respectivamente à coleta de artigos no *SciELO* e na página da ANPED. Em todas as tabelas, utilizamos a abreviatura **TC** para indicar a quantidade de trabalhos captados durante a busca e **TS** para indicar a quantidade de trabalhos selecionados dentre os captados, **ND** para indicar os trabalhos não disponibilizados e **GT** para indicar grupos de trabalho. Também obtivemos o percentual de trabalho selecionados em relação aos captados. Esse último dado nos revela a escassez de estudos sobre as Infâncias do e no campo mesmo utilizando ferramentas de busca específicas. Primeiro apresentamos a organização das teses, depois das dissertações e, por fim, dos artigos. A Tabela 3 apresenta a organização da coleta de dados das teses a partir do Portal da Capes.

Tabela 3 – Dados referentes à coleta de teses a partir do Portal da Capes.

Assunto	TC	TS	%				
Infância	85	2	2,35				
Educação do Campo	514	1	0,19				
Cruzamento de palavras-chave Infância +	TC	TS	%	Busca por palavras chave	TC	TS	%
Infância do Campo	0	0	0	Infância do Campo	0	0	0
Infância no campo	0	0	0	Infância no campo	0	0	0
Criança quilombola	0	0	0	Criança quilombola			
Criança extrativista	0	0	0	Criança extrativista	0	0	0
Criança ribeirinha	0	0	0	Criança ribeirinha	0	0	0
Criança Caiçara	0	0	0	Criança Caiçara	0	0	0
Criança assentada	0	0	0	Criança assentada	0	0	0
Criança Indígena	0	0	0	Criança Indígena	1	0	0
Educação do Campo	0	0	0				
Educação Infantil do Campo	0	0	0	Educação Infantil do Campo			
Educação Escolar no Campo	0	0	0	Educação Escolar no Campo	0	0	0
Quilombolas	0	0	0	Quilombolas	0	0	0
Quilombo	0	0	0	Quilombo	0	0	0
Agricultura Familiar	0	0	0	Agricultura Familiar	0	0	0
Pescadores Artesanais	0	0	0	Pescadores Artesanais			
Comunidades Indígenas	0	0	0	Comunidades Indígenas	0	0	0
Indígenas	0	0	0	Indígenas	5	2	40

Continua.

Conclusão.

Cruzamento de palavras-chave Infância +	TC	TS	%	Busca por palavras chave	TC	TS	%
Comunidades Ribeirinhas	0	0	0	Comunidades Ribeirinhas	0	0	0
Ribeirinhos	0	0	0	Ribeirinhos			
Comunidades Caiçara	0	0	0	Comunidades Caiçara	0	0	0
Caiçaras	0	0	0	Caiçaras			
Populações Caiçara	0	0	0	Populações Caiçara	0	0	0
Assentamento	0	0	0	Assentamento			
Povos e Comunidades Tradicionais do Campo	0	0	0	Povos e Comunidades Tradicionais do Campo	0	0	0
Acampamento da Reforma Agrária	0	0	0	Acampamento da Reforma Agrária	0	0	0
Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra	0	0	0	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra	0	0	0
MST	0	0	0	MST	6	0	0
Ciranda Infantil	0	0	0	Ciranda Infantil	0	0	0
Pedagogia da Alternância	0	0	0	Pedagogia da Alternância	1	0	0
Rural	0	0	0	Rural	0	0	0
Povos da Floresta	0	0	0	Povos da Floresta	0	0	0
Zona Rural	0	0	0	Zona Rural	0	0	0
Camponês	0	0	0	Camponês	0	0	0
Praiano	0	0	0	Praiano	0	0	0
Extrativista	0	0	0	Extrativista	0	0	0
Colono	0	0	0	Colono	0	0	0
Escola Itinerante	0	0	0	Escola Itinerante	0	0	0
Escola Multisseriada	0	0	0	Escola Multisseriada	0	0	0
Classe Multisseriada	0	0	0	Classe Multisseriada	0	0	0

Fonte: PELOSO (2015).

A Tabela 3 nos indica que, apesar de termos utilizado uma vasta quantidade de palavras-chave e seus respectivos cruzamentos com a palavra infância, o número de resultados obtidos foi quase sempre zero. Já quando pesquisamos por assuntos, Infância e Educação do Campo, obtivemos um número mais abundante de resultados. Ainda assim, o número de trabalhos selecionados foi relativamente muito pequeno. Percebemos uma presença majoritária de resultados a partir da busca pelas palavras-chave “indígenas” e “MST”, mesmo que no segundo caso não tenha sido selecionado nenhum dos trabalhos.

A Tabela 4 apresenta a organização da coleta de dados das teses a partir da busca realizada no sítio do Domínio Público.

Tabela 4 – Dados referentes à coleta de teses a partir do Domínio Público.

Assunto	TC	TC	%				
Infância	60	1	1,6				
Educação do Campo	7	1	14				
Cruzamento de palavras-chave Infância +	TC	TC	%	Busca por palavras chave	TC	TS	%
Infância do Campo	0	0	0	Infância do Campo	0	0	0
Infância no campo	0	0	0	Infância no campo	0	0	0
Criança quilombola	0	0	0	Criança quilombola			
Criança extrativista	0	0	0	Criança extrativista	0	0	0
Criança ribeirinha	0	0	0	Criança ribeirinha	0	0	0
Criança Caiçara	0	0	0	Criança Caiçara	0	0	0
Criança assentada	0	0	0	Criança assentada	0	0	0
Criança Indígena	0	0	0	Criança Indígena	0	0	0
Educação do Campo	0	0	0				
Educação Infantil do Campo	0	0	0	Educação Infantil do Campo			
Educação Escolar no Campo	0	0	0	Educação Escolar no Campo	0	0	0
Quilombolas	0	0	0	Quilombolas	0	0	0
Quilombo	0	0	0	Quilombo	2	1	50
Agricultura Familiar	0	0	0	Agricultura Familiar	0	0	0
Pescadores Artesanais	0	0	0	Pescadores Artesanais			
Comunidades Indígenas	0	0	0	Comunidades Indígenas	0	0	0
Indígenas	0	0	0	Indígenas	8	2	25
Comunidades Ribeirinhas	0	0	0	Comunidades Ribeirinhas	0	0	0
Ribeirinhos	0	0	0	Ribeirinhos			
Comunidades Caiçara	0	0	0	Comunidades Caiçara	0	0	0
Caiçaras	0	0	0	Caiçaras			
Populações Caiçara	0	0	0	Populações Caiçara	0	0	0
Assentamento	0	0	0	Assentamento			
Povos e Comunidades Tradicionais do Campo	0	0	0	Povos e Comunidades Tradicionais do Campo	0	0	0
Acampamento da Reforma Agrária	0	0	0	Acampamento da Reforma Agrária			
Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra	0	0	0	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra	1	0	0
MST	0	0	0	MST	7	1	14
Ciranda Infantil	0	0	0	Ciranda Infantil	0	0	0
Pedagogia da Alternância	0	0	0	Pedagogia da Alternância	0	0	0
Rural	0	0	0	Rural	3	0	0
Povos da Floresta	0	0	0	Povos da Floresta	0	0	0
Zona Rural	0	0	0	Zona Rural	0	0	0
Camponês	0	0	0	Camponês	2	0	0
Praiano	0	0	0	Praiano	0	0	0
Extrativista	0	0	0	Extrativista	0	0	0
Colono	0	0	0	Colono	0	0	0
Escola Itinerante	0	0	0	Escola Itinerante	0	0	0
Escola Multisseriada	0	0	0	Escola Multisseriada	0	0	0
Classe Multisseriada	0	0	0	Classe Multisseriada	0	0	0

Fonte: PELOSO (2015).

Na Tabela 5, podemos observar características muito semelhantes às da Tabela 4.

Podemos apontar como característica distinta a presença de resultados para as palavras-chave “rural” e “quilombo”. No primeiro caso mencionado, não selecionamos nenhum trabalho, enquanto no segundo caso, de 2 (dois) trabalhos captados, selecionamos 1 (um).

A Tabela 5 apresenta a organização da coleta de dados das teses a partir da coleta realizada no acervo disponível nas páginas eletrônicas dos Programas de Pós-Graduação em Educação. Essa tabela difere do padrão das demais, por não revelar as palavras-chave, tampouco os assuntos utilizados na busca. Isso não foi possível porque as páginas eletrônicas dos Programas de Pós-Graduação em Educação não oferecem esse recurso nas ferramentas de busca. Por isso, a busca foi feita ano a ano, no intervalo de tempo escolhido. No caso dos Programas que não disponibilizam o ano da produção como ferramenta de busca, os trabalhos captados e selecionados foram representados na coluna do ano de 2013. Os trabalhos analisados deste último caso tiveram sua relação de ano de produção contemplada nas tabelas no Capítulo 4. A Tabela 5 revela, além da evidente escassez de trabalhos captados, uma maior abundância de trabalhos captados nos Programas de Pós-Graduação em Educação das Universidades UFG, UFMG, UFPR e UEM. De uma forma menos representativa, obtivemos estudos captados na UNISINOS e na UFSC.

Tabela 5 – Dados referentes à coleta de teses nos acervos disponíveis nas páginas eletrônicas dos Programas de Pós-Graduação em Educação.

Ano Universidade	2002		2003		2004		2005		2006		2007		2008		2009		2010		2011		2012		2013		%
	TC	TS	TC	TS	TC	TS	TC	TS	TC	TS	TC	TS	TC	TS	TC	TS	TC	TS	TC	TS	TC	TS	TC	TS	
UFG	ND	---	ND	---	1	0	1	0	9	1	10	0	9	0	13	1	8	0	23	1	11	0	ND	---	3,52
UFMG	A universidade não disponibiliza os trabalhos por ano e não especifica teses e dissertações																						3	1	33,3
UFPE	A universidade não disponibiliza os trabalhos por ano e não especifica teses e dissertações																						429	0	0
UFPR	ND	---	ND	---	ND	---	ND	---	10	0	11	0	17	0	31	1	12	0	20	0	16	1	23	0	1,42
PUC – PR	A universidade não disponibiliza os trabalhos por ano e não especifica teses e dissertações																						ND	0	0
UEM	ND	---	ND	---	ND	---	ND	---	ND	---	ND	---	ND	---	ND	---	4	0	5	0	10	1	10	0	3,4
UFRJ	ND	---	ND	---	1	0	3	0	14	0	10	0	11	0	13	0	11	0	14	0	27	0	22	0	0
UFF	A universidade não disponibiliza os trabalhos na página do programa																						0	0	0
UERJ	ND	---	ND	---	ND	---	ND	---	5	0	8	0	6	0	4	0	9	0	9	0	7	0	13	0	0
PUC – Rio	A universidade não disponibiliza os trabalhos na página do programa																						0	0	0
UFRGS	A universidade não disponibiliza os trabalhos por ano e não especifica teses e dissertações																						79	0	0
UFSM	A universidade não disponibiliza os trabalhos na página do programa																						0	0	0
UFPEL	ND	---	ND	---	ND	---	ND	---	ND	---	ND	---	ND	---	4	0	6	0	ND	---	ND	---	ND	---	0
PUC – RS	A universidade não disponibiliza os trabalhos por ano e não especifica teses e dissertações																						295	0	0
UNISINOS	A universidade não disponibiliza os trabalhos por ano e não especifica teses e dissertações																						331	1	0,30
UFSC	5	0	8	0	12	0	2	0	14	0	4	0	21	0	7	1	15	0	8	0	13	0	10	0	0,84
UFSCar	ND	---	ND	---	ND	---	ND	---	ND	---	8	0	8	0	14	0	4	0	ND	---	ND	---	ND	---	0
USP	A universidade não disponibiliza os trabalhos por ano e não especifica teses e dissertações																						21	0	0
UNICAMP	A universidade não disponibiliza os trabalhos por ano e não especifica teses e dissertações																						3.192	0	0
UNESP – MAR	ND	---	ND	---	7	0	19	0	17	0	18	0	16	0	17	0	27	0	33	0	18	0	20	0	0
UMESP	ND	---	ND	---	ND	---	ND	---	8	0	9	0	11	0	10	0	10	0	7	0	12	0	9	0	0
UNINOVE	ND	---	ND	---	ND	---	ND	---	ND	---	ND	---	ND	---	ND	---	ND	---	ND	---	6	0	6	0	0
PUC /SP/ Currículo	ND	---	ND	---	ND	---	ND	---	ND	---	ND	---	ND	---	32	0	31	0	44	0	25	0	ND	---	0
PUC/ SP/ Psic. da Educação	A universidade não disponibiliza os trabalhos por ano e não especifica teses e dissertações																						603	0	0

Fonte: PELOSO (2015).

Em relação à busca das teses, observamos um universo pequeno tanto dos trabalhos captados, quanto dos selecionados. Nesse sentido, constatamos que a temática da Infância do e no Campo ainda não é alvo principal de muitas investigações. Percebemos também uma fragilidade nos mecanismos de busca, ao constatar que os trabalhos não aparecem simultaneamente em ferramentas distintas, mesmo quando utilizamos palavras-chave ou assuntos idênticos nessas ferramentas. Isso revela que, além da escassez de trabalhos relativos à temática Infância do e no Campo, a obtenção desses estudos é muitas vezes dificultada pela imprecisão dos mecanismos de busca.

Na sequência, apresentamos os dados obtidos para as captações de dissertações. As Tabelas 6, 7 e 8 referem-se à organização análoga feita para as teses nas Tabelas 3, 4 e 5, respectivamente.

A Tabela 6 apresenta a organização da coleta de dados das dissertações a partir do Portal da Capes.

Tabela 6 – Dados referentes à coleta de dissertações a partir do Portal da Capes.

Assunto	TC	TC	%				
Infância	320	3	0,94				
Educação do Campo	1793	11	0,61				
Cruzamento de palavras-chave Infância +	TC	TC	%	Busca por palavras chave	TC	TS	%
Infância do Campo	0	0	0	Infância do Campo	0	0	0
Infância no campo	0	0	0	Infância no campo	0	0	0
Criança quilombola	0	0	0	Criança quilombola	1	1	100
Criança extrativista	0	0	0	Criança extrativista	0	0	0
Criança ribeirinha	0	0	0	Criança ribeirinha	0	0	0
Criança Caiçara	0	0	0	Criança Caiçara	0	0	0
Criança assentada	0	0	0	Criança assentada	0	0	0
Criança Indígena	0	0	0	Criança Indígena	1	1	100
Educação do Campo	0	0	0	Educação Infantil do Campo	3	3	100
Educação Infantil do Campo	0	0	0	Educação Escolar no Campo	0	0	0
Educação Escolar no Campo	0	0	0	Quilombolas	0	0	0
Quilombolas	0	0	0	Quilombo	0	0	0
Quilombo	0	0	0	Agricultura Familiar	0	0	0
Agricultura Familiar	0	0	0	Pescadores Artesanais	4	0	0
Pescadores Artesanais	0	0	0	Comunidades Indígenas	0	0	0
Comunidades Indígenas	0	0	0	Indígenas	11	0	0
Indígenas	0	0	0	Comunidades Ribeirinhas	0	0	0
Comunidades Ribeirinhas	0	0	0	Ribeirinhos	11	0	0
Ribeirinhos	0	0	0	Comunidades Caiçara	0	0	0
Comunidades Caiçara	0	0	0	Caiçaras	2	1	50
Caiçaras	0	0	0				

Continua.

Cruzamento de palavras-chave Infância +				Conclusão.			
	TC	TC	%	Busca por palavras chave	TC	TS	%
Populações Caiçara	0	0	0	Populações Caiçara	0	0	0
Assentamento	0	0	0	Assentamento	2	0	0
Povos e Comunidades Tradicionais do Campo	0	0	0	Povos e Comunidades Tradicionais do Campo	0	0	0
Acampamento da Reforma Agrária	0	0	0	Acampamento da Reforma Agrária	0	0	0
Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra	0	0	0	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra	0	0	0
MST	0	0	0	MST	6	0	0
Ciranda Infantil	0	0	0	Ciranda Infantil	0	0	0
Pedagogia da Alternância	0	0	0	Pedagogia da Alternância	3	0	0
Rural	0	0	0	Rural	2	2	100
Povos da Floresta	0	0	0	Povos da Floresta	0	0	0
Zona Rural	0	0	0	Zona Rural	0	0	0
Camponês	0	0	0	Camponês	0	0	0
Praiano	0	0	0	Praiano	0	0	0
Extrativista	0	0	0	Extrativista	0	0	0
Colono	0	0	0	Colono	0	0	0
Escola Itinerante	0	0	0	Escola Itinerante	0	0	0
Escola Multisseriada	0	0	0	Escola Multisseriada	0	0	0
Classe Multisseriada	0	0	0	Classe Multisseriada	1	1	100

Fonte: PELOSO (2015).

A Tabela 6 nos indica que, quando a busca foi realizada por assuntos “Infância” e “Educação do Campo”, obtivemos um número muito expressivo de trabalhos captados, embora em ambos os casos selecionamos menos de 1% dos trabalhos. Quando buscamos por palavras-chave, observamos a presença de resultados para: “criança quilombola”, “crianças indígena”, “Educação Infantil do Campo”, “pescadores artesanais”, “indígenas”, “ribeirinhos”, “caiçaras”, “assentamento”, “MST”, “Pedagogia da Alternância”, “rural” e “classe multisseriada”. Desses resultados, selecionamos trabalhos obtidos para as palavras-chave: “criança quilombola”, “crianças indígena”, “Educação Infantil do Campo”, “caiçaras”, “rural” e “classe multisseriada”. Com isso, percebemos que, diferentemente dos trabalhos de doutoramento, as dissertações de mestrado revelam um caráter mais heterogêneo em relação aos povos do campo que foram o centro do estudo.

A Tabela 7 apresenta a organização da coleta de dados a partir das dissertações disponíveis no sítio Domínio Público.

Tabela 7 – Dados referentes à coleta de dados de dissertações a partir do Domínio Público.

Assunto	TC	TC	%				
Infância	140	1	0,71				
Educação do Campo	43	1	2,32				
Cruzamento de palavras-chave Infância +	TC	TC	%	Busca por palavras chave	TC	TS	%
Infância do Campo	0	0	0	Infância do Campo	0	0	0
Infância no campo	0	0	0	Infância no campo	0	0	0
Criança quilombola	0	0	0	Criança quilombola			
Criança extrativista	0	0	0	Criança extrativista	0	0	0
Criança ribeirinha	0	0	0	Criança ribeirinha	0	0	0
Criança Caiçara	0	0	0	Criança Caiçara	0	0	0
Criança assentada	0	0	0	Criança assentada	0	0	0
Criança Indígena	0	0	0	Criança Indígena	0	0	0
Educação do Campo	0	0	0				
Educação Infantil do Campo	0	0	0	Educação Infantil do Campo	0	0	0
Educação Escolar no Campo	0	0	0	Educação Escolar no Campo	0	0	0
Quilombolas	0	0	0	Quilombolas	2	0	0
Quilombo	0	0	0	Quilombo	0	0	0
Agricultura Familiar	0	0	0	Agricultura Familiar	6	0	0
Pescadores Artesanais	0	0	0	Pescadores Artesanais	2	0	0
Comunidades Indígenas	0	0	0	Comunidades Indígenas	8	2	25
Indígenas	0	0	0	Indígenas	0	0	0
Comunidades Ribeirinhas	0	0	0	Comunidades Ribeirinhas	0	0	0
Ribeirinhos	0	0	0	Ribeirinhos	3	2	66
Comunidades Caiçara	0	0	0	Comunidades Caiçara	0	0	0
Caiçaras	0	0	0	Caiçaras			
Populações Caiçara	0	0	0	Populações Caiçara	0	0	0
Assentamento	0	0	0	Assentamento			
Povos e Comunidades Tradicionais do Campo	0	0	0	Povos e Comunidades Tradicionais do Campo	3	0	0
Acampamento da Reforma Agrária	0	0	0	Acampamento da Reforma Agrária	0	0	0
Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra	0	0	0	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra	4	0	0
MST	0	0	0	MST	23	5	21,7
Ciranda Infantil	0	0	0	Ciranda Infantil	0	0	0
Pedagogia da Alternância	0	0	0	Pedagogia da Alternância	7	1	14
Rural	0	0	0	Rural	45	3	6,7
Povos da Floresta	0	0	0	Povos da Floresta	0	0	0
Zona Rural	0	0	0	Zona Rural	0	0	0
Camponês	0	0	0	Camponês	0	0	0
Praiano	0	0	0	Praiano	0	0	0
Extrativista	0	0	0	Extrativista	0	0	0
Colono	0	0	0	Colono	0	0	0
Escola Itinerante	0	0	0	Escola Itinerante	0	0	0
Escola Multisseriada	0	0	0	Escola Multisseriada	0	0	0
Classe Multisseriada	0	0	0	Classe Multisseriada	1	1	100

Fonte: PELOSO (2015).

Na Tabela 7, podemos notar a diferença em relação à Tabela 6, no que concerne a um menor número de trabalhos captados por assunto, e uma maior taxa de trabalhos selecionados no assunto “Educação do Campo”, somando 2,32%. Quanto às palavras-chave, a exemplo da busca apresentada anteriormente, nessa busca, encontramos também trabalhos com: “ribeirinhos”, “pescadores artesanais”, “MST”, “Pedagogia da Alternância”, “rural” e “classe multisseriada”. Além disso, encontramos resultados para: “quilombola, “comunidades indígenas”, povos e comunidades tradicionais do campo” e “movimento dos trabalhadores rurais sem terra”. Destes, selecionamos trabalhos na busca pelas palavras-chave: “comunidades indígenas”, “ribeirinhos”, “MST”, “Pedagogia da Alternância”, “rural” e “classe multisseriada”.

A Tabela 8 apresenta a organização da coleta de dados das dissertações, a partir da coleta realizada no acervo disponível nas páginas eletrônicas dos Programas de Pós-Graduação em Educação. A estrutura da tabela segue o mesmo padrão da Tabela 5, feita para as teses. Esta tabela revela, além da recorrente escassez de trabalhos captados, um maior número absoluto de trabalhos captados, embora menor taxa de trabalhos selecionados. No caso das dissertações, percebemos semelhanças em relação aos Programas de Pós-Graduação em Educação das Universidades que apresentam produção. As diferenças residem nas Universidades UFPE e PUC/SP/Psicologia da Educação, que antes não apresentaram trabalhos de tese selecionados, e nas Universidades UFMG e UNISINOS das quais não selecionamos nenhum trabalho de dissertação.

Tabela 8 – Dados referentes à coleta de dissertações nos acervos disponíveis nas páginas eletrônicas dos Programas de Pós-Graduação em Educação.

Ano	2002		2003		2004		2005		2006		2007		2008		2009		2010		2011		2012		2013		%
Universidade	TC	TS	TC	TS	TC	TS	TC	TS	TC	TS	TC	TS	TC	TS	TC	TS	TC	TS	TC	TS	TC	TS	TC	TS	
UFG	103	1	18	0	27	0	21	0	22	0	26	0	35	0	21	0	16	0	16	0	8	1	ND	---	0,63
UFMG	A universidade não disponibiliza os trabalhos por ano e não especifica teses e dissertações																					3	0	0	
UFPE	A universidade não disponibiliza os trabalhos por ano e não especifica teses e dissertações																					429	2	0,46	
UFPR	ND	---	2	0	4	0	5	0	48	0	72	0	62	1	70	0	56	1	55	0	54	1	14	0	0,67
PUC - PR	A universidade não disponibiliza os trabalhos por ano e não especifica teses e dissertações																					ND	0	0	
UEM	ND	---	ND	---	ND	---	39	1	34	0	34	0	35	0	35	0	33	0	31	0	36	0	47	2	0,92
UFRJ	ND	---	ND	---	ND	---	ND	---	12	0	12	0	33	0	32	0	18	0	26	0	25	0	48	0	0
UFF	A universidade não disponibiliza os trabalhos na página do programa																					0	0	0	
UERJ	30	0	28	0	43	0	17	0	29	0	33	0	31	0	23	0	26	0	34	0	26	0	29	0	0
PUC - Rio	A universidade não disponibiliza os trabalhos na página do programa																					0	0	0	
UFRGS	A universidade não disponibiliza os trabalhos por ano e não especifica teses e dissertações																					79	0	0	
UFSM	A universidade não disponibiliza os trabalhos na página do programa																					0	0	0	
UFPEL	ND	---	ND	---	ND	---	16	0	19	0	44	0	35	0	21	0	25	0	2	0	ND	---	ND	---	0
PUC - RS	A universidade não disponibiliza os trabalhos por ano e não especifica teses e dissertações																					295	0	0	
UNISINOS	A universidade não disponibiliza os trabalhos por ano e não especifica teses e dissertações																					331	0	0	
UFSC	20	0	45	0	50	0	37	0	47	0	52	0	54	2	45	0	42	1	62	0	33	0	38	2	0,95
UFSCar	ND	---	ND	---	ND	---	ND	---	ND	---	8	0	8	0	14	0	4	0	ND	---	ND	---	ND	---	0
USP	A universidade não disponibiliza os trabalhos por ano e não especifica teses e dissertações																					21	0	0	
UNICAMP	A universidade não disponibiliza os trabalhos por ano e não especifica teses e dissertações																					3.192	1	0	
UNESP - MAR	ND	---	ND	---	24	0	16	0	19	0	26	0	28	0	46	0	33	0	24	0	31	0	27	0	0
UMESP	ND	---	ND	---	ND	---	ND	---	45	0	40	0	29	0	15	0	21	0	17	0	20	0	14	0	0
UNINOVE	9	0	19	0	13	0	8	0	10	0	14	0	23	0	25	0	20	0	20	0	30	0	20	0	0
PUC /SP/ Currículo	ND	---	ND	---	ND	---	ND	---	ND	---	ND	---	ND	---	33	0	24	0	32	0	32	0	ND	---	0
PUC/ SP/ Psic. da Educação	A universidade não disponibiliza os trabalhos por ano e não especifica teses e dissertações																					603	1	0,16	

Fonte: PELOSO (2015).

Em relação às dissertações, podemos destacar a contemplação de outros povos do campo, além dos povos indígenas, destacados nas teses. Percebemos, também, maior número de estudos, resultado naturalmente esperado devido à quantidade de Programas de Mestrado em Educação em relação ao de Doutorado, logo maior fluxo de produções de dissertações quando comparado ao de teses. Por fim, apresentamos as Tabelas 9 e 10 decorrentes da coleta de dados referente aos artigos no *Scielo* e no Portal da ANPED. Procedemos à busca de maneira semelhante ao feito nas teses e dissertações. No entanto, como se trata de mecanismos distintos dos demais, no Scielo, a busca foi feita através do índice “pesquisa de artigos”, o qual nos direcionou à plataforma de pesquisa e realizamos o cruzamento de palavras-chave com a palavra infância e, posteriormente, somente pelas palavras-chave. No Portal da ANPED, a busca foi realizada nos grupos de trabalho/estudo que consideramos poder tratar da temática. Os grupos a que nos referimos são especificados adiante.

A Tabela 9 apresenta a organização da coleta de dados dos artigos a partir do *Scielo*. O *Scielo* se caracteriza como uma biblioteca eletrônica que abarca uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros. Essa plataforma auxilia no armazenamento, na disseminação e na avaliação da produção científica em formato eletrônico. Considera-se que os trabalhos encontrados nessa plataforma geralmente apresentam alto índice de qualidade e relevância acadêmica.

Tabela 9 – Dados referentes à coleta de artigos a partir do *Scielo*.

Cruzamento de palavras-chave Infância +	TC	TS	%	Busca por palavras chave	TC	TS	%
				Infância	485	3	0,61
Infância do Campo	0	0	0	Infância do Campo	0	0	0
Infância no campo	0	0	0	Infância no campo	0	0	0
Criança quilombola	0	0	0	Criança quilombola	0	0	0
Criança extrativista	0	0	0	Criança extrativista	0	0	0
Criança ribeirinha	0	0	0	Criança ribeirinha	0	0	0
Criança Caiçara	0	0	0	Criança Caiçara	0	0	0
Criança assentada	0	0	0	Criança assentada	0	0	0
Criança Indígena	0	0	0	Criança Indígena	0	0	0
Educação do Campo	0	0	0	Educação do Campo	9	0	0
Educação Infantil do Campo	0	0	0	Educação Infantil do Campo	0	0	0
Educação Escolar no Campo	0	0	0	Educação Escolar no Campo	0	0	0
Quilombolas	0	0	0	Quilombolas	0	0	0
Quilombo	0	0	0	Quilombo	0	0	0
Agricultura Familiar	1	1	100	Agricultura Familiar	1	1	100
Pescadores Artesanais	0	0	0	Pescadores Artesanais	4	0	0
Comunidades Indígenas	0	0	0	Comunidades Indígenas	0	0	0
Indígenas	0	0	0	Indígenas	0	0	0

Continua.

				Conclusão.			
Cruzamento de palavras-chave Infância +	TC	TS	%	Busca por palavras chave	TC	TS	%
Comunidades Ribeirinhas	0	0	0	Comunidades Ribeirinhas	0	0	0
Ribeirinhos	0	0	0	Ribeirinhos	0	0	0
Comunidades Caiçara	0	0	0	Comunidades Caiçara	0	0	0
Caiçaras	0	0	0	Caiçaras	0	0	0
Populações Caiçara	0	0	0	Populações Caiçara	0	0	0
Assentamento	2	1	50	Assentamento	0	0	0
Povos e Comunidades	0	0	0	Povos e Comunidades	0	0	0
Tradicionais do Campo				Tradicionais do Campo			
Acampamento da Reforma	0	0	0	Acampamento da Reforma	0	0	0
Agrária				Agrária			
Movimento dos	0	0	0	Movimento dos	0	0	0
Trabalhadores Rurais Sem				Trabalhadores Rurais Sem			
Terra				Terra			
MST	3	1	33,3	MST	0	0	0
Ciranda Infantil	0	0	0	Ciranda Infantil	0	0	0
Pedagogia da Alternância	0	0	0	Pedagogia da Alternância	0	0	0
Rural	29	0	0	Rural	8219	0	0
Povos da Floresta	0	0	0	Povos da Floresta	0	0	0
Zona Rural	0	0	0	Zona Rural	8	0	0
Camponês	0	0	0	Camponês	35	0	0
Praiano	0	0	0	Praiano	2	0	0
Extrativista	0	0	0	Extrativista	28	0	0
Colono	0	0	0	Colono	6	0	0
Escola Itinerante	0	0	0	Escola Itinerante	0	0	0
Escola Multisseriada	0	0	0	Escola Multisseriada	2	1	50
Classe Multisseriada	0	0	0	Classe Multisseriada	0	0	0

Fonte: PELOSO (2015).

A busca de trabalhos no sítio *Scielo* apresentada na Tabela 9 nos revela um número de resultados mais expressivo quando buscamos por palavras-chave sem cruzamento, embora a taxa de seleção destes trabalhos seja quase sempre nula. Isso se deve ao fato desta biblioteca eletrônica agregar trabalhos das mais diversas áreas do conhecimento. Portanto, apesar do grande número de trabalhos envolvendo as temáticas expressas pelas palavras-chave, poucas delas referem-se à Infância do e no Campo. Já no cruzamento das palavras-chave com a palavra “infância”, embora tenha apresentado menor número de resultados captados, a taxa de seleção é maior. Observamos que os trabalhos encontrados nessa plataforma de busca dedicaram-se majoritariamente à discussão da infância e sua relação com a agricultura, como, por exemplo, infâncias do MST e da agricultura familiar.

A Tabela 10 apresenta o resultado da coleta de dados referentes aos artigos disponíveis no Portal da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd. A ANPEd é uma associação sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, seleciona pesquisas de qualidade para serem socializadas em reuniões anuais em todo o território nacional. Essas reuniões são consideradas

pelos/as pesquisadores/as da área da Educação o evento mais expressivo e que reúne as melhores produções da área.

No Portal da ANPED, optamos por procurar por trabalhos que tratassem da Infância no/do Campo nos seguintes grupos de trabalho: Movimentos Sociais e Educação (GT 3), Educação Popular (GT 6), Educação da Criança de 0 a 6 anos (GT 7), Educação Fundamental (GT 13), Alfabetização, Leitura e Escrita (GT 10), Relações Raciais/Étnicas e Educação (GT 21)²⁰.

²⁰ Os GT's 3 e 21 mudaram sua nomenclatura ao longo das reuniões. Na tabela que utilizamos para captar e selecionar os textos, essa mudança é considerada aparecendo para o GT 2, Movimentos Sociais e Educação, e posteriormente, Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos; e pra o GT 21, inicialmente Relações Raciais/Étnicas e Educação, depois Grupo de Estudos Afro-Brasileiros e Educação e, por fim, Educação e Relações Étnicos-Raciais

Tabela 10 – Dados referentes à coleta de artigos a partir do Portal da ANPED

GRUPO DE TRABALHO/ESTUDO	2002		2003		2004		2005		2006		2007		2008		2009		2010		2011		2012		2013		% por grupo
	TC	TS	TC	TS	TC	TS	TC	TS	TC	TS	TC	TS	TC	TS	TC	TS	TC	TS	TC	TS	TC	TS	TC	TS	
GT 3 – Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos	11	0	11	0	15	0	20	0	11	1	9	0	12	1	7	0	12	0	17	1	15	0	8	0	2,1%
GT 6 - Educação Popular	12	0	16	0	13	0	26	1	16	1	10	1	9	1	13	0	10	1	10	0	13	0	12	0	3,1%
GT 7 - Educação da Criança de 0 a 6 anos	10	0	9	0	9	0	20	1	17	0	18	0	19	1	16	1	17	0	15	2	18	1	12	1	3,9%
GT 10 – Alfabetização, Leitura e Escrita	10	0	8	0	13	0	19	0	11	0	15	0	18	0	18	0	17	0	22	0	17	0	13	0	0%
GT 13 - Educação Fundamental	11	0	12	0	16	1	18	0	14	0	22	0	15	0	18	0	18	1	16	0	19	2	17	0	2,0%
GT 21 – Educação e Relações Étnico-Raciais	8	1	9	0	9	1	24	0	11	2	6	0	11	0	9	0	13	0	30	4	22	2	18	3	7,6%
Total	62	1	65	0	75	2	127	2	80	4	80	1	84	3	81	1	87	2	110	7	104	5	80	4	3,1%
% por ano de trabalhos selecionados	1,6%		0%		2,7%		1,6%		5,0%		1,3%		3,6%		1,2%		2,3%		6,4%		4,8%		5,0%		
GT 3 – Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos	11	0	11	0	15	0	20	0	11	1	9	0	12	1	7	0	12	0	17	1	15	0	8	0	2,1%
GT 6 - Educação Popular	12	0	16	0	13	0	26	1	16	1	10	1	9	1	13	0	10	1	10	0	13	0	12	0	3,1%
GT 7 - Educação da Criança de 0 a 6 anos	10	0	9	0	9	0	20	1	17	0	18	0	19	1	16	1	17	0	15	2	18	1	12	1	3,9%
GT 10 – Alfabetização, Leitura e Escrita	10	0	8	0	13	0	19	0	11	0	15	0	18	0	18	0	17	0	22	0	17	0	13	0	0%
GT 13 - Educação Fundamental	11	0	12	0	16	1	18	0	14	0	22	0	15	0	18	0	18	1	16	0	19	2	17	0	2,0%
GT 21 – Educação e Relações Étnico-Raciais	8	1	9	0	9	1	24	0	11	2	6	0	11	0	9	0	13	0	30	4	22	2	18	3	7,6%
Total	62	1	65	0	75	2	127	2	80	4	80	1	84	3	81	1	87	2	110	7	104	5	80	4	3,1%
% por ano de trabalhos selecionados	1,6%		0%		2,7%		1,6%		5,0%		1,3%		3,6%		1,2%		2,3%		6,4%		4,8%		5,0%		

Fonte: PELOSO (2015).

Na Tabela 10, observamos uma predominância de trabalhos selecionados no GT 21, embora o GT 13 apresente maior número de trabalhos captados. O número de trabalhos captados nesses dois grupos foram respectivamente 170 e 196, com taxas de trabalhos selecionados de 7,6% e de 2,0%. Ou seja, os grupos que discutem as temáticas de relações étnico-raciais e de educação fundamental contemplam com maior ênfase as Infâncias do e no Campo. Outro dado relevante faz menção ao GT 10, no qual a taxa de trabalhos selecionados é nula. Observamos também uma produção de trabalhos mais intensa nos anos de 2005, 2011 e 2012, ainda que a taxa de seleção do ano de 2005 tenha sido inferior a de 2008. Destacamos o contraste entre a relevância do evento ANPEd e sua baixa produção científica sobre as Infâncias do e no Campo.

De maneira geral, a organização dos dados acima apresentados, nas Tabelas 3 e 4, revela que obtivemos um universo de 696 (seiscentos e noventa e seis) teses, das quais selecionamos 11 (onze). Das Tabelas 6 e 7 obtivemos um universo de 2.447 (dois mil quatrocentos e quarenta e sete) dissertações, das quais selecionamos 39 (trinta e nove). Por fim, na Tabela 9, captamos 8.834 (oito mil oitocentos e trinta e quatro), dos quais selecionamos apenas 8 (oito) artigos. A captação de teses e dissertações expressa nas Tabelas 5 e 8 será mencionada adiante. Cabe salientar que o elevado número de artigos deve-se majoritariamente à pesquisa da palavra-chave “rural” no sítio da *Scielo*, que, por se tratar de uma biblioteca que abrange todas as áreas do conhecimento, para essa palavra-chave houve resultados de áreas como, por exemplo, agronomia, veterinária, zootecnia, dentre outras.

No Portal da ANPEd, conforme Tabela 10, encontramos 1.035 (mil e trinta e cinco) artigos disponíveis, alocados nos grupos descritos. Desses, selecionamos 32 (trinta e dois) artigos. Destacamos que não encontramos nenhum trabalho relacionado à nossa temática de busca na categoria “trabalhos encomendados”, disponível no sítio da ANPEd.

Nos acervos disponíveis nas páginas eletrônicas dos Programas de Pós-Graduação em Educação, nos adequamos aos instrumentos de busca oferecidos pela própria organização de cada página, visto que os Programas apresentaram formas bastante diversas de organização. Alguns nos ofereciam a busca por ano, outros por assunto e ainda outros nos disponibilizaram todos os trabalhos sem nenhuma organização de data ou seleção de teses ou dissertações. Nesse caso, foi necessário olhar cautelosamente todos os trabalhos. Dessa busca, entre teses e dissertações, encontramos 9.121 (nove mil cento e vinte um) e selecionamos 9 (nove) teses e 17 (dezessete) dissertações, conforme dados apresentados nas Tabelas 5 e 8.

Ao somarmos os trabalhos selecionados através de todos os mecanismos de busca, chegamos a um total de 20 (vinte) teses, 56 (cinquenta e seis) dissertações e 40 (quarenta

artigos) selecionados para análise.

3.4 Classificando os trabalhos a serem analisados

Após a busca e a leitura dos trabalhos selecionados nas diferentes bases mencionadas, classificamos 16 (dezesesseis) teses, 49 (quarenta e nove) dissertações e 38 (trinta e oito) artigos. A soma dos trabalhos selecionados nas tabelas anteriormente apresentadas é maior que o número total de trabalhos classificados para análise.

O motivo das diferenças entre as quantidades de trabalhos selecionados e classificados deve-se ao fato de que, durante a busca e seleção, eventualmente alguns estudos foram captados mais de uma vez quando buscados por diferentes marcadores ou por estarem presentes em mais de um sítio de busca. As repetições só puderam ser detectadas na fase de leitura integral dos trabalhos, que só ocorreu no processo de classificação.

Para dar rigorosidade e objetividade à leitura dos trabalhos, elaboramos um formulário e elencamos alguns critérios que nos parecem garantir uma melhor ferramenta de classificação dos estudos, de acordo com os nossos objetivos já mencionados. O formulário discrimina para cada trabalho as seguintes características: 1) Título do texto; 2) Autor(a); 3) Ano; 4) Objetivos do estudo; 5) Referencial Teórico; e 6) Principais conceitos explícitos.

A partir dessa leitura, visualizamos nos trabalhos classificados dois grupos para categorizar os estudos a serem analisados:

- a) Grupo 1: estudos que abordam especificamente as infâncias do e no campo;
- b) Grupo 2: estudos que investigam a dimensão pedagógica voltada para a infância do e no campo.

Consideramos que esses dois grupos contemplam a discussão a que nos propomos. Para tanto, optamos por analisar somente os estudos que têm ligação direta com nosso objeto – a Infância do e no Campo. Os trabalhos que não se enquadram em nenhum dos dois grupos não serão por nós analisados e os motivos para tal estão expostos no Quadro 10 (ANEXO B).

Compreendemos que tanto a área da Infância como a área da Educação do Campo tomaram proporções volumosas e esperançosas nos últimos anos, suscitando discussões a respeito das diferentes infâncias e dos espaços geográficos a que pertencem. Consideramos de suma relevância acadêmica compreender como ambas as áreas têm se constituído e não descartamos essa possibilidade em investigações futuras. No entanto, nesse momento, optamos por investigar as produções intimamente relacionadas com nosso objeto de estudo. Essa escolha nos possibilita trabalhar com maior rigor metodológico frente aos nossos estudos

desenvolvidos anteriormente e pelo conhecimento construído em torno de nossa temática principal: a infância.

Com efeito, depois dessa primeira triagem, nos debruçamos sobre o conteúdo das teses, dissertações e artigos selecionados que abordam ou discutem questões relativas à Infância do Campo, no período de 2002 a 2013. Para essa análise, como já mencionamos, nos utilizamos do método proposto por Bardin (2011), o qual será apresentado na sequência.

3.5 Rota metodológica

Para Bardin (2011), a análise de conteúdo se organiza em torno de três polos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; e 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. À medida que explicamos a organização do método, também apresentamos a organização de nossa pesquisa.

3.5.1 A pré-análise

A pré-análise é a fase de organização metodológica de toda a pesquisa. Trata-se de uma fase crucial e indispensável para a rigorosidade da análise e o sucesso do estudo. É o momento em que as ideias são objetivadas e sistematizadas para o plano de análise. Quanto mais rigorosa for a pré-análise, mais precisa será a análise. Para tanto, Bardin (2011) afirma que a pré-análise tem por objetivos: 1) a escolha dos documentos a serem submetidos à análise; 2) a formulação das hipóteses e dos objetivos; e 3) a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final.

A mesma autora indica cinco passos para que os objetivos da pré-análise sejam cumpridos, sejam eles: 1) a leitura flutuante; 2) a escolha dos documentos; 3) a formulação das hipóteses e objetivos, d) a referenciação dos índices e elaboração de indicadores; e 5) a preparação do material.

Com efeito, passaremos agora a descrever como procedemos na efetivação dos cinco passos indicados por Bardin (2011) para o método da análise do conteúdo.

3.5.1.1 Passo 1: a leitura flutuante

A primeira atividade consiste em estabelecer contato com os documentos que se pretende analisar. Tem por objetivo conhecer o campo e se apoderar de impressões, de forma

a delinear o estudo.

3.5.1.2 Passo 2: escolha dos documentos

Esse passo faz menção à constituição do *corpus* da pesquisa, ou seja, faz menção à escolha dos documentos que serão analisados. Bardin (2011) explica que há duas formas para proceder à escolha de documentos, são elas: escolha anterior à busca ou a partir dos objetivos definidos durante a leitura flutuante e das evidências levantadas.

Após a escolha dos documentos, temos demarcado o universo de análise. Passa-se, então, à constituição do *corpus* da pesquisa. De acordo com Bardin (2011, p. 126): “O *corpus* é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”. A autora assevera que a constituição do *corpus* implica, na maioria das vezes, escolhas, seleções e regras.

Segundo a mesma autora, há quatro regras básicas para a constituição do *corpus* da pesquisa: 1) Regra da exaustividade; 2) Regra da representatividade; 3) Regra da homogeneidade; e 4) Regra da pertinência.

A regra de número um, “da exaustividade”, estabelece sempre trabalhar com o maior universo de análise possível, ou seja, tomar o cuidado de não deixar documentos importantes de fora da constituição do *corpus* por motivos que não apresentem justificativas contundentes.

O universo de documentos desta pesquisa foi definido e demarcado anteriormente e corresponde aos estudos captados nos sítios eletrônicos elegidos para a coleta de dados, os quais já foram citados. O *corpus* foi constituído a partir das produções selecionadas e analisadas correspondentes ao período específico de 2002 a 2013, definido a partir do recorte desta pesquisa: As Infâncias do e no Campo e dos assuntos e/ou palavras-chave utilizadas para a busca do material coletado, conforme processo descrito acima. A utilização do formulário para a seleção dos trabalhos também ajudou na constituição do *corpus* desta pesquisa, uma vez que auxiliou na identificação dos estudos que abordavam especificamente questões sobre as Infâncias do e no Campo. Desta forma, o *corpus* desta pesquisa é constituído por 16 (dezesesseis) teses, 49 (quarenta e nove) dissertações e 38 (trinta e oito) artigos.

Apresentamos no Quadro 1 (ANEXO A), a lista de títulos por categoria por nós captados e analisados.

Assim, essa regra foi aplicada a esta pesquisa quando realizamos os cruzamentos que nos pareceram possíveis com os marcadores de busca (assunto e/ou palavras-chave),

conforme diagrama mostrado anteriormente.

A regra de número dois, “da representatividade”, consiste em efetuar a análise em uma amostragem do material. Bardin (2011) afirma que essa amostragem necessariamente deva ser parte representativa do universo inicial; a partir disso é possível que os resultados obtidos para a amostra sejam generalizados.

Consideramos que esta regra foi aplicada em nossa pesquisa quando optamos por pesquisar os estudos que versam sobre a Infância do e no Campo em distintos sítios de busca. Essa ação permite rigorosidade nos resultados por não se tratar de uma busca e de posterior análise tendenciosa, indicando somente uma região do país, um grupo ou uma universidade em específico.

A regra de número três, “da homogeneidade”, exige que os documentos escolhidos para a análise sejam homogêneos entre si. Os documentos devem obedecer a critérios de escolha, descartando a possibilidade de que sejam distintos uns dos outros.

No caso da presente pesquisa, para captar e selecionar os estudos analisados, utilizamos o critério da busca por assunto e/ou palavras-chave, sempre da mesma forma, tendo em vista os objetivos pré-estabelecidos. Também optamos por trabalhar com estudos acadêmicos, sempre fazendo a seleção por blocos, assim divididos: teses, dissertações e artigos.

E, por fim, a quarta regra, “da pertinência”. Essa regra pede a adequação ou a sincronia dos documentos selecionados com os objetivos da análise. Consideramos que o conjunto de estudos acadêmicos selecionados para a análise cumprem com essa regra, uma vez que foram escolhidos de acordo com os critérios estabelecidos em consonância com a questão e os objetivos desta pesquisa.

3.5.1.3 Passo 3: a formulação das hipóteses e dos objetivos

Esse passo consiste na formulação das hipóteses e dos objetivos. Sobre as hipóteses, Bardin (2011) assevera ser uma afirmação provisória, a qual vai ser confirmada ou não na análise. A autora diz ainda que nem sempre seja necessário formular essas hipóteses na pré-análise. Elas podem ser formuladas antes ou, ainda, podemos trabalhar sem elas até o momento da análise. No entanto, a autora enfatiza e aconselha que tais hipóteses sejam formuladas, uma vez que podem ajudar na criticidade da análise.

A partir de nossas leituras sobre as infâncias, destacamos que, por mais que tenham ocorrido avanços na área dos estudos da infância, as produções acadêmicas a respeito do tema

ainda não contemplam as concepções relativas às infâncias do e no campo. Nesse sentido, trabalhamos com a hipótese de que ainda é muito incipiente o repertório de estudos produzidos nas Universidades a respeito dessa temática.

Sobre os objetivos, Bardin (2011) afirma serem sempre a finalidade do estudo e devem estar intimamente relacionados ao quadro teórico no qual os resultados obtidos serão utilizados, a fim de garantir o rigor do estudo.

Nossos objetivos para a captação e análise dos estudos foram:

- a) mapear as produções acadêmicas que objetivam pensar sobre a Infância do e no Campo, especificamente na área de conhecimento da Educação;
- b) compreender quais concepções sobre as Infâncias do e no Campo estão sendo difundidas academicamente;
- c) identificar como a dimensão pedagógica voltada para as Infâncias do e no Campo está sendo contemplada nos trabalhos acadêmicos;
- d) analisar que acervos teóricos e metodológicos dispomos para olhar mais de perto as Infâncias do e no Campo.

3.5.1.4 Passo 4: a referenciação dos índices e elaboração de indicadores

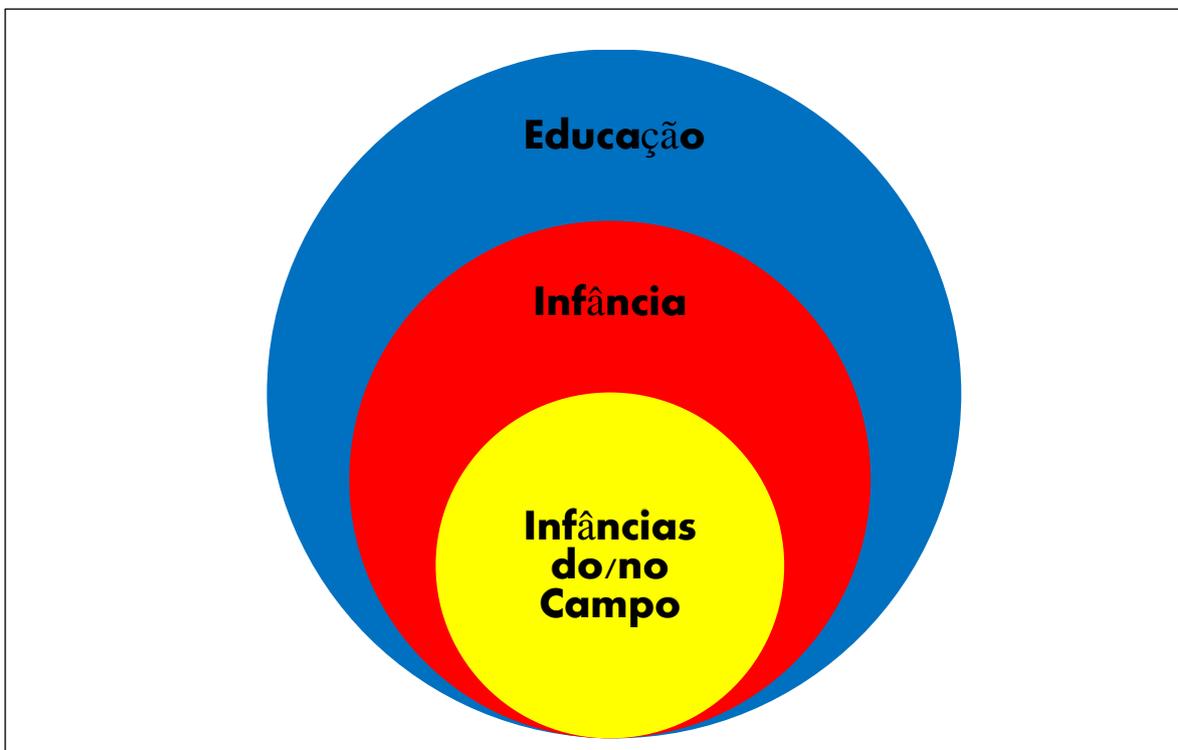
Bardin (2011) considera que o material a ser analisado é dotado de índices, os quais serão explicados pela análise. Assim, a referenciação dos índices faz parte do trabalho preparatório. Após a escolha dos índices, passa-se à construção de indicadores seguros, bem como à organização sistemática nesses indicadores. Essa escolha e organização devem acontecer em função das hipóteses, se forem pré-determinadas.

No caso do presente estudo, nossa escolha para a referenciação dos índices faz menção à temática maior “Infância”, mais especificamente à Infância do e no Campo. Bardin (2011) nos orienta que desde a pré-análise é necessário delimitar e escolher critérios de recorte do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de modalidade de codificação para o registro dos dados.

Por se tratar de uma temática abrangente – “Infância” –, nosso primeiro recorte em relação a esse assunto foi escolher qual das ramificações deste amplo campo de estudos seria abordada. Dessa forma, optamos pela Infância do e no Campo a partir das produções realizadas na área de conhecimento da Educação. Para isso, nos pautamos nas diretrizes que regulamentam a Educação do Campo e que definem quais são as infâncias consideradas do campo, como já citado ao longo deste estudo. Esse recorte pode ser representado

esquemáticamente conforme a Figura 2.

Figura 2 – Representação esquemática do recorte do estudo da tese



Fonte: PELOSO (2015).

Essa organização se dá pelo fato de que nossa opção foi pela técnica de análise categorial. Essa técnica prevê a codificação e a categorização de todo o material eleito para a análise.

A codificação, de acordo com Bardin (2011), é o tratamento dado ao material. Quando o material é submetido a regras precisas de análise, ele sofre uma transformação. É a transformação dos dados brutos do texto que, por recorte, agregação e numeração, passa a representar índices sobre o assunto/temática em questão.

No processo de codificação, quando o material é submetido a uma análise categorial, é necessário prepor:

- a) o recorte: escolha das unidades;
- b) a enumeração: escolha das regras de contagem;
- c) a classificação e a agregação: escolha das categorias.

O recorte é ação de escolher quais elementos do material serão considerados no momento da análise. Bardin (2011) denomina essas escolhas de “unidades de registro” e de “unidades de contexto”.

As “unidades de registro” representam a unidade de significação codificada correspondente ao segmento de conteúdo da unidade base. Definir as unidades de registro é um processo indispensável à categorização, uma vez que garante a objetividade da análise.

A autora supracitada afirma que as “unidades de registro” podem ser de natureza e de dimensões muito variáveis. Podem se tratar de temas ou de variáveis, como, por exemplo, as palavras. O fato é que ao utilizar as técnicas da análise de conteúdo é sempre necessário que o recorte seja de ordem semântica que pode variar entre palavra, palavra-tema ou frase e unidade significante.

Com efeito, para este estudo, trabalhamos as unidades de registro no contexto do tema, avalizado pelas regras de Bardin (2011) para a análise de conteúdo.

Segundo a autora, “fazer uma análise temática consiste em descobrir os “núcleos de sentido” que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (BARDIN, 2011, p.135).

Para esta pesquisa, utilizamos como recorte as produções provenientes da área de conhecimento da Educação sobre as Infâncias, mais especificamente sobre as Infâncias do e no Campo e, para formar as categorias temáticas, nos utilizamos de nosso objetivo maior de mapear, identificar e analisar, na produção bibliográfica sobre a Infância, concepções e abordagens teóricas e metodológicas relativas às Infâncias do e no Campo. A partir dessa premissa, optamos por categorizar os estudos a partir das suas contribuições para a constituição da área.

Por sua vez, as “unidades de contexto” são sempre maiores que as “unidades de registro”. Aquelas servem de unidade de compreensão para codificar estas. No nosso caso, “as unidades de contexto” foram eleitas a partir da DOEBEC que define quais populações são consideradas do campo. Dessa forma, buscamos compreender a unidade de registro “Infância do Campo”, através da unidade de contexto “Educação do Campo”.

Relativamente à enumeração, que corresponde à escolha das regras de contagem, optamos por identificar a frequência, ou seja, identificar a importância da unidade de registro “Infância do Campo” que aparece nas produções sobre a Infância.

A classificação e a agregação são realizadas a partir dos critérios de categorização. De acordo com Bardin (2011), as categorias podem ser definidas como assuntos ou classes que reúnem um conjunto de princípios e são agrupados a partir de um título que retrata suas generalidades. O critério utilizado para a categorização pode ser: semântico, sintático, léxico e expressivo.

Bardin (2011) assevera que classificar elementos em categorias impõe a investigação

do que cada um deles tem em comum com os outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles. Assim, o processo de categorização é processo estrutural e demanda de suas etapas:

- a) o inventário: isolar os elementos;
- b) a classificação: repartir os elementos e organizá-los.
- c) a categorização propriamente pode acontecer a partir de dois processos:
- d) por caixas: quando as categorias são elencadas a priori, a partir das hipóteses e dos objetivos;
- e) por acervo: quando as categorias são definidas ao longo do processo de análise e o título conceitual de cada categoria só é definido no final do estudo.

Seguindo os pressupostos de Bardin (2011), definimos as categorias, *a priori*, ou seja, pelo processo denominado pela autora de “caixas”. A partir de nossa hipótese e de nossos objetivos, ambos já citados, as seguintes categorias foram criadas:

- a) categoria 1: estudos que abordam especificamente as infâncias do e no campo.
- b) categoria 2: estudos que investigam a dimensão pedagógica voltada para a infância do e no campo.

Para cada categoria, elegemos critérios de análise. Para a categoria de número 1:

- a) objetivos;
- b) base teórica declarada;
- c) referencial teórico;
- d) metodologia;
- e) concepção de infância;
- f) correspondências e semelhanças entre os estudos.

Para a categoria de número 2:

- a) objetivos;
- b) base teórica declarada;
- c) referencial teórico;
- d) metodologia;
- e) concepção de infância;
- f) proposição de sugestões/soluções para o trabalho pedagógico com as crianças do e no campo;
- g) correspondências e semelhanças entre os estudos.

Elegemos essas duas categorias pela amplitude de discussões que contemplam, nos permitindo maior flexibilidade durante a análise. A intenção da categoria de número um é a

de identificar e discutir como as Infâncias do e no Campo estão sendo exploradas e socializadas a partir dos estudos acadêmicos. A intenção da categoria de número dois é a de identificar como a dimensão pedagógica voltada para as Infâncias do e no Campo estão sendo contempladas nos trabalhos acadêmicos e se a partir disso é possível vislumbrar uma prática pedagógica mais efetiva para essas populações. Os critérios de análise foram escolhidos por responderem diretamente aos nossos objetivos para este estudo, conforme já citado.

Após esse processo, passamos para a preparação do material, último passo proposto para a pré-análise.

3.5.1.5 Passo 5: a preparação do material

A preparação do material é a “edição” do material a ser analisado. Trata-se de uma padronização ou classificação do material de forma que isso auxilie no desenvolvimento da análise propriamente dita.

Para este estudo, organizamos pastas no computador, cada qual nomeada com a fonte de pesquisa – os portais de busca. Dentro de cada uma dessas pastas abrimos subpastas, nomeadas com as palavras utilizadas na busca.

Feito isso, encerramos o trabalho de pré-análise e passamos para a segunda fase do método: a exploração do material.

3.5.2 Exploração do material

De acordo com a proposta do método da análise de conteúdo, a exploração do material é a aplicação sistemática das escolhas feitas no decurso da pré-análise.

Com efeito, depois da organização de todo o material na fase anterior, essa fase compreendeu a leitura na íntegra de todas teses, dissertações e todos artigos selecionados para compor o *corpus* dessa pesquisa. Depois da leitura dos estudos, buscamos classificá-los, de acordo com a temática abordada com maior ênfase, nas categorias estabelecidas *a priori*.

Organizamos a leitura dos trabalhos por blocos e procedemos da seguinte forma:

- a) começamos pelas teses, depois as dissertações e, por último, os artigos;
- b) utilizamos uma tabela/ficha para nos ajudar a classificar os estudos nas categorias criadas. Essa ficha/tabela pode ser vista em anexo (ANEXO A).

É importante sublinhar que trabalhamos sempre por blocos, ou seja, levamos em consideração o nível acadêmico dos trabalhos: doutorado, mestrado e artigos científicos para

proceder à categorização e à análise.

Explorado o material, iniciamos o processo de tratamento de resultados e interpretação, última fase do método da análise procedida.

3.5.3 Tratamento dos resultados obtidos e interpretação

Com o processo de exploração do material, já foi possível obter alguns dados. Os dados obtidos no referido processo se apresentam ainda sem tratamento. Para tanto, essa fase do método tem por objetivo fazer que os resultados que saltam aos olhos no processo de exploração do material se tornem válidos e significativos. Bardin (2011) explica que na fase de tratamento dos resultados é possível e indicado que se criem quadros de resultados que indiquem operações estatísticas simples. Segundo a autora, as provas estatísticas ajudam na validação e no rigor científico da pesquisa.

Depois de organizados, estudados e categorizados por situações temáticas, conseguimos montar dois quadros de resultados, um que se apresenta na forma quantitativa e faz menção à frequência de estudos encontrados sobre Infância no Campo e outro qualitativo. O quadro com resultados qualitativos foi organizado a partir das categorias pensadas, a fim de desenhar o panorama sobre a Infância no e do Campo que tem se explicitado nos estudos acadêmicos, no período de 2002 a 2013. O quadro com os resultados quantitativos decorre da frequência em que os estudos apareceram durante a busca. Ambos os quadros serão apresentados na seção de apresentação dos resultados obtidos. A rota metodológica utilizada neste estudo pode ser melhor visualizada no quadro abaixo:

Quadro 2 – Rota metodológica

1 – Levantamento bibliográfico
<p>Busca de teses, dissertações e artigos, por assunto e palavra-chave, nas seguintes plataformas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Banco de Teses e Dissertações da Capes. • Domínio Público. • <i>Scielo</i>. • Portal da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd. • Acervos dos Programas de Pós-Graduação em Educação avaliados com conceitos 5 (cinco), 6 (seis) e 7 (sete) pela CAPES.
2 – Análise de Conteúdo dos estudos selecionados
a) Pré-análise: referenciação dos índices e elaboração dos indicadores; elaboração da hipótese e dos objetivos, escolha da análise categorial como método de investigação, escolha das unidades de registro e de contexto, organização do material
b) Exploração do Material: elaboração da ficha de leitura, leituras das teses, dissertações e artigos; codificação e categorização dos estudos
c) Tratamento dos resultados obtidos e interpretação: elaboração dos quadros quantitativo e qualitativo

Fonte: PELOSO (2015).

Apresentada a rota metodológica seguida nesta pesquisa, passamos a apresentar nas seções que seguem os resultados da análise empreendida. Organizamos os resultados por blocos. Assim, inicialmente apresentamos o resultado da análise das teses, seguido do resultado das dissertações e, por fim, dos artigos analisados.

4 UM RETRATO DOS ESTUDOS PEDAGÓGICOS NACIONAIS SOBRE AS INFÂNCIAS DO E NO CAMPO: ANÁLISE DE DADOS

A partir dos critérios utilizados para a busca e já descritos no capítulo anterior, classificamos para a análise: 16 (dezesseis) teses, 49 (quarenta e nove) dissertações e 38 (trinta e oito) artigos. Ao todo selecionamos 103 (cento e três) estudos.

Os critérios de análise escolhidos vêm diretamente ao encontro de nossos objetivos, uma vez que, através desses critérios procuramos analisar a construção do conhecimento relativo às Infâncias do e no Campo a partir das premissas da metodologia científica. Especificamente sobre o item “Concepção de Infância”, para uma compreensão acerca das concepções, recorreremos aos estudos de Sarmiento (2008), já expostos e discutidos no segundo capítulo dessa tese, em que o referido autor explica que os estudos sobre as infâncias podem ser classificados a partir do referencial teórico e das metodologias utilizados.

Dessa forma, Sarmiento (2008) nos ajuda na classificação das Concepções de Infância quando agrupa afinidades conceituais, temáticas e metodológicas e define correntes ou abordagens em que é possível classificar os estudos sobre as infâncias.

Sarmiento (2008) classifica as Concepções de Infância em: estrutural, interpretativa e de intervenção. É importante sinalizar que as concepções de infância são classificadas a partir de um conjunto de elementos que se relacionam entre si e colocam em evidência uma das concepções. Segue abaixo a caracterização de cada uma delas.

- a) **Estrutural:** Condição estrutural em que a infância se situa e em que ocorrem as suas possibilidades de ação. As perspectivas estruturais colocam a ênfase na infância como categoria geracional e procuram, numa perspectiva predominantemente macroestrutural, compreender como a infância se relaciona, diacrônica e sincronicamente, com as outras categorias geracionais. Nesses estudos, são considerados predominantemente os indicadores demográficos, econômicos e sociais, e de que modo essas relações afetam as estruturas sociais, globalmente consideradas. São temas privilegiados por essa corrente os estudos das imagens históricas da infância, as políticas públicas, a demografia e a economia, os direitos e a cidadania. Os principais recursos metodológicos são os métodos estatísticos e os estudos documentais. Os estudos decorrentes dessa concepção de infância fazem a abordagem teórica a partir de um viés histórico-cultural;
- b) **Interpretativa:** as crianças integram uma categoria social – a infância – e

constroem processos de subjetivação no quadro da construção simbólica dos seus mundos, estabelecendo com as pessoas adultas interações de semelhança. Na abordagem feita a partir dos estudos interpretativos, as crianças têm a capacidade de interpretação e de transformação da herança cultural transmitida pelas pessoas adultas. Relativamente às metodologias e aos recursos metodológicos mais utilizados, os trabalhos que comungam dessa abordagem são constituídos majoritariamente por estudos etnográficos e por estudos de caso. Os temas que saltam aos olhos são: a desconstrução do imaginário social entre a infância, ação social das crianças, as interações intra e intergeracionais, as culturas da infância, as crianças no interior das instituições, as crianças no espaço urbano, as crianças, os media e as tecnologias, o jogo, o lazer e a cultura lúdica. O referencial teórico utilizado baseia-se na produção dos teóricos contemporâneos de linhagem pós-estruturalista;

- c) **De intervenção:** a concepção de infância é afirmada como uma construção histórica, de um grupo social oprimido que vive em condições de exclusão social. Os estudos que se fundamentam a partir dos pressupostos dos estudos de intervenção objetivam discutir temáticas como a dominação cultural, a dominação patriarcal e de gênero, os maus-tratos à infância, as políticas públicas para a infância, a infância e os movimentos sociais. Os trabalhos, geralmente, são analíticos e associados a formas de intervenção, através de estudos aplicados direta ou indiretamente ou através de trabalhos programáticos e com intencionalidade política. Assim, as metodologias mais utilizadas são as de investigação ação ou de investigação participativa. Teoricamente esses estudos trazem, com maior ênfase, conceitos decorrentes do materialismo histórico dialético.

Contudo, a categorização dos trabalhos classificados possibilitou uma análise quantitativa e qualitativa das produções que retratam a **Infância do e no Campo**. Optamos por apresentar nossa análise em conjunto. Para isso, atribuímos um código a cada estudo: com a inicial T, quando tratar-se de uma tese; D quando tratar-se de uma dissertação; ASc quando for um artigo coletado da biblioteca Scielo; e AAnp quando o estudo se tratar de um artigo coletado do Portal ANPEd. Um caractere numérico sucede a inicial indicando a ordem cronológica do estudo e, em seguida, as categorizações C1, quando tratar-se de um estudo pertencente à categoria 1; C2 quando pertencente à categoria 2; C1.C2 quando atender às características das duas categorias simultaneamente; e NP quando o estudo não se enquadrar na categoria 1 e tampouco na categoria 2.

Os trabalhos selecionados decorrentes das teses, dissertações e artigos serão analisados conjuntamente e de acordo com os critérios estabelecidos para cada categoria. No entanto, inicialmente, apresentamos de maneira geral as teses, as dissertações e os artigos. Buscamos fazer um parecer bastante honesto, no sentido de contemplar nossos objetivos e contribuir para a área a que esta pesquisa se direciona.

4.1 As teses

Classificamos para essa análise 16 (dezesseis) teses. Em linhas gerais, as teses analisadas apresentam discussões relevantes para a área da Educação do Campo. No entanto, ao se considerar nosso objeto de estudo – a **Infância do e no Campo** – os trabalhos se mostraram bastante incipientes no sentido de ainda não contemplarem a diversidade de culturas da infância, ou seja, nem todos os povos considerados do campo têm sua infância retratada e/ou considerada nos estudos acadêmicos.

As 16 (dezesseis) teses classificadas foram:

Quadro 3 – Códigos e dados relativos às teses classificadas.

Código	Título	Autor/a	Instituição	Ano
T.1.C2	Nhembo'ê Enquanto o encanto permanece! Processos de práticas de escolarização nas aldeias guarani	Maria Aparecida Bergamaschi	UFRGS	2005
T.2.C1.C2	Razão e afetividade: a iconografia Maxacali marcando a vida e colorindo os cantos	Luciane Monteiro Oliveira	USP	2006
T.3.NP	Lugar é laço: o saber profundo nas comunidades goianas de Cibele e Caiçara	Maria Emília Carvalho de Araújo	UFG	2006
T.4.C2	Culturas, família e educação na comunidade negra rural de Mata-Cavalo – MT	Suely Dulce de Castilho	PUC – SP	2008
T.5.C1	Espaço pantaneiro: cenário de subjetivação da criança ribeirinha	Maritza Maciel Castrillon Maldonado	UFF	2009
T.6.C2	A contradição entre teoria e prática na escola do MST	Fátima Moraes Garcia	UFPR	2009
T.7.C1	A comunidade indígena Terena no Norte do Mato Grosso: infância, identidade e educação	Alceu Zoia	UFG	2009
T.8.C1	Vozes Infantis: as culturas das crianças Sateré-Mawé como elementos de (des)encontros com as culturas da escola	Roberto Sanches Murabac	UFSC	2009
T.9.NP	A contextualização dos conhecimentos e saberes escolares nos processos de reorientação curricular nas escolas do Campo	Edmerson dos Santos Reis	UFBA	2009

Código	Título	Autor/a	Instituição	Ano
T.10.NP	Lugar e Parentela: educação de sujeitos em povoados no extremo norte do Tocantins	Elzimar Pereira Nascimento Ferraz	UFG	2011
T.11.C1	Circulando com os meninos: infância, participação e aprendizagens de meninos indígenas Xakriabá	Roberto Correia da Silva	UFMG	2011
T.12.NP	Educação Escolar Quilombola: quando a política pública diferenciada é indiferente	Edimara Gonçalves Soares	UFPR	2012
T.13.C1.C2	Brincadeiras e relações interculturais na escola indígena: um estudo de caso na etnia Sateré-Mawé	João Luís da Costa Barros	UMESP	2012
T.14.C2	A identidade Puijanawa e a Escola Indígena	Maristela Rosso Walker	UEM	2012
T.15.NP	A escola e a exploração do trabalho infantil na fumicultura catarinense	Soraya Franzoni Conde	UFSC	2012
T.16.C2	As culturas indígenas e a gestão das escolas da comunidade Guariba, RR: uma etnografia	Maristela Bortolon de Matos	UNISINOS	2013

Fonte: PELOSO (2015).

Conforme se pode observar na tabela acima, das 16 (dezesesseis) teses classificadas, categorizamos 4 (quatro) como sendo unicamente da Categoria 1 (“Concepções de Infância do e no Campo”); 5 (cinco) pertencentes unicamente à Categoria 2 (“Dimensão pedagógica voltada para a Infância do e no Campo”) e 2 (dois) trabalhos pertencentes simultaneamente às categorias 1 e 2. Consideramos que 5 (cinco) teses não se encaixam em nenhuma das duas categorias escolhidas²¹.

4.2 As dissertações

Classificamos para essa análise 49 (quarenta e nove) dissertações. Esses estudos apresentam resultados, em sua maioria, decorrentes de estudos de caso, ou seja, propõem-se a conhecer realidades específicas. Por se tratar de um número maior de trabalhos selecionados, as dissertações apresentam a ampliam as discussões sobre culturas da infância e a partir delas.

As dissertações classificadas foram:

²¹Os trabalhos de código C1.C2 não tiveram uma categoria própria, ou seja, foram analisados no conjunto de trabalhos C1 e posteriormente no conjunto de trabalhos C2.

Quadro 4 – Códigos e dados relativos às dissertações classificadas.

Código	Título	Autor/a	Instituição	Ano
D.1.C1	A Educação da Infância entre os trabalhadores Rurais Sem Terra	Luzia Antônia de Paula Silva	UFG	2002
D.2.NP	Políticas Públicas para a Educação Escolar Indígena	Lucia Gouvêa Buratto	UEM	2004
D.3.NP	A Inclusão das Escolas Indígenas no Sistema Oficial de Ensino em Mato Grosso	Francisca Navantino Pinto de Ângelo	UFMT	2005
D.4.NP	Da aldeia à cidade: o cotidiano de estudantes Paresi em escolas urbanas de Tangará da Serra – MT	Sérgio José Both	UFMT	2006
D.5.NP	Reflexões sobre a construção da operação de divisão em crianças de 1ª e 2ª séries de classes multisseriadas	Andrea Wallauer	UFRGS	2006
D.6.NP	Saberes da prática: tempo, espaço e sujeitos da formação escolar entre professores/as indígenas do estado de Pernambuco	José Ivamilson Silva Barralho	UFPE	2007
D.7.C2	Cartografias da Educação na Amazônia Rural Ribeirinha: estudo do currículo, imagens, saberes e identidade em uma escola do município de Breves/Pará	Ana Cláudia Peixoto de Cristo	UFPA	2007
D.8.NP	Saberes Ambientais: olhares, vivências e educação na Comunidade do Garcês – Cáceres – MT	Waldinéia Antunes de Ancântara Ferreira	UFMT	2007
D.9.C1	Imagens da Infância: brincadeira, brinquedo e cultura	Levendo Diniz Carvalho	UFMG	2007
D.10.C2	O currículo científico com o povo indígena Tupinikum: a tomada de consciência dos instrumentos socioculturais	Claudio Davi Cari	PUC/SP	2008
D.11.C2	Ruralidade e Escolarização: desafios e propostas educacionais	Patrícia Benvenuti Camargo da Fonseca	UFJF	2008
D.12.C2	O controle das políticas públicas para a infância no campo	Renata Mendes Velloso	UFMG	2008
D.13.C2	Educação, trabalho e emancipação humana: um estudo sobre as escolas itinerantes dos acampamentos do MST	Caroline Bahniuk	UFSC	2008
D.14.NP	Escola Itinerante do MST: o movimento da escola na educação do campo	Raquel Inês Puhl	UFSC	2008
D.15.NP	A Escola de Alternância no MST paranaense: experiência educativa de resistência e cooperação	Ignês Amorim Figueiredo	UEPG	2008
D.16.C2	A emancipação como inédito-viável no Projeto da Educação do Campo: uma viagem etnográfica a escola Paulo Freire	Janaína Santana da Costa	UFMT	2008
D.17.C1	A cultura da criança quilombola: leitura referenciada em estudo, relatos orais e imagens	Arilma Maria de Almeida Spindola	UFMS	2008
D.18.C2	“Tem dia que a gente é sem-terra, tem dia que não dá”: as diferentes visões de mundo no interior do espaço escolar de um assentamento rural	Natália Rigueira Fernandes	UFV	2008
D.19.NP	A educação nos aldeamentos indígenas da capitania de São Paulo no século XVIII (entre a expulsão dos jesuítas e a reforma pombalina).	Crisney Tritapeppi Ferreira	PUC/SP	2009

Código	Título	Autor/a	Instituição	Ano
D.20.C2	Currículo e seus significados para os sujeitos de uma escola ribeirinha multisseriada no município de Cametá – Pará	Maria do Socorro Dias Pinheiro	UFPA	2009
D.21.C2	A Criança Terena: o diálogo entre a educação indígena e a educação escolar na aldeia Buriti	Simone de Figueiredo Cruz	UCDB	2009
D.22.NP	Alfabetização na educação do campo: relatos de professores de classes multisseriadas da Ilha de Marajó	Waldemar dos Santos Cardoso Júnior	PUC/SP	2009
D.23.C2	Essa ciranda não é só minha, ela é todos nós: a educação das crianças sem terrinha no MST	Edna Rodrigues Araújo Rossetto	UNICAMP	2009
D.24.NP	Lazer e processos educativos no contexto de trabalhadores rurais do MST	Robson Amaral da Silva	UFSCAR	2010
D.25.NP	Escrever para continuar escrevendo: as práticas de escrita da escola itinerante do MST	Marcos Gehrke	UFPR	2010
D.26.C2	Os dizeres das crianças da Amazônia amapaense sobre infância e escola	Marisônia Matos Pamphylio	UEPA	2010
D.27.NP	Constituição do movimento de educação do campo na luta por políticas de educação	Edson Marcos de Anhaia	UFSC	2010
D.28.C1	Pés descalços e tênis, carroça e carro, boneca de pano e computador. Entre o rural e o urbano: experiências num entrecruzar de infâncias	Ticiane Elisabete Horn	UFRGS	2010
D.29.C1	Educação da criança na revitalização da identidade indígena: o contexto XOKLENG/LAKLÂNÔ	Ana Clarisse Alencar Barbosa	FURB	2011
D.30.C2	O Projeto Córrego Bandeira e as crianças Terena	Ari Fernando Bittar	UCDB	2011
D.31.C2	A educação diferenciada para o fortalecimento na identidade quilombola: estudo das comunidades remanescentes de quilombos do Vale do Ribeira	Edson Alves da Silva	PUC/SP	2011
D.32.C2	Práticas de levantamento em uma escola de assentamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no município de São Lourenço da Mata	Sidney Alexandre da Costa Alves	UFPE	2011
D.33.NP	O aluno da escola rural e a influência do contexto no desenvolvimento das práticas de leitura	Idelvone Fátima dos Santos da Rocha	PUC/GOIÁS	2011
D.34.C2	Fronteiras entre o campo e cidade: saberes e práticas educativas no cotidiano de uma escola nucleada em Rio Maria/PA	Gilma da Costa Cavalcante	UEPA	2011
D.35.C2	Saberes culturais e modo de vida ribeirinhos e sua relação com o currículo escolar: um estudo no município de Breves/PA	Natamias Lopes de Lima	UFPA	2011
D.36.C1	Crianças indígenas Kaiowá e Guarani: um estudo sobre as representações sociais da deficiência e o acesso às Políticas de Saúde e Educação em Aldeias da Região da Grande Dourados.	Vania Pereira da Silva Souza	UFGD	2011
D.37.C2	A criação do Centro de Educação e Cultura Indígena (CECI) e a Educação Infantil Indígena na aldeia Krukutu	Edna Ferreira	PUS/SP	2012

Código	Título	Autor/a	Instituição	Ano
D.38.C1	Educação Escolar Indígena e os Processos Próprios de Aprendizagens: espaços de inter-relação de conhecimentos na infância Guarani/Kaiowá	Elda Vasques Aquino	UCDB	2012
D.39.NP	Trajetórias, lugares e encruzilhadas na construção da política de educação escolar quilombola no PR no início do III milênio	Cassius Marcelus Cruz	UFPR	2012
D.40.C2	A organização do trabalho pedagógico em escolas multisseriadas no município de Cametá	Marivaldo Praseres de Araújo	UFPA	2012
D.41.NP	Crianças assentadas e educação infantil do/no campo: contextos e significações	Juliana Bezzon da Silva	USP	2012
D.42.C2	A Escola Estadual Rural Taylor-Egídio (erte): paradigma freiriano na alternância	Regiane de Almeida Jordão	UNINOVE	2012
D.43.C2	Os espaços de Educação Infantil no Campo na lente das crianças	Maria Aparecida D'Avila Cassimiro	UNEB	2012
D.44.C2	O jogo como mediação da aprendizagem dos alunos de uma escola multisseriada	Regina Bonat Pianovski	UTP	2012
D.45.C1	“Aqui é minha raiz”: o processo de constituição identitária da criança negra na comunidade quilombola de Araçatuba/ES	Tânia Mota Cristé	UFES	2012
D.46.C1	Criança Xetá: das memórias da infância a resistência de um povo	Maria Angelita da Silva	UEM	2013
D.47.C1	A formação da criança e a Ciranda Infantil do MST	Ana Marieli dos Santos Luedke	UFSC	2013
D.48.C2	OKOTEVE JÁ VY´Á: educação escolar indígena e educação indígena contrastes, conflitos e necessidades	Joana Vangelista Mongelo	UFSC	2013
D.49.NP	As relações contraditórias entre MST e Estado na criação e implementação de políticas para a Educação do e no Campo no Estado do Paraná, a partir de 1990	Caroline Mari de Oliveira	UEM	2013

Fonte: PELOSO (2015).

Das 49 (quarenta e nove) dissertações classificadas, categorizamos 10 (dez) na Categoria 1 (“Concepções de Infância do e no Campo”) e 22 (vinte e duas) na Categoria 2 (“Dimensão pedagógica voltada para a Infância do e no Campo”). As outras 17 (dezessete) dissertações não se encaixam em nenhuma das duas categorias escolhidas.

4.3 Os artigos

Classificamos para essa análise 38 (trinta e oito) artigos. Esses estudos, em sua maioria, apresentam a síntese de teses e dissertações. Assim como acontece nas dissertações, o número significativo de trabalhos encontrados possibilita a compressão de um universo maior ao que concerne às Infâncias do e no Campo.

Os artigos classificados foram:

Quadro 5 – Códigos e dados relativos aos artigos classificados.

Código	Título	Autor/a	Instituição	Ano
AAnp.1.C2	Algumas comunidades negras rurais do Piauí e a escola: o que há para entender	Francis Musa Boakari Ana Beatriz Sousa Gomes	UFPI	2002
AAnp.2.C2	Índio quer escola	Maria Helena Rodrigues Paes	UFRGS	2004
AAnp.3.NP	Reflexões sobre a construção da identidade negra num quilombo pelo viés da história oral	Maria Clareth Gonçalves Reis	UFF	2004
AAnp.4.C2	A educação da infância no MST: o olhar das crianças sobre uma pedagogia em movimento	Deise Arenhart	UFSC	2005
AAnp.5.C2	Educação Indígena – uma educação para autonomia	Antonio Jacó Brand	UCDB	2005
AAnp.6.C2	Prática do fazer, prática do saber: vivências e aprendizados com uma infância rural e negra	Georgina Helena Lima Nunes	UFPeI	2006
AAnp.7.C2	Sentidos de escola e Movimentos Sociais do povo Xokleng, Comunidade Bugio – SC	Monica Maria Baruffi Maria da Conceição Lima de Andrade	FURB	2006
AAnp.8.NP	Representações de crianças de zona rural sobre a saúde e o pesquisador: a “grande saúde” e o “grande outro”	Teresa Cristina da Silva Renato de Àvila Rodrigues Eduardo Gomes de Araújo Jeffrey Bethony	UFMG	2006
AAnp.9.NP	A identidade negra e o currículo escolar: um estudo comparativo entre uma escola de periferia e uma escola de remanescentes de quilombos	Eugenia Portela de Siqueira Marques	UCDB	2006
AAnp.10.NP	A cultura amazônica em práticas pedagógicas de educadores populares	Ivanilde Apoluceno de Oliveira Tânia Regina Lobato dos Santos	UEPA	2007
ASc.11.C2	Movimentos sociais e experiência geracional: a vivência da infância no Movimento dos Trabalhadores sem Terra	Luciana Oliveira Correia Maria Amélia Gomes Castro Giovanetti Maria Cristina Soares Gouvêa	UFMG	2007
ASc.12.NP	Escravos na roça, anjos na escola	Elizabeth Ferreira Linhares	UFRJ	2008
AAnp.13.C1	As crianças xacriabá, suas formas de sociabilidade e o aprendizado nas comunidades de prática	Rogério Correia da Silva	UFMG	2008
AAnp.14.C2	Reflexões sobre a relação entre escola e as práticas culturais dos xacriabá	Verônica Mendes Pereira	UFMG	2008
AAnp.15.C2	Educação Escolar nas aldeias Kaingag e Guarani: indianizando a escola	Maria Aparecida Bergamaschi	UFRGS	2008
AAnp.16.C2	As experiências educativas das crianças menores de quatro anos do meio rural	Rosimari Koch Martins	UFSC	2009

Código	Título	Autor/a	Instituição	Ano
AAAnp.17.NP	Quando a natureza educa: trabalho, família e espiritualidade às margens de rios amazônicos	Valéria Oliveira de Vasconcelos	UNIUBE	2010
AAAnp.18.C2	O mundo das crianças do campo: narrativas e experiências na pesquisa com o cotidiano	Maria Terezinha Espinosa de Oliveira	UNIFESO/UF F	2010
ASc.19.NP	O agronegócio e o problema do trabalho infantil	Joel Orlando Bevilaqua Marin	UFG	2010
AAAnp.20.C2	Expectativas das famílias do meio rural em relação à educação pública para os filhos menores de quatro anos	Rosimari Koch Martins	UFMT	2011
AAAnp.21.NP	Identidade, territorialidade e educação na comunidade quilombola de conceição das crioulas	Givânia Maria da Silva	UNB	2011
AAAnp.22.C2	Educação Infantil do Campo: aproximações ao cenário do Espírito Santo	Valdete Coco	UFES	2011
AAAnp.23.C2	Educação Quilombola em debate: a escola em Campinho da Independência (RJ) e a proposta de uma pedagogia quilombola	Kalya Maroun José Maurício Paiva Andion Arruti	PUC/Rio	2011
AAAnp.24.C2	Educação Escolar Quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências	Shirley Aparecida de Miranda	UFMT	2011
ASc.25.NP	O que podemos aprender com as crianças indígenas? Aproximações da antropologia da criança às noções de infância, cultura e movimento na Educação Física	Iracema Munarim	UFSC	2011
AAAnp.26.C2	Da Educação do Campo à Educação Quilombola: esboço de um percurso	Suely Noronha de Oliveira	PUC/Rio	2011
AAAnp.27.C2	Educação Infantil entre os povos Tupinambá de Olivença	Léa Tiriba	UNIRIO	2011
AAAnp.28.C1	Participação e aprendizagem na educação da criança indígena	Rogério Correia da Silva	UFMG	2012
AAAnp.29.NP	Nucleação e transporte escolar: impactos na educação, na vida dos estudantes e nas comunidades do campo da Amazônia Paraense	Salomão Antônio Mufarrej Hage	UFPA	2012
AAAnp.30.C2	As formas de institucionalização e organização do tempo escolar no ensino fundamental: tempos e ritmos em escolas com classes multisseriadas da Ilha da Maré	Ana Sueli Teixeira de Pinho Antônio Carlos da Luz Correia	UNEB/UL	2012
AAAnp.31.C2	A mediação de uma professora de Educação Infantil nas brincadeiras de faz-de-conta de crianças ribeirinhas	Sônia Regina dos Santos Teixeira	UFPA	2012
AAAnp.32.NP	O lúdico em uma comunidade quilombola: inspirações para a educação das relações étnico-raciais	Maria Walburga dos Santos	UFSCar	2012
ASc.33.C2	Classes multisseriadas no Acre	Teresa Kazuco Teruya Maristela Rosso Walker Marcondes de Lima Nicácio Maria Joana Manaitá Pinheiro	UNESP UFAC IFAC	2013

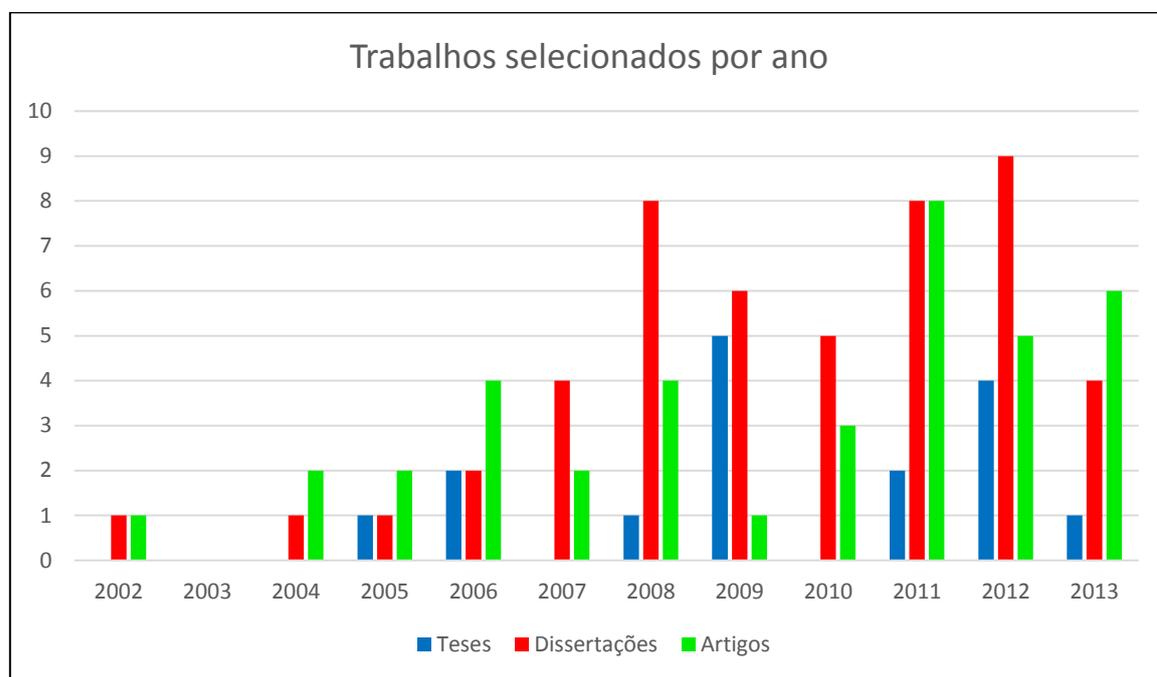
Código	Título	Autor/a	Instituição	Ano
AAAnp.34.C2	A relação cultura e subjetividade nas brincadeiras de faz-de-conta de crianças ribeirinhas da Amazônia	Sônia Regina dos Santos Teixeira	UFPA	2013
AAAnp.35.C2	Epistemologia da resistência quilombola em diálogo com o currículo escolar	Jeanes Martins Larchert	UESC UFSCar	2013
AAAnp.36.C2	Educação Escolar Quilombola: diálogos e interfaces entre experiências locais e a institucionalização de uma nova modalidade de educação no Brasil	Kayla Maroun Suely Noronha de Oliveira Ediléia Carvalho	PUC-Rio	2013
AAAnp.37.NP	Do quilombo ao canavial: desafios e perspectivas para a implementação da educação escolar quilombola numa comunidade do médio Jequitinhonha	José Eustáquio de Brito	UEMG	2013
ASc.38.NP	O problema do trabalho infantil na agricultura familiar: o caso da produção de tabaco em Agudos – RS	Joel Orlando Bevilaqua Marin Sergio Schneider Rafaela Vendruscolo Carolina Braz de Castilho e Silva	UFSM UFRGS	2013

Fonte: PELOSO (2015).

Dos 38 (trinta e oito) artigos classificados, categorizamos 2 (dois) na Categoria 1 (“Concepções de Infância do e no Campo”) e 23 (vinte e três) na Categoria 2 (“Dimensão pedagógica voltada para a Infância do e no Campo”). Os outros 13 (treze) artigos não se encaixam em nenhuma das duas categorias escolhidas.

Em linhas gerais, percebemos uma escassez de pesquisas que tratam do tema Infância do e no Campo. Essa afirmação pode ser corroborada de uma maneira quantitativa, ao observarmos a distribuição de trabalhos selecionados para análise desta tese em cada ano. Para isso, expomos abaixo um histograma desta distribuição, conforme Figura 3.

Figura 3 – Histograma da distribuição de trabalhos classificados por ano em que foram produzidos.



Fonte: PELOSO (2015).

Além do gráfico acima, evidenciamos essa mesma escassez durante a coleta de dados. Para isso explicitamos nas Tabelas 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10 tanto o pequeno número de resultados para as buscas por palavras-chave e/ou assunto quanto o baixo percentual de trabalhos selecionado desses resultados já pouco representativos. Muitos deles, inclusive, tendo um percentual de 0% de trabalhos selecionados.

De acordo com critérios estabelecidos para a análise já apresentados no capítulo anterior, passaremos agora a esmiuçar os trabalhos selecionados. Inicialmente, descreveremos a análise referente aos estudos pertencentes à categoria de número 1 (um). Em seguida, os estudos pertencentes à categoria de número 2 (dois).

Na sequência, apresentaremos sucintamente os estudos que não se encaixam em nossas categorias a título de conhecimento.

4.4 Análise da categoria 1 – “Concepções de Infância do e no Campo”

A categoria 1, denominada “Concepções do e no Campo”, contempla os estudos que têm como objetivo principal identificar e discutir as Infâncias do e no Campo. A partir de tal definição e da análise realizada com base na coleta de dados descrita detalhadamente no capítulo anterior, chegamos a 18 (dezoito) estudos, sendo 6 (seis) teses, 10 (dez) dissertações

e 2 (dois) artigos, que se encaixam nesta categoria.

Para a análise desta seção elegemos os trabalhos de T.2.C1.C2 (OLIVEIRA, 2006), T.5.C1 (MALDONADO, 2009), T.7.C1 (ZOIA,2009), T.8.C1 (MUBARAC,2009), T.11.C1 (SILVA, 2011), T.13.C1.C2 (BARROS, 2012), D.1.C1 (SILVA, 2002), D.9.C1 (CARVALHO, 2007), D.17.C1 (SPINDOLA, 2008), D.28.C1 (HORN, 2010), D.29.C1 (BARBOSA, 2011), D.36.C1 (SOUZA, 2011), D.38.C1 (AQUINO, 2012), D.45.C1 (CHISTÉ, 2012) D.46.C1 (SILVA, 2013) D.47.C1 (LUEDKE, 2013), AAnp. 13.C1 (SILVA, 2008) e AAnp. 28.C1 (SILVA, 2012).

Vamos apresentar nossas análises a partir dos critérios selecionados e já referidos anteriormente, ou seja: 1) Objetivos; 2) Base teórica declarada; 3) Referencial teórico; 4) Metodologia; 5) Concepção de Infância. Por fim, faremos um apanhado sobre as correspondências e semelhanças que encontramos nesses estudos.

Dos 18 (dezoito) estudos analisados nesta categoria, foi possível notabilizar que a maioria deles foi produzida nos últimos cinco anos, ou seja, no período entre os anos de 2009 e 2013, com maior incidência nos anos de 2009, 2011 e 2012, como ilustrado na Tabela 15.

Tabela 11 – Relação de trabalhos analisados na categoria 1 de acordo com o ano de produção

.Ano	Trabalhos	Total
2002	D.1.C1	1
2003		0
2004		0
2005		0
2006	T.2.C1.C2	1
2007	D.9.C1	1
2008	D.17.C1	2
	AAnp.13.C1	
2009	T.5.C1	3
	T.7.C1	
	T.8.C1	
2010	D.28.C1	1
	T.11.C1	
2011	D.29.C1	3
	D.36.C1	
	T.13.C1.C2	
	D.38.C1	
2012	D.45.C1	4
	AAnp.28.C1	
	D.46.C1	
2013	D.47.C1	2

Fonte: PELOSO (2015).

Em relação aos **objetivos** anunciados nos trabalhos, observamos que a maioria deles busca colocar em evidência as questões culturais dos povos estudados e como a criança se relaciona e é educada com base nessa cultura. A partir das considerações relativas aos

objetivos, emergem as concepções de infância, questão que abordaremos mais intensamente na sequência. Dentre os objetivos declarados nos estudos e dispostos no Quadro 2 (ANEXO B), expomos abaixo alguns deles que exemplificam nossa afirmação acima:

Demonstrar por meio da iconografia como os Maxakali percebem o mundo por meio da percepção sensorial do corpo próprio e como constroem relações de alteridade na intersecção de concepções cosmológicas distintas. T.2.C1.C2 (OLIVEIRA, 2006, s/p).

Apresentar narrativas do espaço pantaneiro e da experiência coletiva de crianças que moram na Campina, região labiríntica do Pantanal Matogrossense. T.5.C1 (MALDONADO, 2009, s/p).

Evidenciar através de diversas linguagens: desenhos, escritas, falas, fotografias, vídeos como as crianças vivem e constroem suas culturas da infância tendo tantos os elementos tradicionais da cultura de seu povo quanto as diversas influências do meio urbano. T.8.C1 (MUBARAC, 2009, s/p).

Investigar a criança negra quilombola em seus processos de constituição identitária a partir das vozes das próprias crianças que moram na comunidade quilombola de Araçatiba/ES, considerando suas experiências individuais e coletivas. D.45.C1 (CRISTÉ, 2012, p. 26).

Este é também um trabalho que pretende – no desdobramento da realidade cultural Xetá – identificar o papel da criança, e para tanto lança mão de teorias sociológicas e antropológicas para análise das características identificadas. D.46.C1 (SILVA, 2013, p. 2013).

Esses objetivos vêm ao encontro do que Kramer (2008) explica em relação ao campo voltado aos estudos das infâncias e das crianças. A autora afirma que nas últimas décadas há intensa mobilização acerca dos estudos da infância. Essa mobilização contempla discussões sobre os fundamentos teóricos e as concepções de infância no que diz respeito às políticas sociais, às propostas pedagógicas e às práticas.

De acordo ainda com Kramer (2008), esses estudos iniciados com mais afinco no final da década de 1980 encontram em Mikhail Bakhtin, Lev Vygotsky e Walter Benjamin as bases teóricas para uma compreensão da educação, da infância e da formação, fundamentadas na psicologia, na sociologia e na história.

Após esses estudos, outras áreas, especificamente a Antropologia e a Sociologia da Infância, começaram a contribuir para a área e, a partir dessa contribuição, os esforços se voltaram para compreender as crianças e suas interações no mundo contemporâneo e outras bases teóricas foram se incorporando ao campo de estudo em questão. Assim, os estudos sobre a infância colocaram em pauta o objetivo de conhecer as crianças, suas manifestações no período da infância e as pessoas adultas como sujeito sociais, produtos e produtoras de cultura.

Essa explicação de Kramer (2008) nos ajuda a compreender o porquê de os objetivos apresentados nos estudos analisados tenderem a evidenciar as questões culturais e a relação das crianças com essa cultura e com as pessoas adultas. Igualmente, os apontamentos de Kramer (2008) nos permitem identificar a existência de distintas bases teóricas que sustentam os estudos sobre a Infância.

Dessa forma, outro dado observado faz menção à **base teórica declarada** nos estudos. Como se pode observar no Quadro 3 (ANEXO B), algumas bases teóricas se destacaram: em 3 (três) dos 18 (dezoito) estudos, a base teórica é a pós-estruturalista; em 4 (quatro), a histórico-cultural²²; em 1 (um) estudo, o materialismo histórico dialético; e também em 2 (dois) estudos, a fenomenologia²³. Em 8 (oito) estudos esse dado não aparece de forma explícita.

Nesses 8 (oito) estudos mencionados acima, a base teórica não é clara, tampouco declarada, como é o caso dos trabalhos T.13.C1.C2 (BARROS, 2012), T.11.C1 (SILVA, 2011), D.38.C1 (AQUINO, 2012), D.46.C1 (SILVA, 2013), dentre outros. Em outros, a definição da base teórica aparece logo na introdução, como, por exemplo, T.7.C1 (ZOIA, 2009), que assim define seu estudo:

A pesquisa teve como enfoque teórico-metodológico, a abordagem sócio-histórica, organicamente vinculada a uma concepção crítica e transformadora da realidade, de mundo, de vida, de homem e de sociedade. Entendendo que somos aquilo que as condições históricas e materiais nos determinam a ser e a pensar e que nessa relação o homem não é passivo, ele também a determina. T.7.C1 (ZOIA, 2009, p. 19).

Essa característica também aparece no estudo D.1.C1 (SILVA, 2002):

Tomamos como referência o método dialético, conforme o entendeu Marx (1989), é possível afirmarmos que o processo de investigação em que nos envolvemos pretendeu apreender o caráter histórico da educação infantil entre os trabalhadores rurais sem terra. D.1.C1 (SILVA, 2002, p. 21).

Outro exemplo de como a declaração da base teórica aparece nos trabalhos analisados é a de T.5.C1 (MALDONADO, 2009):

No Capítulo III, atendendo aos convites de Benjamin de interromper a história contínua; de Foucault, de promover novas formas de subjetividade; de Deleuze, de

²²Ao fazer menção à base teórica, os/as autores/as citam a base teórica sócio-histórica em sinônimo da teoria a histórico-cultural. Dessa forma, como somente uma das pesquisas trouxe a primeira opção, para uniformizar a análise, ela aparece categorizada na segunda opção.

²³ Ao fazer menção à base teórica, os/as autores/as citam a base teórica fenomenologia em sinônimo da hermenêutica fenomenológica. Nesse caso, para uniformizar a análise, utilizamos a primeira opção, ou seja, a fenomenologia.

produzir novos inconscientes; de Calvino, de mudar o ponto de observação; de Manoel de Barros, de dar bundacanastra na seriedade, abrimos a história e apresentamos as narrativas das crianças ribeirinhas da Campina, suas expressões territorializantes e seus vãos de desterritorializações. T.5.C1 (MALDONADO, 2009, p. 18).

Embora a autora não defina o enfoque teórico, sinaliza sua escolha ao sugerir os autores que a ajudam na compreensão dos conceitos explícitos em seu estudo e representam uma corrente teórica: a pós-estruturalista.

Em outros trabalhos, a base teórica declarada vai sendo apresentada ao longo do trabalho. Como exemplo, podemos citar T.2.C1.C2 (OLIVEIRA, 2006) e os seguintes trechos:

Essa intersubjetividade é compreendida a partir dos aportes filosóficos da fenomenologia[...].
É nesse sentido que a fenomenologia de Bachelard (1999) descerra uma perspectiva para uma ontologia simbólica voltada para a cosmologia das matérias [...].
Na divisa das imagens-lembranças da infância arquetipal optei por percorrer as trilhas da fenomenologia, da complexidade e da antropologia [...]. T.2.C1.C2 (OLIVEIRA, 2006, p. 19 – 21 – 24).

O reconhecimento dessa base teórica é um dos subsídios que nos permitem indicar as concepções de infância a partir da classificação sugerida por Sarmiento (2008). Destacamos, no Quadro 6, a base teórica e os principais teóricos utilizados para fundamentar os estudos em questão.

Quadro 6 – Relação entre bases teóricas declaradas e principais teóricos utilizados nos trabalhos.

Base teórica declarada	Principais teóricos utilizados
Pós-estruturalista	Michel Foucault, Gilles Deleuze, Félix Guattari, Willian Corsaro
Histórico-Cultural	Lev Vygostky, Alexander Luria e Alexei Leontiev
Fenomenologia	Edgar Morin e Maurice Merleau-Ponty
Materialismo Histórico Dialético	Karl Marx e Karel Kosik

Fonte: PELOSO (2015).

Nesse caso, o **referencial teórico** nos dá elementos para compreender os pressupostos da base teórica e lançar um olhar panorâmico para as concepções de mundo, de pessoa, de educação e, por consequência, as concepções de infância implícitas nas ideias dos autores que compõem esse referencial. No caso das concepções de infância, esses autores nos ajudam a definir a abordagem teórica que está regulando a área de estudos. Essa questão será abordada mais detalhadamente ao longo do texto.

Em relação à **metodologia** utilizada nos estudos selecionados, observamos, no Quadro 4 (ANEXO B), que a etnografia aparece na maioria dos trabalhos, mais especificamente em

11 (onze) trabalhos. Temos também 1 (um) estudo de caso; 3 (três) que não especificam a metodologia utilizada, identificando apenas como “uma pesquisa qualitativa, teórico bibliográfica, documental e de campo”; 1 (um) que se define como pesquisa bibliográfica; 1 (um) trabalho que utilizou a metodologia da mithohermenêutica simbólica de cunho antropológico; e 1 (um) que utilizou o método dialético.

Listamos abaixo alguns trechos que nos ajudaram nessa identificação:

Nesta pesquisa realizamos um estudo de caso por compreendermos que o foco de análise situava-se de forma contextualizada com as ações, as percepções e as interações dos sujeitos envolvidos na pesquisa. T.13.C1.C2 (BARROS, 2012, p. 99).

A metodologia empregada na pesquisa é a mithohermenêutica simbólica de cunho antropológico cujo princípio é um cuidado investido na reflexão e na prática do conhecimento que proporciona demarcar os caminhos percorridos pelo pesquisador na inserção do contexto de sua investigação. T.2.C1.C2 (OLIVEIRA, 2006, s/p).

Elegemos a circulação das crianças como eixo de nossa descrição etnográfica sobre a infância dos meninos Xakriabá. T.11.C1 (SILVA, 2011, p. 102).

Com base nessa perspectiva filosófica a pesquisa é inicialmente bibliográfica, para facilitar a construção teórica necessária para que os professores das escolas indígenas existentes na Terra Indígena Laklãnõ possam organizar a educação da criança (educação infantil) utilizando narrativas tradicionais para revitalizar sua língua e a cultura. E também se trata de uma pesquisa de campo [...]. D.29.C1 (BARBOSA, 2011, p. 26).

A presente Dissertação buscou compreender, a partir de uma pesquisa de campo, as visões que as crianças “urbanas” e “rurais” produzem sobre si e sobre os outros, procurando entender suas formas de falar, narrar, expressar para refletir sobre o quando a polifonia de discursos sobre o que é rural e urbano reverberou em seus modos de pensar D.28.C1 (HORN, 2010, s/p.).

Observamos que todas as pesquisas se declaram qualitativas e os instrumentos de coletas de dados mais utilizados foram: observação, anotações em diário de campo, participação nas rotinas, fotografias, filmagens e entrevistas semi-estruturadas. É importante ressaltar que em todos os trabalhos a observação é citada como o principal instrumento de coleta de dados, conforme Quadro 4 (ANEXO B). Destacamos que esse é um instrumento fortemente utilizado na etnografia.

Supomos que a escolha pela etnografia na maioria dos trabalhos está diretamente relacionada aos objetivos evidenciarem o desvelar das relações culturais. Da mesma forma, o estudo de caso e a tese que apresentam a metodologia da mithohermenêutica simbólica de cunho antropológico objetivam compreender o universo cultural e nele estão presentes as infâncias e as distintas formas de ser criança.

A etnografia tem sua origem na antropologia cultural, logo o método etnográfico

concentra-se em compreender e interpretar grupos e culturas humanas. Sobretudo, concentra esforços para analisar e descrever comunidades tradicionais e de pequena escala. Para Dauster (2003), a etnografia é uma opção teórica e metodológica que desponta o conhecimento sobre e do outro, de suas organizações, de tudo o que lhe próprio, identifica suas especificidades e suplanta os estereótipos relacionados à cultura do outro e como esse outro se coloca no mundo, trabalha com a contraposição entre o que é singular e o que é plural.

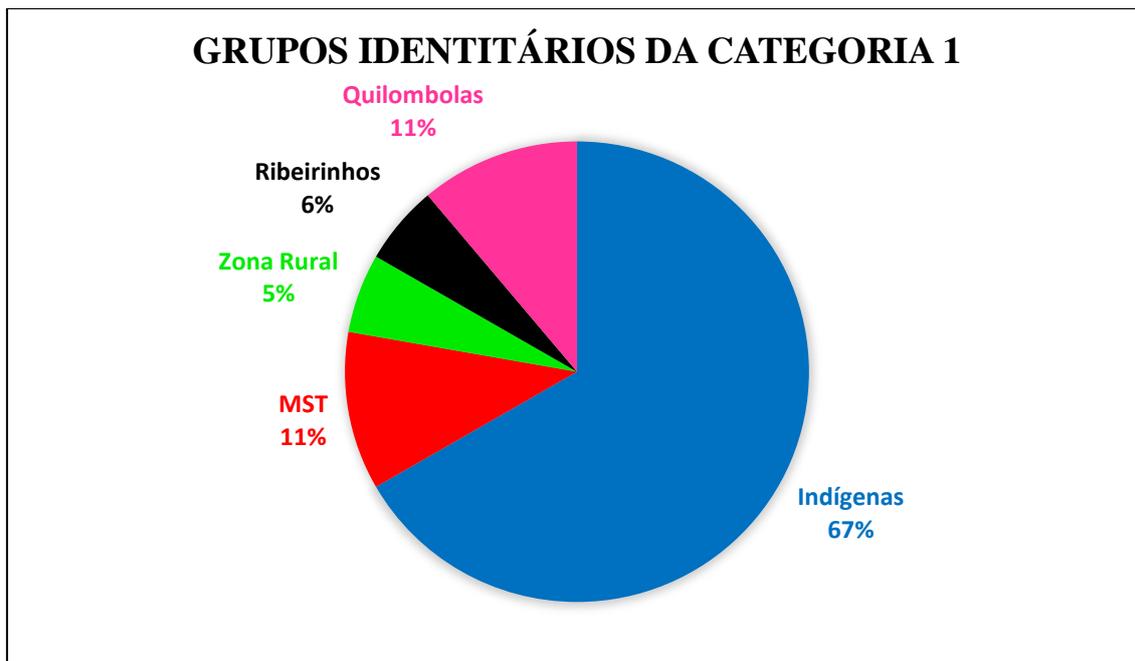
Nas pesquisas analisadas, os pressupostos de Geertz aparecem citados quando exposta a metodologia. Os pressupostos de Geertz têm origem na Antropologia e estão intimamente ligados a ela. Nessa conjuntura, o referido teórico compreende a cultura como um sistema simbólico, que carece de conhecimento e de entendimento. Como estratégia para esse processo, Geertz (1997) sugere a antropologia interpretativa. O autor destaca que o conhecimento antropológico é decorrente de práticas simbólicas e de discursos cimentados na diferença. Dessa forma, conhecer e entender uma cultura através da antropologia interpretativa é convergir esforços para entender o diferente, “o outro”.

Geertz (1989) define a cultura como um emaranhado de significados construídos e vividos pelas pessoas, as quais fazem a leitura desse emaranhado para compreender seu significado. A antropologia interpretativa objetiva analisar esse significado construído socialmente, logo é semiótico. Diante disso, o contexto a ser analisado é construído por uma gama de símbolos interpretáveis. Essa interpretação é feita pelo pesquisador.

De acordo com Geertz (1989), o trabalho antropológico busca apreender o significado que as ações particulares têm para as pessoas e como isso se relaciona no coletivo. A proposta de Geertz (1997) objetiva, sobretudo, a interpretação de diferentes culturas por meio das experiências vividas pelos sujeitos e daí extrair conclusões sobre identidade, poder, dentre outros. Nessa perspectiva, podemos afirmar que a interpretação de uma cultura resulta da relação entre os significados individuais e as estruturas sociais mais amplas.

Os estudos analisados contemplam critérios das metodologias decorrentes da antropologia cultural, como, por exemplo, o interesse por comunidades tradicionais. É importante destacar que dos 18 (dezoito) estudos analisados nessa categoria, 12 (doze) deles trazem como objetivo central investigar as comunidades indígenas e sua cultura e, por conseguinte, as infâncias presentes nessas comunidades. Em número menor, aparece o interesse pelas infâncias do MST – 2 (dois) estudos; pelas crianças da zona rural – 1 (um) estudo; pelas crianças ribeirinhas – também 1 (um) estudo; e pelas crianças quilombolas – 2 (dois) estudos. A relação percentual dos grupos identitários citados acima com o total de trabalhos da categoria 1 pode ser visualizado no gráfico da Figura 4.

Figura 4 – Distribuição percentual dos Grupos Identitários alvo dos estudos da Categoria 1

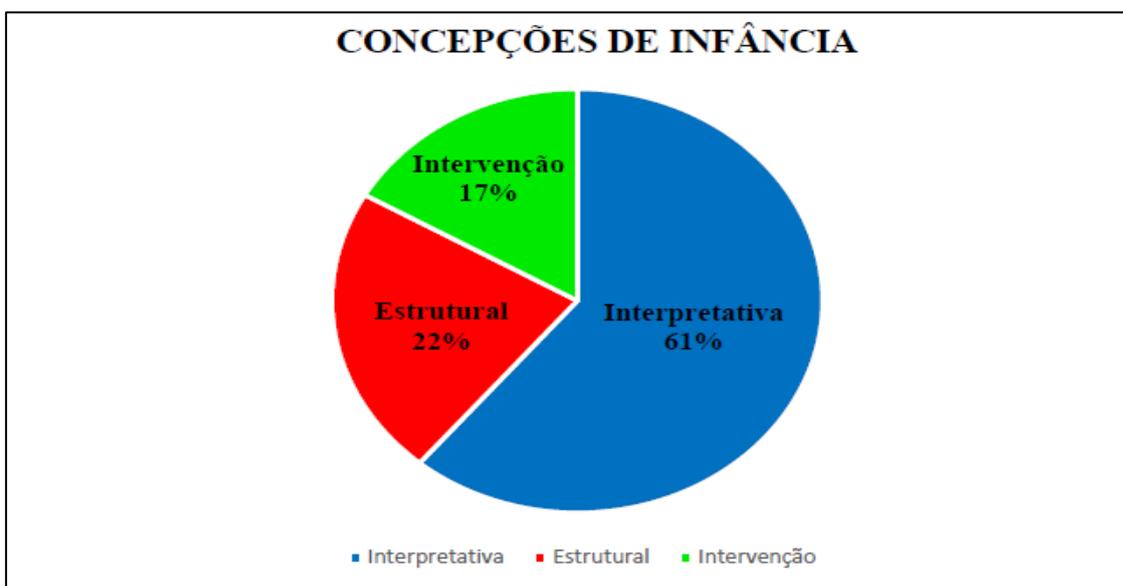


Fonte: PELOSO (2015).

Podemos dizer que há um movimento teórico no sentido de que as pesquisas em questão buscam compreender as significações de espaços específicos e a relação entre crianças – pessoas adultas – cultura e as implicações dessa relação no próprio espaço e na manutenção e/ou transformação das questões culturais. É no interior desse movimento teórico que as concepções de infância se mostram.

Sobre as **concepções de infância**, de acordo com a classificação de Sarmento (2008), a maioria dos estudos apresenta uma concepção de infância pautada na corrente **interpretativa**. Para essa corrente, somamos **11** (onze) trabalhos. Para a corrente **estrutural**, somamos **4** (quatro) trabalhos, e para a corrente **de intervenção**, somamos os outros **3** (três). A relação percentual das concepções de infância presentes nos estudos da categoria 1 pode visualizada no gráfico da Figura 5.

Figura 5 – Distribuição percentual das concepções de infância presentes nos estudos da categoria 1.



Fonte: PELOSO (2015).

A relação dos trabalhos da categoria 1 com os grupos identitários dos quais tratam e as respectivas concepções de infância a que se referem estão exposto no Quadro 4 (ANEXO B). Esses dados nos permitem correlacionar os grupos identitários com cada concepção de infância atribuída. Com relação a isso, percebemos que os estudos que se dedicam aos grupos identitários ribeirinhos, quilombolas e de zona rural apresentam uma concepção de infância interpretativa, enquanto os que se dedicam ao grupo identitário MST apresentam uma concepção de infância de intervenção. Já os estudos sobre os indígenas não apresentam uma única concepção de infância, sendo essas 7 (sete) do tipo interpretativa, 4 (quatro) do tipo estrutural e 1 (um) do tipo de intervenção. Percentualmente, isso corresponde respectivamente a 58,3% interpretativa, 33,3% estrutural e 8,3% de intervenção.

É importante salientar que a maioria desses estudos se refere aos povos indígenas. Talvez se o número de produção relativo às demais infâncias do e no campo fosse mais representativo, a estatística seria mais rica e a distribuição de concepções de infância se estenderia aos demais grupos além dos indígenas.

O que nos permite essa classificação é o olhar panorâmico lançado aos estudos. Os referenciais teóricos e metodológicos nos dão as dicas e alguns trechos específicos nos afirmam a definição. Assim, trazemos alguns excertos retirados dos estudos (respectivamente, T.5.C1 e D.38.C1) e que representam a distinção de concepções de infância e que nos ajudaram nessa classificação.

Maldonado (2009, p. 16) escreve:

Este estudo, que traz a narrativa de vidas de crianças ribeirinhas e do espaço pantaneiro, pretende enfrentar alguns mitos da infância construídos na Modernidade: o mito da criança como possibilidade, como inferioridade, como outro desprezado, como material da política – descritos, também, no Capítulo II.

Aquino (2012), numa mesma perspectiva, identifica e afirma que:

As crianças, pouco a pouco, vão aprendendo os modos de agir, de pensar, e até os princípios que terão que seguir em cada fase da vida, aquilo que os levará a se tornar em pessoas adultas, conhecedoras e se relacionar entre os dois mundos, que produzirá uma outra concepção na resignificação de conceitos, que todas venham a ser participantes atuantes da centralidade da vida que os espera quando se tornarem adultos. É importante estar sempre atentas aos entornos onde vivem e aos trabalhos diários em cada época, que as encaminhará ao aprendizado e transmissão de conhecimentos (AQUINO, 2012, p. 91).

A partir de nossas leituras sobre os fatores a serem considerados para compreender as concepções de infância já expostos nos capítulos anteriores, esses excertos nos permitem identificar uma concepção de infância e classificar esses estudos na corrente interpretativa. Para esta corrente, as crianças integram uma categoria social, a infância, mas constroem processos de subjetivação no quadro da construção simbólica de suas vidas, estabelecendo com os adultos interações que as levam a reproduzir as culturas das quais fazem parte e a recriá-las nas interações de pares. Nessa abordagem, é central a capacidade de interpretação e transformação que as crianças têm na herança cultural (SARMENTO, 2008).

A leitura dos textos na íntegra clarifica a diluição das crianças com as outras gerações para compreender aspectos concernentes à infância. Nos demais estudos classificados nessa corrente, conforme o que se pode visualizar no Quadro 5 (ANEXO B), observamos esse mesmo aspecto. Outros aspectos evidenciados dizem respeito ao fato de que nos estudos que se encaixam nessa concepção de infância há sempre a participação ativa das crianças para narrar o tempo da infância, marcando a ação concreta das crianças na constituição das leituras da infância.

Nos estudos classificados nessa corrente, não observamos discussões que contemplassem enfoques políticos e/ou sociais sobre a condição de vida das crianças e como isso afeta o tempo da infância. Ao invés disso, constatamos somente a narrativa, muitas vezes poética, do tempo de infância e das experiências das crianças. Constatamos também um caráter de parcialidade nos trabalhos, que acabam tirando o foco central dos estudos e influenciando a interpretação do leitor. Essa interpretação pode ser influenciada quando os estudos não expõem as situações de opressão, de violação de direitos e de violência a que as

crianças do e no campo sofrem em sua realidade. Devido a esta influência, o leitor destes trabalhos pode não perceber (por conta de uma camuflagem não proposital) o processo de desumanização imposto a estas infâncias devido ao desrespeito às suas diferenças culturais.

Quando as diferenças não são respeitadas, abrem-se precedentes aos processos de desumanização. Acreditamos que as condições sociais e políticas não determinam unicamente a condição de vida das crianças, porém afetam suas experiências enquanto sujeitos no mundo. Quando os textos acadêmicos que se propõem a discutir as infâncias do e no campo camuflam aspectos que, na nossa opinião, têm efeito na vida das pessoas, eles desprezam a desigualdade de condições e oportunidades a que milhares ou milhões de pessoas são submetidas historicamente, não por sua cultura, mas pela dominação cultural imposta por um grupo sobre outro.

Os textos classificados na corrente estrutural evidenciam as condições estruturais em que a infância acontece. De acordo com Sarmiento (2008), a infância, nessa abordagem, aparece como categoria geracional. É entendida em sua amplitude quando um dos objetivos está em conhecer como ela (a infância) se relaciona diacrônica e sincronicamente com as demais categorias geracionais. Nesse sentido, são considerados indicadores demográficos, sociais, econômicos e como essas relações afetam as estruturas sociais.

Um dos exemplos dessa abordagem é o trabalho D.46.C1 (SILVA, 2013). No decorrer do estudo, a autora contempla as características citadas por Sarmiento (2008) e frisa que:

[...] a memória da infância Xetá representa uma contribuição salutar à antropologia brasileira, até por que somente através dela (a memória da Infância Xetá, e, portanto, de suas brincadeiras) foi possível compor o quadro etnográfico e histórico desse povo. É as lembranças dessas crianças o maior elemento de resistência do povo Xetá.

Segundo as memórias de quem foi criança no território paranaense Xetá, percebe-se que há um espaço social entendido como o do lúdico, o da liberdade, o da exploração dos espaços e dos materiais como sendo próprio da infância. A vida das crianças era muito próxima a das famílias. Nessas memórias não apareceram conteúdos de autoritarismo ou violência protagonizada pelos adultos Xetá às crianças. D.46.C1 (SILVA, 2013, p. 93)

Para fundamentar sua pesquisa, D.46.C1 (SILVA, 2013) se utiliza, principalmente, de teóricos da sociologia, justamente para compreender a macroestrutura em que a infância pesquisada acontece. A autora cita que para compreender e conceituar “infância” se respalda em Manuel Jacinto Sarmiento, uma vez que seus estudos versam sobre a sociologia da infância. Os demais trabalhos classificados nesta abordagem trazem elementos bastante próximos aos de D.46.C1 (SILVA, 2013). Evidenciam as mudanças demográficas, a urgência

de se pensar em políticas públicas que assegurem a infância de crianças que têm sua vida marcada pela estrutura social.

Já T.7.C1 (ZOIA, 2009, p. 28) escreve que “na análise das questões relacionadas à infância destacamos Wallon (1975), Vigotski (1991, 1998, 2003, 2004), Luria (1992, 2005 e 2006), Leontiev (2004, 2006) e Barbosa (1997 e 2006)”. As referências utilizadas pelo autor nos indicam uma concepção de infância que está em consonância com os estudos de intervenção.

As referências indicadas pelo autor sinalizam que a infância é entendida como construção histórica e como condição social. É marcante no texto a discussão sobre como o espaço onde essas crianças estão influencia e modela o tempo da infância. T.7.C1 (ZOIA, 2009) define a criança como sujeito social e a infância como uma categoria geracional historicamente construída. Sob esta perspectiva, Sarmento (2008) explica que os estudos que dialogam com os autores, como os utilizados por T.7.C1 (ZOIA, 2009), têm um sentido programático e intencionalidade políticas bastante claras, sendo natural essa definição para criança e infância.

Com efeito, os dados apresentados até aqui apontam que:

- a) os estudos da infância, dentre as distintas possibilidades de abordagem teórica e metodológica, estão se caracterizando a partir da corrente interpretativa. Essa corrente, de acordo com Sarmento (2008), privilegia alguns temas, tais como: a desconstrução do imaginário social sobre a infância, as interações intra e intergeracionais, as narrativas das crianças para demarcar o tempo de infância, as culturas da infância, as crianças em seus espaços de origem, dentre outros. Esses temas aparecem em destaque nos estudos por nós analisados;
- b) os trabalhos empíricos são constituídos predominantemente por estudos etnográficos e qualitativos;
- c) os estudos sobre as concepções de infância, na grande área da Educação, estão sendo delineados a partir de pesquisas que têm forte influência da área da Antropologia. Para tanto, se utilizam de referencial tanto teórico como metodológico dessa mesma área para empreender os estudos sobre a infância, os quais se interessam em grande escala em identificar as questões culturais dos povos do campo e, em decorrência disso, se evidenciam as concepções de infância do e no campo. Nesse sentido, é importante ressaltar que a maioria dos trabalhos tem como objeto central discutir as culturas a que as crianças pertencem e, a partir disso, aparecem as concepções de infância.

Por mais que alguns títulos sugeriram diretamente um estudo sobre infâncias específicas, os textos deixam transparecer, em maior escala, o interesse pela questão cultural das comunidades pesquisadas. A infância aparece mais como um dos elementos dessa composição ou, ainda, como uma das estratégias para compreender a questão cultural, mais que um objeto central do estudo.

A partir desse destaque, podemos afirmar que a maioria dos trabalhos analisados não objetiva estudar especificamente as infâncias do e no campo. Focam questões que emergem de processos sociais mais amplos de aprendizagem, estabelecendo relações entre os campos da Educação e da Antropologia. Enfatizam o engajamento de crianças e adultos na vida social e como se constitui a vida cotidiana na singularidade dos contextos estudados, revelando-se em práticas, habilidades e formas de participação.

Outro dado que salta aos olhos, de acordo com a Figura 4, é que dos 18 (dezoito) estudos analisados nessa categoria, somente 4 (quatro) grupos identitários são contemplados, sendo que o maior número de produções é sobre o grupo indígena. Esse dado deixa transparecer a carência de estudos sobre as demais infâncias do e no campo, tais como as crianças caiçaras, filhas de pescadores artesanais, dos extrativistas, dos povos da floresta, dentre outras. Contudo, não podemos deixar de reconhecer a propriedade com que as temáticas elegidas pelos autores são tratadas ao longo dos trabalhos e a importante colaboração dessas investigações para o fortalecimento dos estudos sobre a Infância do e no Campo. Também é necessário ressaltar que certamente deve haver outros estudos que não foram por nós captados durante a busca.

Retornando à explanação dos estudos, os que mais convergem esforços para compreender aspectos relativos à concepção de infância do e no campo são os de D.9.C1 (CARVALHO, 2007), T.7.C1 (ZOA, 2009), T.11.C1 (SILVA, 2011) e o de D.46.C1 (SILVA, 2013).

Todos os demais – T.2.C1.C2 (OLIVEIRA, 2006), T.5.C1 (MALDONADO, 2009), T.13.C1.C2 (BARROS, 2012), D.1.C1 (SILVA, 2002), D.17.C1 (SPINDOLA, 2008), D.28.C1 (HORN, 2010), D.29.C1 (BARBOSA, 2011), D.36.C1 (SOUZA, 2011), D.38.C1 (AQUINO, 2012), D.45.C1 (CHISTÉ, 2012), D.47.C1 (LUEDKE, 2013), AAnp.13.C1 (SILVA, 2008) e AAnp.28.C1 (SILVA, 2012) - apresentam as questões sobre a infância do e no campo como pano de fundo para debater questões relativas a interculturalidade, modernidade e cultura numa perspectiva mais próxima à Antropologia. Em relação ao estudo de T.8.C1 (MUBARAC, 2009), não foi possível fazer uma análise mais apurada, pois tivemos acesso somente ao resumo de seu trabalho.

Passaremos agora a discutir os dados apresentados pelos/as autores/as na perspectiva de enfatizar as **correspondências e semelhanças entre os estudos** e, a partir dessa discussão, vamos sinalizando a contribuição desses estudos para pensar a infância do e no campo. Por correspondências, estamos entendendo as correlações existentes entre os trabalhos, ou seja, como eles se comunicam e se completam entre si, e por semelhanças identificamos os pontos em comum entre eles.

Como a maioria dos estudos põe em pauta a infância indígena, inicialmente faremos essa discussão entre os 12 (doze) estudos que abordam essa infância: T.2.C1.C2 (OLIVEIRA, 2006), D.9.C1 (CARVALHO, 2007), T.7.C1 (ZOIA, 2009), T.8.C1 (MUBARAC, 2009), D.29.C1 (BARBOSA, 2011), D.36.C1 (SOUZA, 2011), T.11.C1 (SILVA, 2011), T.13.C1.C2 (BARROS, 2012) D.38.C1 (AQUINO, 2012), D.46.C1 (SILVA, 2013), AAnp. 13.C1 (SILVA, 2008) e AAnpe.28.C1 (SILVA, 2012). Posteriormente, abordaremos questões relativas aos estudos de D.1.C1 (SILVA, 2002) e D.47.C1 (LUEDKE, 2013) sobre as crianças do MST, de D.28.C1 (HORN, 2010) sobre as crianças da zona rural, de D.17.C1 (SPINDOLA, 2008) e D.45.C1 (CHISTÉ, 2012) sobre as crianças quilombolas e de T.5.C1 (MALDONADO, 2009), sobre a infância das crianças ribeirinhas.

4.4.1 As infâncias indígenas

As etnias indígenas contempladas nas pesquisas sobre as infâncias captadas em nosso estudo são: Xacriabá, Xetã, Guarani/Kaiowá, Xokleng/Laklãnõ, Maxacali, Saterá-Mawé, Terena e Pataxó.

Em T.7.C1 (ZOIA, 2009), o autor afirma que não encontrou na área da Educação estudos sobre a concepção de infância indígena, por isso em sua tese, anseia desenhar a infância da comunidade Terena e, ao longo do texto, vai apresentando essa infância e dialogando com as teorias que dissertam sobre as diversas concepções de infância.

De acordo com esse autor,

A maioria dos trabalhos acadêmicos que tratam das sociedades indígenas apresenta a infância de forma genérica, apenas como um período em que indivíduo está se preparando para a vida adulta. Porém, embora haja grandes diferenças culturais entre os povos, a forma como são criadas as crianças em muito se assemelha entre os diversos povos. T.7.C1 (ZOIA, 2009, p. 169).

Nos trabalhos AAnp.28.C1, T.11.C1 e AAnp.13.C1 (SILVA, 2012; 2011 e 2008), o autor assevera que ao tratar da infância em grupos indígenas é necessário reconhecer as

especificidades de seus processos histórico-culturais, muito distintos dos vividos pela sociedade ocidental, e que esse fator assinala e inaugura outras possibilidades de construção social da infância. Nesse sentido, o mesmo autor faz uma retomada de conceitos presentes nos estudos sociais da infância, dando ênfase ao termo “antropologia da criança”. Igualmente faz uma revisão de trabalhos que abordam a infância em sociedades indígenas e apresenta aspectos que compõe a infância e a educação das crianças dos Xakriabá.

Ao abordar a infância nas sociedades indígenas, T.11.C1 (SILVA, 2011), o autor não traz a informação de que área decorrem esses estudos por ele analisados e afirma que o estudo da infância indígena ganha novas nuances ao passo que se tornam conhecidos os aspectos sociais que demarcam a educação das crianças nas distintas comunidades indígenas. O autor assegura também que, nas pesquisas, é patente a diferença entre os grupos indígenas ao que concerne à ideia de educação das crianças.

Na mesma perspectiva, no trabalho T.7.C1 (ZOIA, 2009), o autor reconhece a complexidade da cultura e dos contextos indígenas. O autor afirma se tratar de um contexto multiétnico e de grande diversidade.

No trabalho T.8.C1 (MURABAC, 2009)²⁴, o autor destaca, no resumo do seu estudo, que o conceito de infância na comunidade Sateré-Mawé é diverso dos conceitos veiculados nos espaços acadêmicos. A criança valoriza sua cultura e não busca uma padronização. A criança não se enquadra nos padrões das sociedades de consumo e não tem no brinquedo industrial e na mídia a definição da imagem de si mesma. Ainda aponta que a infância propicia a construção de relações bastante intensas na comunidade, uma vez que as crianças exercem atividades de interação, entre elas e as pessoas adultas e, também, de destaque na comunidade.

No estudo T.13.C1.C2 (BARROS, 2012), evidenciam-se as questões diretamente relacionadas ao brincar das crianças Xacriabá. O autor enfatiza que o brincar faz parte da cultura indígena e congrega pessoas adultas e crianças. Esse ato, o de brincar, faz com que as crianças tenham liberdade para circular em toda a aldeia. De acordo com o autor (2012, p. 152), “[...] a infância vivida nos tempos e espaços na aldeia, misturados com os adultos, participam de tudo, e aprendem juntos os valores do brincar e da própria vida em sociedade”.

O estudo D.9.C1 (CARVALHO, 2007) também aponta a criança presente em todos os espaços da aldeia e a brincadeira como parte constituinte da criança indígena, neste caso, Pataxó. Nessa perspectiva, o autor afirma que:

²⁴ O estudo T.8.C1 foi o único trabalho que tivemos acesso somente ao resumo.

Desde a primeira visita à Aldeia Pataxó, chama atenção o “trânsito livre” das crianças e sua ocupação de praticamente todos os espaços. Toda área da aldeia é espaço de brincadeira. A observação dos usos que as crianças pataxós fazem do tempo e do espaço em suas brincadeiras me permite dizer que a infância desse grupo é marcada por uma significativa autonomia em seu cotidiano e em suas relações sociais. D.9.C1(CARVALHO, 2007, p. 104).

Numa afirmação bastante próxima, encontramos no estudo T.7.C1(ZOIA, 2009) :

As crianças indígenas dos mais variados grupos gozam de uma liberdade enorme. Na comunidade Terena na qual devemos a nossa pesquisa, isso não é diferente. Elas têm liberdade para circular por todos os espaços da aldeia e relacionar-se com todos os adultos e crianças. Isso permite a compreensão de toda a teia de relações em que estão inseridas, sem que os adultos estejam muito preocupados se está ou não na hora delas aprenderem isto ou aquilo. T.7.C1 (ZOIA, 2009, p. 172).

Sob a perspectiva da aprendizagem, o estudo T.2.C1.C2 (OLIVEIRA, 2006) destaca dois aspectos. O primeiro faz menção ao fato de que, na comunidade por ela pesquisada, “a educação ancestral²⁵ de uma criança Maxacali tem início quando os modelos regulares do comportamento social são organizados. Tais conhecimentos são transmitidos de uma geração à outra [...]” (p.78). O segundo aspecto se refere ao corpo ser uma via imprescindível de conhecimento e de aprendizagem. A mesma autora assevera que “é por meio do corpo que os Maxacali conhecem o mundo e a orbe em torno dos saberes aprendidos nesse entrelaçamento” (p. 124).

Por sua vez, no estudo T.7.C1 (ZOIA, 2009), o autor afirma que a aprendizagem numa comunidade indígena acontece em todos os lugares e é coletiva. A responsabilidade da transmissão da cultura e dos saberes tradicionais da comunidade às novas gerações é comunitária e tem por objetivo a formação da identidade de todas as pessoas. No estudo T.11.C1 (SILVA, 2011) o autor confirma que as comunidades indígenas se organizam em redes de funcionamento para promover aprendizagens e socializar conhecimentos. No estudo D.29.C1 (BARBOSA, 2011), o autor menciona que as relações de aprendizagem fazem parte do dia a dia das comunidades e para a efetivação de algumas dessas relações, as brincadeiras, as crenças e os mitos servem como instrumentos de aprendizagem. Barbosa explica que as crianças aprendem no cotidiano a fazer arcos, flechas e cestos, além das cantigas e das atividades físicas grupais para que percebam que podem realizar com as próprias mãos coisas essenciais para sua sobrevivência.

Frente a essas evidências, os dois últimos estudos mencionados sublinham que as comunidades indígenas reconhecem que a escola não é o único espaço de transmissão de

²⁵ A autora refere-se ao processo de educação em sua integralidade, incluindo o processo de educação espiritual.

conhecimento. No entanto, mesmo evidenciando que as comunidades indígenas não têm na escola sua centralidade para a educação das crianças, tampouco como espaço da/para a infância, todos os estudos analisados, em algum momento, mencionam o papel da escola nessas comunidades, questão que será discutida em nossa categoria 2 (dois). A impressão que temos é que a infância tenha que, necessariamente, de alguma forma, estar vinculada à educação formal.

Esses estudos nos dão um panorama de como a infância se organiza nas comunidades indígenas. Compreendemos que os estudiosos que produziram esses estudos objetivaram descrever as crianças indígenas e seu entorno, de forma a desenhar da melhor forma possível sua infância. Por mais que, numa primeira leitura, esses trabalhos deixem transparecer o descrever de uma infância que é singular e positiva, também denunciam situações de violação de direitos e de uma realidade marcada pela invisibilidade, pelo preconceito e pela violência.

Como exemplo, podemos citar o estudo D.36.C1 (SOUZA, 2011), que apresenta uma discussão sobre a criança indígena Guarani/Kaiowá com deficiência. A autora enfatiza que:

As crianças indígenas com deficiência necessitam de medidas de proteção especiais, por se encontrarem em situação de risco social, ou com perspectivas de prejuízos maiores dos que já enfrentam. Acontece, em alguns casos, de crianças serem vítima de várias situações provocadoras de prejuízos como: ser deficiente, ser explorada sexualmente, morar na rua, ser criança trabalhadora, ou mesmo ser discriminada por ser indígena, negra, ou por ser mulher. As crianças indígenas com deficiência são vítimas de dupla discriminação. D.36.C1 (SOUZA, 2011, p. 122).

As reflexões provenientes do estudo D.36.C1 (SOUZA, 2011) denunciam uma situação, dentre várias a que crianças indígenas estão expostas. Denunciam a violência, a discriminação, o preconceito. Nessa mesma óptica, o estudo D.38.C1 (AQUINO, 2012) acusa o processo de aculturação vivido pelas crianças Guarani/Kaiowá e a consequência que isso traz para a construção de sua identidade. A autora aponta para a urgência da recuperação da identidade, uma vez que as crianças dessa etnia sofrem preconceito por estarem colocadas e se colocarem em um “não lugar” social. Não se reconhecem a partir de sua cultura, tampouco pertencem a outra.

Ainda sobre as denúncias, o estudo D.46.C1 (SILVA, 2013) nos coloca a par da situação das crianças e da história dos Xetá. A autora desse estudo explica que a criança Xetá é invisível e por conta dessa invisibilidade sofre uma série de contravenções de seus direitos. A autora revela que a criança Xetá ainda não é reconhecida oficialmente porque seu povo ainda não é reconhecido oficialmente. Trata-se de uma etnia que vive predominantemente no sul do Brasil, que tem uma história marcada pela luta, pelo extermínio e pela expropriação de

seu território. Trata-se de uma etnia que foi esquecida social e academicamente. No mesmo estudo, a autora alega que nem as escolas paranaenses, quando ensinam sobre as etnias indígenas, citam os Xetá. Essa etnia desapareceu dos livros, mas os netos de indígenas que foram raptados quando das lutas estão nas salas de aula.

É urgente reconhecer que a infância indígena, mesmo sendo vivida de forma adequada à cultura de seu povo, é exposta a situações sociais que não promovem a humanização dessas crianças. Quando nos referimos a esse processo de humanização queremos enfatizar o que expusemos no primeiro capítulo, quando afirmamos que o olhar sobre a humanização deve ser duplo. É necessário reconhecer o processo de desumanização social vivido pelos indígenas, em especial aqui, pelas crianças indígenas, pela negação da sociedade envolvente a respeitar e garantir seus direitos e, a partir desse reconhecimento, facultar sua humanização. Nesse sentido, um aspecto que podemos destacar em relação à criança indígena é que principalmente quando a tribo é aculturada essa criança passa a ser invisibilizada na história da infância e tem sua experiência marcada pela violação de direitos.

Como procuramos demonstrar até aqui, a infância indígena acontece em vários contextos e etnias que configuram uma forma particular da criança ser e estar no mundo. Mesmo se tratando de contextos diversos, singulares e ao mesmo tempo tão plurais, encontramos alguns pontos de convergência nos estudos analisados por nós e que versam sobre a educação das crianças indígenas. Algumas peculiaridades se acentuam em relação à forma específica de como as comunidades indígenas figuram, vivenciam e experimentam a infância de suas crianças.

As afluências identificadas por nós são:

- a) a infância se caracteriza como uma categoria relacional. os mundos das crianças indígenas e das pessoas adultas não estão separados, mas profundamente interligados. a não separação dos espaços garante às crianças a circulação em todos os lugares da aldeia;
- b) a concepção de infância está diretamente ligada à ideia de circulação livre por toda a aldeia;
- c) as produções infantis são reconhecidas e valorizadas por toda a comunidade;
- d) a criança é entendida como um agente social e político, nela estão depositadas as esperanças de manutenção de sua cultura, sua língua e suas tradições;
- e) o corpo representa a ligação com o mundo. é por meio do corpo e das experiências corporais que as crianças experimentam e são parte do mundo;
- f) a criança indígena, ao brincar, constrói sua identidade e sua autonomia.

4.4.2 As infâncias no MST e da zona rural

Relativo aos estudos que abordam questões sobre as crianças do MST, classificamos os estudos D.1.C1 (Silva, 2002) e D.47.C1 (LUEDKE, 2013). Temos conhecimento de muitos outros estudos que discutem a questão e a situação das crianças do MST ou de crianças que participam de Movimentos de Luta pelo direito a terra como àqueles preconizados pela Comissão Pastoral da Terra – CPT. Dentre estes estudos podemos citar os de Bihain (2001), de Arenhart (2003) e de Yamin (2006). Como já vimos afirmando ao longo de nossa produção, os mecanismos de busca são falhos e alguns trabalhos existentes não foram contemplados em nossa análise por não aparecerem em nossa busca. Tivemos acesso aos trabalhos citados porque entramos em contato com as autoras. Optamos por ser fiéis à busca realizada para esse estudo, por isso os estudos de Bihain (2001), Arenhart (2003) e Yamin (2006) não foram analisados.

A respeito dos dois estudos encontrados e selecionados para essa análise, observamos que descrevem aspectos sobre a luta histórica travada pelo MST e as mudanças que ocorreram no interior desse Movimento. Ambos os estudos apresentaram um apanhado sobre o processo de educação da infância no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

As discussões foram pautadas, principalmente, pela busca do entendimento relativo ao ser criança no Movimento, sobretudo sobre seu processo de educação, pertencimento e continuidade ideológica. Nesse sentido, nos dois estudos uma tríade de conceitos foi citada: mística, luta e trabalho, à qual é associado e analisado o processo de educação da infância, principalmente das crianças pequenas.

No estudo D.1.C1 (SILVA, 2002), a autora considera que todo o processo de educação da infância pauta-se no conceito geral de educação proposto pelo MST. A autora afirma que:

O conceito geral de educação apresentado pelo MST, articula-se a partir de alguns aspectos fundamentais: a educação faz parte da formação da pessoa, conferindo-lhe possibilidade de, ao mesmo tempo, transformar a si e a sociedade na qual está inserida, delimitando a partir disso, um campo de estreita ligação entre a necessidade de apresentar definições relativas a dois aspectos: o projeto político e a concepção de mundo. D.1.C1 (SILVA, 2002, p. 85).

As representações sobre a infância vivida no MST e a construção da identidade das crianças passam pela observação das condições materiais, abrangendo o modo de viver tanto de pessoas acampadas, quanto de pessoas já assentadas.

Nesse sentido, no estudo D.47.C1 (LUEDKE, 2013), a autora sustenta a brincadeira

como elemento que afirma as crianças dentro do Movimento e na construção de sua identidade.

De acordo com a autora:

As brincadeiras na Ciranda configuram as situações vividas na coletividade e compõem significados integrantes do processo de construção da identidade das crianças e que podem revelar um processo conflituoso entre as necessidades concretas de sobrevivência e o faz de conta. Tratando-se de um contexto nem sempre favorecido pelas condições sociais, econômicas, estruturais e a necessidade de sobrevivência. D.47.C1 (LUEDKE, 2013, p. 85).

Ambos os estudos citados acima afirmam que os espaços dos acampamentos e assentamentos²⁶ são educativos e têm o objetivo de desenvolver distintas dimensões da criança Sem Terra, compreendendo-a como pessoa de direitos, valores, personalidade em formação, imaginação, fantasias, dentre outros aspectos. Nesse sentido, nesses espaços estão impregnadas as raízes da luta do MST, assim, o processo de aprendizagem e socialização das crianças compreende: experiências criativas, criticidade, apoio ao desenvolvimento da autonomia, diálogo sobre as questões de gênero, a saúde, o cuidado, a cooperação e luta pela reforma agrária e as mudanças sociais.

Ainda de acordo com as autoras, os espaços dos assentamentos e acampamentos são educativos e intencionalmente planejados; são espaços de saberes e aprendizados, sobretudo de relações. Assim, em relação aos apontamentos consonantes destes dois estudos destacamos que a infância do MST é marcada por:

- a) dificuldades decorrentes de falta de saneamento básico, higiene, moradias adequadas (quando acampamento, as moradias são predominantemente feitas de lona), alimentação, acesso à saúde, dentre outras;
- b) processo de formação ideológica;
- c) processos de aprendizagem que as consideram como sujeitos;
- d) possibilidade de experiências que desenvolvem a cooperação e a vivência de valores.

Tanto no estudo D.47.C1 (LUEDKE, 2013) quanto no D.1.C1 (SILVA, 2002) as autoras asseveram que é importante refletir sobre as adversidades enfrentadas pela infância das crianças do MST. As autoras destacam um sentimento paradoxal em relação a essa infância: a vida dessas crianças é marcada pelas dificuldades e sofrimentos e ao mesmo tempo destacam-se a alegria infantil e a forma positiva de viver nessa coletividade.

²⁶ O trabalho D.1.C1 (SILVA, 2002) analisa a infância nos acampamentos, enquanto o D.47.C1 (LUEDKE, 2013) nos assentamentos.

A infância dessas crianças é marcada também pela condição de agricultoras, que moram na zona rural. No estudo D.28.C1 (Horn, 2010), a autora explica que o rural, historicamente, é definido a partir de uma padronização, ou seja, o rural carrega o estigma de atraso, de pobreza, dentre outros. Sobre essa condição, a autora identifica em seu estudo que a infância dessas crianças é marcada por esse estigma e essa padronização. No entanto, a autora ressalta que o campo sofreu diversas transformações. De acordo com a autora, as crianças rurais vivem sua infância como qualquer outra criança, inclusive têm acesso ao mundo urbano, não que isso as eleve em algum sentido.

A mesma autora ressalta que,

As paisagens são diferentes e por isso fazem destes espaços lugares com múltiplas interações e interpretações por parte dos pequenos. Se o rural comporta grandes lavouras, indiretamente estas também fazem parte do urbano ao chegarem às mesas de quem vive na cidade, assim como diferentes estabelecimentos comerciais, públicos, por exemplo, atendem tanto quem reside no meio urbano, como no meio rural. Encontraram elas trechos com e sem asfalto/calçamento, variados tipos de edificações, de trabalho, de transportes, de organizações, mas não necessariamente se deparam com comportamentos e modos de vida tão diferenciados. A organização do espaço é outra, mas cada qual conserva a sua importância. Rural e urbano são igualmente “palcos” de ações das crianças, não tão distintas assim D.28.C1 (HORN, 2010, p. 117-118).

Concordamos que os resultados do estudo D.28.C1 apontem para essa situação quase que coincidente entre a infância rural e a infância urbana. No entanto, comungamos com Whitaker (2002) que a infância rural aparece em desvantagem no cenário social. Isso pode ser confirmado com a discussão realizada principalmente no segundo capítulo desta produção.

4.4.3 As infâncias quilombola

Os estudos D.16.C1 (SPINDOLA, 2008) e D.45.C1 (CHISTÉ, 2012) nos trazem conhecimentos sobre as infâncias quilombola. Ambas as autoras destacam o perverso processo de escravidão vivido pelas pessoas negras e as consequências culturais causadas em decorrência disso.

No estudo D.45.C1 (CHISTÉ, 2012), a autora, ao discorrer sobre a situação das pessoas negras no Brasil e a história da constituição dos quilombos, expõe uma situação de preconceito, de padrões preestabelecidos, de discriminação e de descaso, de forma a denunciar o processo de desumanização sofrido historicamente pelas pessoas negras. Uma das consequências apontadas pela autora faz menção ao fato de que as crianças negras são diretamente submetidas a processos de exclusão e de segregação derivados de padrões

estéticos preestabelecidos que não levam em conta suas singularidades culturais e afetivas.

Nas palavras da autora,

Na medida em que não correspondem a esses padrões, são estigmatizadas, rotuladas como social e culturalmente inferiores. E, nesse processo, as crianças podem abdicar de suas maneiras de ser, bem como de se expressar, adotando condutas estereotipadas, como o branqueamento, exigidas pela sociedade de maneira geral. As crianças negras têm suas relações sociais pautadas no silêncio e na invisibilização das práticas racistas, do preconceito e da discriminação desde a mais tenra idade. D.45.C1 (CHISTÉ, 2012, p. 93).

Os dois estudos apontam o território do quilombo como tempo/espaço de diferentes significados, mas que tem como principal objetivo a reconstituição afirmativa da identidade. Sob essa perspectiva, os estudos D.17.C1 (SPINDOLA, 2008) e D.45.C1 (CHISTÉ, 2012) procuram descrever como acontece a infância no interior dos quilombos e nos trazem algumas evidências que nos ajudam a identificar características que definem algumas das particularidades das crianças negras moradoras de quilombos e de seus tempos de infância.

As autoras supracitadas são concordantes ao afirmar que, para as comunidades quilombolas, a relação com a terra está definida como território, um espaço ocupado por uma comunidade que tem uma relação social, cultural e histórica com esse lugar. Uma das marcas dos quilombos é a relação histórico-cultural que define os modos de ser e estar no mundo. A tradição oral transmitida de geração para geração e as relações estabelecidas no interior dessas comunidades fazem com que o território quilombola se organize como uma fronteira política, social e cultural e não apenas como uma demarcação de terra.

No estudo D.45.C1 (CHISTÉ, 2012), a autora identifica que as crianças quilombolas estão presentes em toda a comunidade onde moram e vivem suas infâncias na coletividade e na individualidade.

A autora supramencionada escreve que

As crianças estão presentes em todos os lugares na comunidade: festas, reuniões do Fórum Comunitário e Movimento Comunitário, desfile afro, apresentação da Bando de Congo Mãe Petronilha, danças, vídeos e documentários sobre a comunidade, no futebol, na missa afro que acontece pelo menos uma vez no ano. D.45.C1 (CHISTÉ, 2012), P. 105)

Numa afirmação de mesmo tipo, no estudo D.17.C1 (SPINDOLA, 2008), afirma que as crianças de diferentes idades se relacionam o tempo todo e, ao passo que estão sozinhas, logo estão em conjuntos.

De acordo com a autora:

É muito interessante acompanhar o movimento das crianças, elas vão ocupando espaços variados e, ao explorá-los, vão criando novas possibilidades lúdicas. Diferentemente das crianças da cidade, elas são capazes de criar e inventar brincadeiras, elas não precisam de artefatos tecnológicos para interagir com os seus pares ou se envolver na brincadeira. São os recursos apresentados pelo meio que estimulam a criar a brincadeira D.17.C1 (SPINDOLA, 2008, p. 85).

Em meio às brincadeiras, à exploração e à participação na comunidade, as autoras também identificaram que as crianças têm um estreito relacionamento com as pessoas adultas. É nessa relação com o território, a cultura e as pessoas adultas que as crianças se constituem como sujeitos quilombolas. No entanto, as autoras lembram que essas crianças vivem uma condição constante de negação e afirmação de sua identidade como criança negra. Essa condição é decorrente dos processos impostos historicamente aos povos negros, em especial em países que têm sua história marcada pela escravidão.

Após a leitura atenta dos estudos citados sobre a criança quilombola, podemos afirmar que essa infância é delineada a partir de:

- a) um contexto sócio-histórico específico;
- b) uma trajetória marcada pela discriminação e exclusão social;
- c) uma consciência política de comunidade – crença na comunhão étnica;
- d) apropriação da cultura por meio da tradição oral (músicas, contação de histórias e lendas, dentre outros);
- e) brincadeiras tradicionais da infância (rodas, cantigas, bola e outros);
- f) conhecimentos da sua cultura e de seu território;
- g) experiências individuais e coletivas;
- h) brincadeiras inventadas por uma ou mais crianças;
- i) território como espaço de aprendizagens e formação.

4.4.4 As infâncias ribeirinhas

Por fim, nessa categoria, trazemos para a discussão o estudo T.5.C1 (MALDONADO, 2009), que tem por objetivo apresentar narrativas do espaço pantaneiro e da experiência coletiva de crianças que moram na Campina, região labiríntica do Pantanal Matogrossense. Esse estudo nos oportuniza conhecer outra realidade e identificar como as crianças ribeirinhas vivem a sua infância.

O mesmo estudo identifica e conta como essa infância se constitui. A autora utiliza das narrativas e do contexto territorial das crianças para relatar os processos de subjetivação na

infância. Da mesma forma, o estudo problematiza as concepções de espaço, de criança e de infância produzidas na e pela Modernidade. É importante sinalizar que essa problematização é feita a partir dos teóricos franceses, como Foucault, Deleuze, dentre outros.

De acordo com a autora, a infância das crianças ribeirinhas se caracteriza sobretudo pela experiência coletiva e pela relação estabelecida por elas com a natureza. O trecho que segue ilustra essa nossa leitura.

As tardes que passei na Campina culminaram como banho no rio. As crianças todas juntas, saltando, como elas chamam, o “salto bombinha”, quebram a cobra de vidro que constitui sua morada. Elas se compõem como rio Paraguai, que se mistura a seus corpos, suas almas. Esse encontro cotidiano rompe o limite do perigo, do profundo, do cuidado, do medo. T.5.C1 (MALDONADO, 2009, p. 89)

Ainda, no estudo T.5.C1 (MALDONADO, 2009), é possível identificar muitos outros trechos que desvelam uma infância marcada pelo conhecimento passado de geração para geração, como, por exemplo, o que segue:

Ouvindo as narrativas e, prancheta à mão anotando tudo possível, seguimos caminhando. Eu, que já vinha de uma caminhada anterior com outras crianças, estava quase sem fôlego, mas eles, continuavam muito eufóricos, para mostrar aquilo que relatavam. Lá chegando, adentramos no que eles chamam de sarazeiro e chegamos a um sombreado que eles dizem ser o esconderijo. Mostraram o fogão no chão, a lenha queimada e, ao longe, os macacos saltando de galho em galho. Nhanho disse: “Vamo logo entrá tia, que parece que vem gente”. Perguntei: “mas como você sabe disso?”, e ele disse: “É que o araquã cantou, e, quando ele canta, minha avó falava, é porque ta chegando alguém, eles grita assim que é para avisar os otro araquã que tem gente chegan. Tá vino de lá (apontou), vamo por aqui porque se for alguma criança, vão descobri nosso esconderijo”. T.5.C1 (MALDONADO, 2009, p. 80-81).

Identificamos, também, assim como acontece com as crianças indígenas e quilombolas, uma infância marcada pela liberdade de circulação no território. É possível identificar essa forma de ser criança e viver a infância ribeirinha, no seguinte excerto:

As crianças ficaram, a tarde toda, no rio, tomando banho. Todos brincavam de pega-pega, no lado do leito do rio, com uma profundidade aproximada de dois metros. Procurei ver se havia algum adulto para “cuidá-los” e, quando percebi que estavam sozinhos, procurei a D. Florentina para dizer que não havia ninguém cuidando das crianças. D. Florentina respondeu: “Ah, professora, não liga não, eles já estão acostumados. Todo dia toma banho lá mesmo. Quando tem canoa eles vai na praia do otro lado do rio também, mas, como tem muita criança, e nós tamo sem canoa, eles fica aí mesmo. Eles já vem pra casa pronto pra dormir” T.5.C1 (MALDONADO, 2009, p. 92).

Diferente dos estudos que discutiam a infância indígena, em que pudemos comparar

distintas realidades, o estudo T.5.C1 (MALDONADO, 2009) é o único que aborda as crianças ribeirinhas a que tivemos acesso. Nesse sentido, o referido estudo traz algumas características em relação à infância das crianças ribeirinhas.

De acordo com a análise realizada, podemos dizer que a infância ribeirinha é marcada por:

- a) experiência coletiva; aqui destacamos a importância da igreja e dos espaços comunitários;
- b) conhecimento passado de geração para geração;
- c) interação direta com as pessoas adultas;
- d) relação íntima com o rio e a mata;
- e) conhecimento do seu território e liberdade para estar e agir sobre ele;
- f) brincadeiras a partir dos elementos da natureza contemplados de forma lúdica.

Em suma, os estudos analisados nessa categoria exemplificam e nos ajudam a compreender as características e as peculiaridades do cotidiano e da vida das crianças em alguns povos tradicionais do campo no Brasil: povos indígenas, quilombolas e ribeirinhos. Da mesma forma, nos ajudam a compreender as experiências da infância das crianças do MST e que vivem na zona rural. Essas características e peculiaridades fazem menção à especificidade de cada cultura, dos processos de socialização e da difusão dos conhecimentos e aprendizagens e, a partir disso, o lugar que cada povo/comunidade dá à criança, bem como ao sentido que atribui à infância.

As infâncias retratadas pelos estudos aqui analisados nos autorizam a afirmar a alteridade que demarca as culturas e perceber as diferenças entre as infâncias, mesmo quando elas fazem parte de um mesmo grande grupo, como, por exemplo, o grupo das crianças indígenas. Em cada povo, por mais que alguns aspectos se assemelhem, há diferenças nas formas de ser criança e de viver a infância. Dessa forma, podemos asseverar que há nas populações do campo outras formas de demarcação e de concepção da infância.

Em consonância com os estudos de Nobre (2007), podemos destacar que as infâncias do e no campo são demarcadas por processos de educação informal, assistemática, de transmissão oral. Sobretudo, a experiência da infância baseia-se no cotidiano, na rotina da vida diária e na inserção na família. A infância é de responsabilidade coletiva e toda a comunidade é educativa, pois participa diretamente nos processos que constituem as infâncias e afetam as experiências das crianças.

Em suma, podemos afirmar que as infâncias retratadas nos trabalhos aqui analisados são constituídas a partir da valorização da ação, do aprender fazendo e da liberdade de

circulação pelos espaços do seu mundo e da convivência com todas as pessoas de sua comunidade.

Passaremos agora a apresentar e discutir os estudos selecionados na categoria 2 (dois), que tem como objetivo principal discutir qual os aportes teóricos e metodológicos oferecidos pelos trabalhos acadêmicos na área de Educação para pensar a dimensão pedagógica voltada para a Infância do e no Campo.

4.5 Análise da categoria 2 – “Dimensão Pedagógica voltada para a infância do e no campo”

A intenção da categoria de número dois é a de identificar como a dimensão pedagógica voltada para as Infâncias do e no Campo estão sendo contempladas nos trabalhos acadêmicos e, se a partir disso, é possível vislumbrar uma prática pedagógica mais efetiva para essas populações. Entendemos dimensão pedagógica como um eixo em torno do qual se articulam conceitos que se preocupam com questões da educação formal e não formal, tais como: currículo, cultura escolar, metodologias de ensino, dentre outras. Nessa categoria, selecionamos 51 (cinquenta e um) trabalhos, os quais, de acordo com nossa leitura, melhor exprimem questões relacionadas à dimensão pedagógica voltada para a infância do e no campo. Desses, 7 (sete) são teses, 22 (vinte e dois) são dissertações e 22 (vinte e dois) são artigos.

Os trabalhos selecionados foram: T.1.C2 (BERGAMASCHI, 2005); T.1.C1.C2 (OLIVEIRA, 2006); T.4.C2 (CASTILHO, 2008); T.6.C2 (GARCIA, 2009); T.13.C1.C2 (BARROS, 2012); T.14.C2 (WALKER, 2012); T.16.C2 (MATOS, 2013); D.40.C2 (ARAÚJO, 2012); D.16.C2 (COSTA, 2008); D.44.C2 (PIANOVSKI, 2012); D.34.C2 (CAVALCANTE, 2011); D.43.C2 (CASSIMIRO, 2012); D.12.C2 (VELLOSO, 2008); D.42.C2 (JORDÃO, 2012); D.35.C2 (LIMA, 2011); D.7.C2 (CRISTO, 2007); D.20.C2 (PINHEIRO, 2009); D.11.C2 (FONSECA, 2008); D.26.C2 (PAMPHYLIO, 2010); D.18.C2 (FERNANDES, 2008); D.13.C2 (BAHNIUK, 2008); D.23.C2 (ROSSETTO, 2009); D.32.C2 (ALVES, 2011); D.31.C2 (SILVA, 2011); D.21.C2 (CRUZ, 2009); D.30.C2 (BITTAR, 2011); D.37.C2 (FERREIRA, 2012); D.10.C2 (CARI, 2008); D.48.C2 (MONGELO, 2013); AAnp.1.C2 (BOAKARI; GOMES, 2002); AAnp.2.C2 (PAES, 2004); AAnp.4. C2 (ARENHART, 2005); AAnp.5.C2 (BRAND, 2005); AAnp.6.C2 (NUNES, 2006); AAnp.7.C2 (BARRUFFI; ANDRADE, 2006); ASs.11.C2 (CORREA *et al*, 2007) ; AAnp.14.C2 (PEREIRA, 2008); AAnp.15.C2 (BERGAMASCHI, 2008); AAnp.16.C2 (MARTINS, 2009);

AAAnp.18.C2 (OLIVEIRA, 2010); AAAnp.20.C2 (MARTINS, 2011); AAAnp.22.C2 (COCO, 2011); AAAnp.23.C2 (MAROUN; ARRUTI, 2011); AAAnp.26.C2 (OLIVEIRA, 2011); AAAnp.27.C2 (TIRIBA, 2011); AAAnp.30.C2 (PINHO; CORREIA, 2012); AAAnp.31.C2 (TEIXEIRA, 2012); AAAnp.34.C2 (TEIXEIRA, 2013); ASc.33.C2 (TERUYA *et al* 2013); AAAnp.35.C2 (LARCHERT, 2013) e AAAnp.36.C2 (MAROUN *et al*, 2013).

Da mesma forma realizada na categoria anterior, apresentamos os elementos comuns que se referem às escolhas teóricas e metodológicas. Trazemos, na sequência, a discussão desses dados e acrescentamos uma discussão referente às propostas apresentadas para implementação do trabalho pedagógico com as crianças do e no campo e também sobre as correspondências e semelhanças entre os estudos.

Os trabalhos, para serem analisados nessa categoria, foram escritos no período de 2002 a 2013, com maior incidência nos anos de 2008, 2011 e 2012. Observamos que houve um aumento significativo na produção dos últimos seis anos, como ilustrado na Tabela 12. Nosso palpite é de que esse aumento nas produções está diretamente relacionado com a repercussão das políticas relativas à Educação do Campo.

Tabela 12 – Relação de trabalhos analisados na categoria 2 de acordo com o ano de produção.

Ano	Trabalhos	Total
2002	AAAnp.1.C2	1
2003		0
2004	AAAnp.2.C2	1
	T.1.C2	
2005	AAAnp.4.C2	3
	AAAnp.5.C2	
	T.1.C1.C2	
2006	AAAnp.6.C2	3
	AAAnp.7.C2	
2007	D.7.C2	2
	ASc.11.C2	
	T.4.C2	
	D.16.C2	
	D.12.C2	
	D.11.C2	
2008	D.18.C2	9
	D.13.C2	
	D.10.C2	
	AAAnp.14.C2	
	AAAnp.15.C2	
	T.6.C2	
	D.20.C2	
2009	D.23.C2	5
	D.21.C2	
	AAAnp.16.C2	
2010	D.26.C2	2
	AAAnp.18.C2	

Continua.

		Conclusão.
Ano	Trabalhos	Total
2011	D.34.C2 D.35.C2 D.32.C2 D.31.C2 D.30.C2 AAnp.20.C2 AAnp.22.C2 AAnp.23.C2 AAnp.26.C2 AAnp.27.C2 T.13.C1.C2 T.14.C2	10
2012	D.40.C2 D.44.C2 D.43.C2 D.42.C2 D.37.C2 AAnp.30.C2 AAnp.31.C2 T.16.C2	9
2013	D.48.C2 AAnp.34.C2 ASc.33.C2 AAnp.35.C2 AAnp.36.C2	6

Fonte: PELOSO (2015).

De maneira geral, os estudos classificados nesta categoria objetivam compreender a interação entre a cultura dos povos do campo com a educação formal. Igualmente, perpassam questões sobre gestão escolar, políticas públicas para a educação do campo, formação de professores e currículo adequado. Os **objetivos**, conforme Quadro 6 (ANEXO B), apontam sobretudo para a necessidade de conhecer o significado da escola para os povos do campo e como o processo de educação formal contribui ou não para o fortalecimento de suas identidades. Podemos citar como exemplo os seguintes objetivos retirados destes estudos:

Conhecer o significado das escolas em e para a Comunidade Indígena Guariba T.16.C2 (MATOS, 2013, s/p);

Compreender os processos de implementação da escola do povo Guarani e os significados que atribuem à educação escolar (BERGAMASCHI, 2005, s/p).

Analisar a identidade puijanawa com base nos letramentos na escola IxybãyrabuyPuijanawa destacando aspectos de sua cultura e de sua história, a fim de verificar se a educação formal contribui ou não para o fortalecimento da identidade desta etnia T.14.C2 (WALKER, 2012 s/p).

Analisar as relações entre Educação Escolar propiciada aos indígenas pelos órgãos governamentais brasileiros aquela Educação própria aos indígenas, consagrada pela história e pela tradição de cada povo indígena D.48.C2 (MONGELO, 2013, s/p).

Analisar a experiência da Escola Itinerante que se desenvolve nos acampamentos

organizados pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, considerando o contexto de constituição histórica da escola pública, gratuita e universal e o projeto sócio-político-educacional do MST de emancipação social D.13.C2 (BAHNIUK, 2008 s/p).

Esses objetivos nos permitem perceber que os povos do campo e sua rica diversidade despertam interesses diversos e suscitam olhares mais apurados para compreender sua dinâmica e como promovem e movimentam as escolas e, conseqüentemente, toda a dimensão pedagógica voltada para a Infância do e no Campo.

Arroyo (2012a) afirma que o interesse pela Educação do Campo e suas peculiaridades está em ascensão no sentido de atrair olhares mais atentos, curiosos e também compromissados sobre os povos do campo. O autor enfatiza que os povos do campo, ao tomarem os espaços públicos, se mostram ativos e por vezes até incômodos, dinamizam as instituições e nos obrigam a definir olhares e superar concepções preconceituosas, negativas e que inferiorizam e classificam as populações do campo e seus modos de produção, suas instituições, dentre outros.

Os objetivos expressos pelos estudos por nós analisados demonstram que os povos do campo, suas ações e a forma como são e estão no mundo questionam o nosso pensar pedagógico, sacodem nossas concepções e nos fazem pensar outras escolas, outras políticas e outras infâncias.

Nesse sentido, é importante evidenciar qual é a identidade das produções selecionadas neste estudo, que se juntam e têm como viés consonante pensar sobre a dimensão pedagógica voltada para a Infância do e no Campo. No nosso entendimento, um dos elementos que compõem essa identidade é a base teórica e metodológica em que esses estudos se sustentam.

Dessa forma, conhecer os aportes teóricos que sustentam a discussão sobre a dimensão pedagógica voltada para as infâncias do e no campo nos ajuda a compreender a base em que esta discussão está sendo construída. Ainda, quais concepções de escola, de escolarização, de aprendizagens formais, não-formais e/ou informais permitem a esses estudos propor possibilidades para aprimorar a educação do e no campo a partir das suas infâncias.

Frente ao levantamento realizado em nossa análise, conseguimos identificar quais as bases teóricas e quais matrizes teórico-filosóficas estão sendo utilizadas para pensar as aprendizagens e as concepções pedagógicas no/do campo.

A **base teórica declarada** identificada nos estudos analisados é diversa, conforme pode-se observar no Quadro 7 (ANEXO B). Contabilizamos que 2 (dois) estudos declaram a **Fenomenologia** como base teórica, 1 (um) declara a **Antropologia Filosófica Latino-**

Americana, 1 (um) declara **Teoria da Dádiva**, outros 2 (dois) declaram a teoria **Pós-estruturalista**, 7 (sete) o **Materialismo Histórico Dialético**, 5 (cinco) declaram como base teórica a **Histórico-Cultural**, 1(um) os **Estudos Culturais** e 32 (trinta e dois) **não declaram** sua escolha. Dentre os estudos que não declaram suas bases teóricas, podemos mencionar o estudo T.13.C1.C2 (BARROS, 2012), em que o autor não declara sua escolha teórica e faz uma discussão pautada na multirreferencialidade. Igualmente o estudo D.32.C2 (ALVES, 2011), em que o autor cita sustentar sua discussão nas teorias sobre letramento e suas práticas; o D16.C2 (COSTA, 2008), em que o autor se reporta aos Pensamentos Freirianos; o ASc.11.C2 (CORREIA *et al*, 2007), em que as autoras apenas indicam a Sociologia da Infância; e o D.10.C2 (CARI, 2008), em que o autor menciona a Sociologia do Currículo.

O **referencial teórico** que compõe o rol dos pensadores e sustenta a base teórica se mostrou bastante extenso nessa categoria, conforme indicado no Quadro 7 (ANEXO B). Observamos que todos os trabalhos dialogam com muitos teóricos decorrentes da mesma base teórica. No Tabela 18, é possível visualizar as bases teóricas e os respectivos teóricos mais utilizados pelos autores dos estudos analisados.

Quadro 7 – Relação entre bases teóricas declaradas e principais teóricos utilizados nos trabalhos.

Fenomenologia	Edgar Morin, Maurice Merleau-Ponty
Antropologia Filosófica Latino-Americana	Clifford Geertz, Rodolfo Kusch, Ivan Illich
Pós-Estruturalista	Stuart Hall, Michel Foucault, Homi K. Bahabha, Jean-François Lyotard, Zygmunt Baumann
Materialismo Histórico Dialético	Alexandre Cheptulin, Luis Carlos de Freitas, Karek Kosik, Gyorgy Luckács, Karl Marx, István Mézsáros
Histórico-Cultural	Lev Vigotsky
Estudos Culturais	Néstor García Canclini, Stuart Hall
Teoria da Dádiva	Geertz, Marcel Mauss

Fonte: PELOSO (2015).

É importante comentar que em todos esses estudos, sem exceção, em algum momento, aparecem citadas as ideias de Manuel Jacinto Sarmiento, ao se reportar à Infância e as de Miguel Arroyo e Roseli Caldart para se reportar à Educação do Campo.

A base teórica declarada, bem como o referencial teórico utilizado para sustentar as afirmações feitas nos trabalhos, carregam em si uma concepção de pessoas, de mundo, de sociedade e uma leitura da realidade e vão se manifestando ao longo dos textos.

Igualmente a **metodologia** utilizada nos estudos demonstra as intenções dos autores. Em relação à metodologia, temos: 14 (quatorze) pesquisas etnográficas, 8 (oito) que se definem somente como qualitativas, 1 (uma) se define como quanti e qualitativa, 3 (três) exploratórias, 1 (uma) mitohermenêutica simbólica de cunho antropológico, 1 (uma)

investigação-ação, 2 (duas) que se definem como “abordagem microgenética”, 2 (duas) pesquisas bibliográficas e 7 (sete) estudos de caso. Observamos que 12 (doze) estudos não definem a tipologia da pesquisa, apenas descrevem a técnica utilizada. As principais técnicas de coleta/construção de dados utilizadas são: entrevistas semi-estruturadas, observação participante, pesquisa documental, diário de campo, fotografia e filmagem. Essas informações estão detalhadas no Quadro 8 (ANEXO B).

Sinalizamos que, por mais que tenhamos três tipos de trabalhos (teses, dissertações e artigos), a clareza e o rigor da escolha teórica e metodológica garantem a qualidade das pesquisas e essa qualidade deveria estar presente em todas as produções. Observamos que as teses conseguem explicitar claramente sua abordagem teórica e metodológica. Mesmo o estudo T13.C1.C2 (BARROS, 2012), que não define sua base teórica, deixa transparecer ao longo do texto suas escolhas.

Na maioria das dissertações e dos artigos essa definição não é clara. Assim, nos utilizaremos de trechos extraídos das teses para ilustrar o porquê das escolhas teóricas e as concepções nelas implícitas, bem como justificar a escolha da metodologia.

Os trechos que serão descritos abaixo foram extraídos das teses.

O estudo T.14.C2 (WALKER, 2012), que utilizou como base teórica os pressupostos do pós-estruturalismo, evidencia que:

A teoria que adoto versa sobre questionamentos das características do mundo pós-moderno, das produções oriundas do pós-estruturalismo e dos Estudos Culturais, destacando-se que os conceitos, neste campo, quase sempre são provisórios, visto que se trata de um modo de enxergar dentre tantos outros T.14.C2 (WALKER, 2012, p. 36).

No mesmo estudo:

É importante destacar, aqui, a relevância que a etnografia possui como metodologia de pesquisa que coaduna com os estudos sobre cultura, visto que ela emprega recursos para produzir resistências. É possível, a partir do enfoque, realizar leituras textuais, cuidadosas e análises de discursos dos textos culturais [...] (p. 38-39).

Numa perspectiva teórica diferente, no estudo T.6.C2 (GARCIA, 2009) está escrito:

Este estudo representa um trabalho científico baseado na pesquisa qualitativa, especialmente por buscar revelar em essência uma determinada prática social. Esse desocultamento teve uma preocupação bastante particular em definir a forma de ser realizado e como apreender seu conteúdo. Para essa definição, encontramos sustentação teórica e metodológica no Materialismo Histórico [...] Dentro do enfoque qualitativo, o tipo de pesquisa a ser desenvolvido foi o estudo de caso (GARCIA, 2009, p. 24).

No estudo T. 16.C2 (MATOS, 2013), a autora faz a apresentação de suas escolhas ao longo do texto, em distintas passagens, como, por exemplo:

As contribuições da Teoria da Complexidade à minha pesquisa, que identifica o principal marco teórico do estudo, e complementando-o com a apresentação de conceitos referentes à cultura e a diversidade cultural (p. 18).

Pode-se afirmar que pesquisar escolas é pesquisar o “complexus” (Morin, 2011), pois elas se constituem de diversos e diferentes elementos inter-relacionados que podem se organizar no plano organizacional, no plano pessoal e no plano profissional (p. 36).

A pesquisa que me proponho realizar é de cunho etnográfico, dentro de uma abordagem fenomenológica (p. 136).

Na mesma perspectiva, no estudo T.1.C2 (BERGASMASCHI, 2005), a autora (2005) faz suas escolhas quando escreve:

A perspectiva teórica, assentada principalmente na aproximação da Educação com uma Antropologia Filosófica latino-americana, possibilitou a compreensão do pensamento indígena e da ambiguidade do “ser” europeu e do “estar” americano, presente nas aldeias e fora delas também (s/p).

No mesmo estudo, a autora afirma a etnografia como proposta metodológica:

Portanto, as ideias que registro como tese de doutorado, são decorrentes da pesquisa etnográfica realizada nos TEKÓÁ ANHETENGUÁ, JATAÍTY e IGUA'PORÁ (p. 27).

E, por fim, justifica essas escolhas:

Essa região teórica refere-se às perspectivas teóricas que orientam o trabalho e que, no meu ver, constituem um lugar. É a partir desse lugar que construí um pensamento, direcionei e modulei meu olhar e desenvolvi minhas ideias. Nesse sentido, destaco a perspectiva histórica e antropológica da pesquisa, que se assenta em autores como Rodolfo Kusch e sua antropologia filosófica, que busca a compreensão da América a partir de um pensamento indígena, um estilo de pensar que se dá no fundo do novo continente” (p. 29).

No estudo T.4.C2 (CASTILHO, 2008), em que foi utilizada outra base teórica e a mesma base metodológica, a autora explicita:

No intuito de desvelar e compreender a cultura familiar negra e a relação que esta mantém com a educação escolar será utilizado como método, a pesquisa etnográfica (p. 47).

E ao se reportar à base teórica, explica que:

Na perspectiva da teoria da dádiva de Marcel Mauss (2003), que engloba três obrigações coletivas, complementares e interdependentes - dar, receber e retribuir -, o que se como dom ou dádiva, neste capítulo, questiono quais são as trocas possíveis entre escolarização e as famílias de Mata-Cavalo. O que as famílias estão dispostas a oferecer de si ao processo de escolarização de seus estudantes (formas de investimento)? Como realizam esse oferecimento (as formas de investimento)? Quais são os fins perseguidos e quais são satisfeitos por elas (pelas famílias)? Quais as possíveis contribuições que a escola pode oferecer às famílias e a seus estudantes? (p. 215)

Esses trechos apresentam as escolhas teóricas e metodológicas dos autores e nos mostram que as pesquisas que objetivam pensar a dimensão pedagógica voltada para as Infâncias do e no Campo são predominantemente qualitativas, etnográficas e com matrizes teóricas-filosóficas diversas. Essa característica também está presente nas dissertações e artigos por nós analisados.

André (1995), ao fazer um estudo sobre as pesquisas etnográficas, aponta que a preocupação da etnografia com as questões relacionadas às distintas culturas chamou a atenção de pesquisadores da área da Educação para a necessidade de considerar as situações relativas à dimensão pedagógica, sejam as relações pessoais, interacionais ou as dimensões institucionais a partir de seus determinantes macro-estruturais e sua dimensão sociocultural.

Sob essa perspectiva, identificamos em todos os estudos analisados nesta categoria uma preocupação intensa de evidenciar a questão cultural das comunidades pesquisadas e colocar em cheque a relação desta cultura com a cultura escolar.

Em complementação, Chizzotti (2003) assevera que a pesquisa qualitativa abriga uma modulação semântica e atrai uma combinação de tendências que se aglutinaram genericamente sobre esse termo e podem ser designadas pelas teorias que as fundamentam.

O mesmo autor explica que, a partir da década de 1980, novos temas e problemas originários de classe, gênero, etnia, raça, culturas trazem novas questões teóricas e metodológicas aos estudos qualitativos. Uma confluência de tendências, disciplinas científicas, processos analíticos, métodos e estratégias aportam à pesquisa qualitativa criando um campo amplo de debates.

Ainda, Chizzotti (2003) pondera que a pesquisa qualitativa, em especial aquela que se vale da etnografia como suporte metodológico, recobre, hoje, um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais. Esse campo assume tradições ou multiparadigmas de análise, derivados de diversas matrizes filosóficas, como a do positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica e do construtivismo.

Igualmente, adota diferentes técnicas de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre. Essas pesquisas intentam, sobretudo, encontrar o sentido do fenômeno pesquisado e interpretar os significados que as pessoas dão a eles.

Frente ao exposto, destacamos que a grande maioria das pesquisas sobre as Infâncias do e no Campo são recentes. Embora reconheçamos a existência de estudos relevantes e pioneiros sobre esse tema, que datam da década de 1950²⁷, por exemplo, salta aos olhos a característica ascendente das produções ano a ano na última década. Igualmente, as pesquisas que aprofundam aspectos sobre a Educação do Campo também apresentam essa mesma característica. Esse fato indica um campo de estudos em constituição, em que não é possível destacar a predominância de uma matriz teórica ou filosófica.

Como já dito, a opção metodológica predominantemente etnográfica novamente aparece atrelada ao contexto cultural. Mesmo os estudos de caso destacam a escolha metodológica por se tratar de “uma cultura diferente” a ser compreendida e uma outra escola ou a mesma escola a ser desvelada naquele contexto cultural.

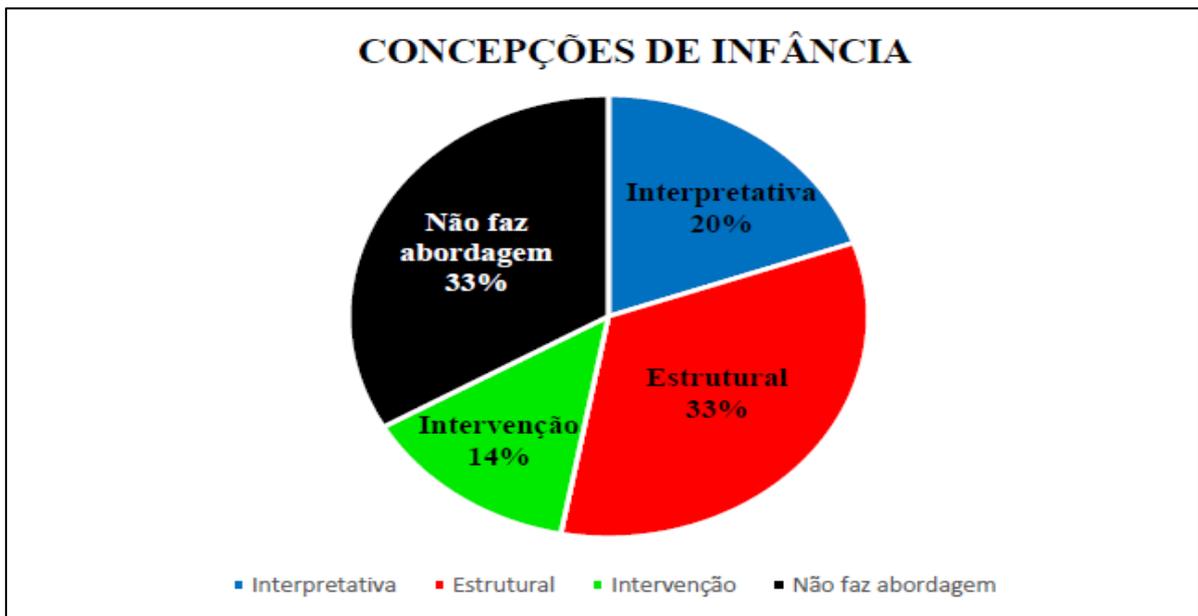
A partir desse campo transdisciplinar e multiparadigmático, como sinalizado por Chazzotti (2003) e encontrado nos estudos por nós analisados nesta categoria, emergem algumas concepções de infância.

Destacamos que identificar as correntes paradigmáticas que orientam as concepções de infância nos dá subsídios para compreender para quais infâncias e para quais crianças estão sendo “pensadas” as dimensões pedagógicas para e no campo.

Identificamos nesta categoria a predominância da corrente **estrutural**, com **17** (dezessete) estudos, seguida da **interpretativa**, com **10** (dez) trabalhos, e da **de intervenção**, com **7** (sete) trabalhos. Outros **17** (dezessete dezesseis) estudos que abordam a dimensão pedagógica para a infância **não fazem uma abordagem específica sobre infância** como categoria. A relação percentual das concepções de infância presentes nos estudos da categoria 2 pode ser visualizada no gráfico da Figura 6.

²⁷ SILVA, Ruth Ivoty Torres da. A escola primária rural. Porto Alegre: Globo, 1952.

Figura 6 – Distribuição percentual das concepções de infância presentes nos estudos da categoria 2



Fonte: PELOSO (2015).

A relação dos trabalhos da categoria 2 com os grupos identitários dos quais tratam e as respectivas concepções de infância a que se referem está exposta no Quadro 8 (ANEXO B). Esses dados nos permitem correlacionar os grupos identitários com cada concepção de infância atribuída. Verificamos que, dos estudos analisados, foram adotadas concepções de infância bastante heterogêneas para diferentes grupos identitários. Entre os 16 (dezesesseis) estudos da categoria 2 que se dedicaram a analisar as infâncias indígenas, a concepção estrutural foi adotada em 43,8% deles, a interpretativa em 25% dos trabalhos, e 31,3% deles não fizeram a abordagem de concepções de infância. Dentre os estudos que tratam das infâncias quilombola, 42,9% utilizam a concepção estrutural e 57,1% deles não fizeram a abordagem de concepções de infância. Dentro os estudos que tratam das infâncias ribeirinhas, 40% utilizam a concepção estrutural e 60% deles não fizeram a abordagem de concepções de infância. Já os estudos que abordam a infância no MST, 75% adota uma concepção de intervenção e 25% deles adotam a concepção interpretativa. Dentre os trabalhos que abordam as infâncias no meio rural, a concepção de infância estrutural foi adotada em 45,5% dos trabalhos, a interpretativa em 27,3%, e a de intervenção em 9,1% deles, sendo que 18,2% dos trabalhos não faz a abordagem de concepções de infância. Ainda sobre os estudos sobre o meio rural, mas cujo foco é essencialmente as classes multisseriadas, 25% adotam a concepção de infância interpretativa, enquanto 75% dos trabalhos não faz a abordagem de concepções de infância.

É importante destacar que, por mais que haja indícios em todos os textos que nos permitam essa identificação das correntes que contemplam as concepções de infância, os trabalhos analisados nessa categoria preocupam-se, sobretudo, com a dimensão pedagógica oferecida às crianças do e no campo. Portanto, não tratam especificamente das concepções de infância e sim dos processos educativos dos quais elas fazem parte.

As pesquisas que apresentam uma concepção de infância pautada na corrente interpretativa versam sobre a construção de processos de subjetivação nos contextos da construção simbólica de seus mundos.

Nesse sentido, podemos citar como exemplo o exposto no estudo T.14.C2 (WALKER, 2012), ao abordar o processo educativo das crianças Piujanawa:

Numa sociedade diversa como essa, o sistema de educação também é singular. As crianças aprendem, participando da vida dos adultos; aprendem na roça, no roçado, na caça, na pesca, os valores dos pais e dos antepassados, por meio de pequenos trabalhos, nos mitos e suas histórias, sem se afastar dos adultos. São salas de aula sem escrita, mas repletas de ensinamentos, de espaços lúdicos, onde a memória e a palavra prevalecem (p.174).

No estudo D.26.C2 (PAMPHYLIO, 2010), a autora, ao discorrer sobre os dizeres das crianças da Amazônia sobre infância e escola, afirma que para que a escola cumpra sua função, é preciso que seja entendida como “lugar de valorização da infância, portanto, responsável pela percepção das crianças como atores sociais, e dentro de tal condição portadores e produtores de cultura, aí sim estará cumprindo seu papel de reveladora da realidade” (PHAMPHYLIO, 2010, p. 24).

Igualmente, no estudo ASc.11.c2 (CORREIA *et al*, 2007), as autoras afirmam:

É importante considerar, ao analisar as crianças como atores sociais, que, mesmo tendo instâncias próprias de participação no movimento coletivo, o Movimento dos Sem Terrinha, isso não garantia que elas encontrassem canais de expressão de reivindicações específicas. No caso da escolha do modelo de escolarização, a tensão entre o grupo geracional adulto e o infantil manifestava-se de forma mais clara. Enquanto a opção do movimento era a construção de escolas específicas para suas famílias, as crianças preferiam expandir seus espaços e pares, no exercício da sociabilidade infantil, e frequentar a escola regular. Mesmo diante do estigma vivido no enfrentamento do outro (crianças com experiências distintas), o enriquecimento do universo social aparecia como o fator mais importante na definição de um projeto escolar (CORREIA *et al*, 2007, p. 164).

Esses excertos deixam transparecer uma postura teórica e metodológica que defende o papel das crianças como sujeitos na constituição da sua vida e de seus pares. De acordo com Sarmiento (2008), a infância aparece na narrativa da vida das crianças e nas interações que

estabelecem com as pessoas adultas. Essas interações levam as crianças a reproduzir as culturas sociais e a recriá-las nessas interações.

Já as pesquisas que compartilham de uma concepção de infância baseada na corrente estrutural, conforme Quadro 9 (ANEXO B), sinalizam as condições estruturais em que a infância acontece. Como já escrito, encontramos essa concepção de infância em 17 (dezessete) estudos.

No estudo T.1.C2 (BERGAMASCHI, 2005), as infâncias e as crianças indígenas aparecem o tempo todo permeando o trabalho. A autora coloca em pauta as condições estruturais em que essa infância acontece e evidencia a responsabilidade da família no processo de educação das crianças. A concepção de infância, nesse estudo, aparece intrinsecamente relacionada aos argumentos que perpassam o processo de escolarização. Essa nossa afirmação se sustenta, dentre outros, no seguinte excerto:

[...] na aldeia Lomba do Pinheiro as crianças não demonstram uma escolarização de suas vidas. Não se prendem aos horários escolares; não deixam de participar de outras atividades que mais lhes agrada em detrimento à escola; assuntos escolares, “tema de casa” ou conversas referentes à escola não aparecem no tempo que estão fora dela T.1.C2 (BERGAMASCHI, 2005p. 216-217).

O estudo T.4.C2 (CASTILHO, 2008) apresenta uma investigação a respeito de uma comunidade quilombola. Sua preocupação central é compreender as relações de um grupo de famílias. Dessa forma, sua tese não faz uma abordagem específica sobre a infância quilombola. Mas em diversos momentos, a autora se reporta à infância e nos apresenta as condições de vida das crianças.

O autor do estudo T.4.C2 (Castilho, 2008) afirma que “os obstáculos aparecem por todos os lados: na infância, as carências materiais são as principais” (CASTILHO, 2008, p. 182).

Da mesma forma, a autora do estudo D.7.C2 (CRISTO, 2007), ao apresentar as cartografias da educação na Amazônia rural ribeirinha e sua relação com o currículo escolar, o faz desenhando a configuração da infância a partir do território e da cultura desse povo e nos retrata uma forma de experiência da infância:

O trabalho na roça é desenvolvido por todas as pessoas da família, desde a infância, sendo incorporado no cotidiano e aprendido através da luta diária pela sobrevivência e/ou pela sua própria subsistência ou ainda para contribuir com a renda familiar. O aprendizado do trabalho faz parte da constituição do sujeito ribeirinho e de sua formação para a vida no presente e no futuro, conseqüentemente, adquire uma conotação cultural. A reprodução dos modos de vida e trabalho é assegurada pela

história oral transmitida de geração em geração, às técnicas de manejo de recursos naturais, as lendas, os rituais religiosos, o modo de construção da casa e de outros costumes. D.7.C2 (CRISTO, 2007, p. 68).

No estudo D.34.C2 (CAVALCANTE, 2011), a autora, ao estabelecer uma comparação entre a realidade das crianças do campo e da cidade, evidencia questões sobre os percalços enfrentados pelas crianças do campo para poderem frequentar a escola. Esses percalços marcam e estruturam a sua infância. Um dos elementos bastante evidenciado pela autora faz menção ao transporte escolar utilizado pelas crianças e todo o contexto de dificuldades enfrentados para chegar até as escolas, tais como a precariedade dos serviços e o tempo “imposto” de deslocamento. O excerto abaixo nos permite, a partir de uma leitura sensível, perceber a dureza das condições a que crianças precisam se submeter para ter acesso à educação formal.

As fotos 9 e 10 são do ônibus mais antigo da frota, cujas péssimas condições são bem visíveis: não há cintos de segurança; crianças viajam em pé, ficam à janela, por vezes com a cabeça e até meio corpo para fora do veículo; não há profissional responsável pelo cuidado com as crianças durante o trajeto casa-escola e vice-versa. Os veículos pouco mais novos também não se enquadram nas normas de segurança D.34.C2 (CAVALCANTE, 2011, p. 96).

Os estudos pautados nessa concepção sinalizam, sobretudo, a precariedade material e simbólica vivida pelas crianças do e no campo. Os trabalhos que contemplam essa concepção de infância falam de precariedade num sentido plural. Assim, abordam a precariedade das políticas públicas, nas condições de moradia, transporte e alimentação. Versam também sobre as marcas e o processo histórico de violência e de negação e as inúmeras formas de expropriação vividas pelas pessoas do e no campo e a que ainda estão submetidas.

Os estudos T.6.C2 (GARCIA, 2009), D.32.C2 (ALVES, 2011) e D.23.C2 (ROSSETTO, 2009) nos possibilitam compreender uma infância a partir de outra concepção: a de intervenção. Para esta concepção, a infância é construção histórica que faz parte de um grupo social oprimido e de uma condição/contexto social específico em que pesem condições de exclusão social.

No estudo T.6.C2 (GARCIA, 2009), a autora, ao empreender um estudo sobre as contradições entre a teoria e a prática na escola do MST, não se reporta a questões específicas da infância. A autora enfatiza o contexto, o processo de luta pela terra e a escola como centro de formação humana e confronto ao capitalismo, e nos convida a pensar a infância e as crianças no contexto descrito.

A referida autora escreve:

Na escola, identificamos crianças famintas, que tinham na merenda escolar sua única refeição do dia; mães que vendiam seus votos aos candidatos políticos em troca de cestas básicas. Poderíamos indicar que o principal culpado dessa circunstância estaria nas contradições capitalistas, no entanto, analisando com maior cuidado, percebe-se que também as limitações organizativas do próprio Movimento têm seu grau de responsabilidade. Se reconhece a inoperância das políticas de Reforma Agrária no Brasil e a falta de recursos (verbas, custeios, financiamentos) para a organização estrutural e produtiva dos assentamentos. T.6.C2(GARCIA, p. 180)

O estudo D.32.C2 (ALVES, 2011) também aborda a temática do MST. O autor descreve todas as situações-limite experimentadas pelas crianças e, a partir disso, o contexto em que a infância acontece. O autor assevera que, “para o MST, a criança deve estudar tudo o que esteja ligado com sua vida prática e necessidades, sendo todo o conhecimento produzido na escola útil para que o educando entenda o mundo que o cerca”. Sob essa perspectiva, as crianças são levadas a um processo de reflexão permanente sobre o seu cotidiano para que possam agir diretamente sobre ele e transformá-lo.

No estudo D.23.C2 (ROSSETTO, 2009) , a autora faz uma reflexão a respeito das crianças pequenas do MST. Seu objetivo é abordar a situação das Cirandas Infantis do Movimento, como se estruturam, o que objetivam, quais os resultados desta ação, dentre outros aspectos. No discorrer de Rossetto, é marcante uma concepção de infância marcada pela abordagem de intervenção. Vejamos:

Durante todo o processo de atividades, os Sem Terrinha mostraram que a infância pode ter sentidos diversos daqueles que predominam na atitude das pessoas adultas em relação às crianças. Mostraram também sua indignação durante a visita do ministro da educação, ao colocar para ele a realidade da educação do campo. São, enfim, crianças muito críticas, ao falar de sua realidade e da luta pela terra. E sua indignação ficou muito presente na entrega da pauta ao ministro, pois as crianças não confiaram somente na entrega do documento – a partir do momento que elas tiveram oportunidade de falar de imediato, formou-se uma fila, e as crianças pegaram o microfone começaram a expor suas reivindicações. Pelos elementos citados acima, analisamos que o V Congresso proporcionou às crianças participarem do conjunto das atividades, reafirmando a possibilidade de que outra infância no campo esta sendo construída, e está sendo protagonizada pelos sujeitos construindo, também, sua própria história D.23.C2 (ROSSETTO, 2009, p. 109).

Os estudos que comungam desta concepção de infância, majoritariamente, têm como objeto de pesquisa as práticas de educação do MST. A análise desses estudos nos permite identificar uma infância marcada por aquilo que não tem. Essa marca é comum em populações do campo que vivem em situações de opressão e/ou exclusão social. É esse contexto, esse mundo imediato que afeta e intervém diretamente no desenvolvimento das crianças e da concepção de infância que se cria a partir delas e dessa realidade. Da mesma forma, esses estudos indicam e afirmam outra forma de ser criança do e no campo: como

pessoas responsáveis pela transformação social.

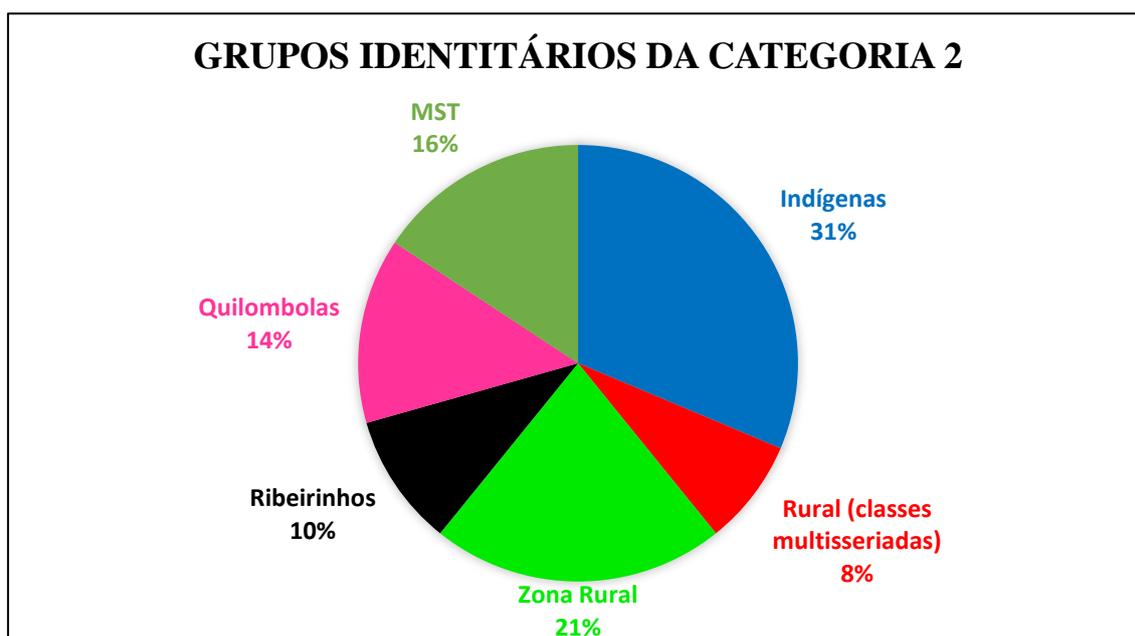
Outro aspecto que percebemos em todos os estudos, independente da concepção de infância implícita, é que a dimensão pedagógica voltada às crianças do campo está associada diretamente às atividades realizadas na escola enquanto instituição.

Nesse sentido, esses estudos contribuem para pensar a dimensão pedagógica quando propõe **sugestões/soluções para o trabalho pedagógico com as crianças do e no campo.**

Assim como na categoria anterior, a maioria das teses analisadas nesta categoria tem na **educação indígena** a predominância de pesquisa. Somamos **16** (dezesesseis) estudos com essa intenção; dos demais, **7** (sete) estudos objetivam tratar questões do processo escolar e sua relação com um grupo de famílias **quilombolas**; **8** (oito) estudos tratam dos processos de educação formal destinado às **crianças do MST**; **5** (cinco) discutem o território, o currículo e as práticas pedagógicas para as crianças **ribeirinhas**; **4** (quatro) abordam a temática das **classes multisseriadas** e **11** (onze) mencionam as **escolas rurais**.

A relação percentual dos grupos identitários citados acima com o total de trabalhos da categoria 2 pode ser visualizada no gráfico da Figura 7. É importante salientar que, embora o gráfico da Figura 7 apresente distintamente as relações percentuais dos estudos que se dedicam à Zona Rural (verde claro) e Rural (classe multisseriada) (vermelha), essas parcelas correspondem ao mesmo grupo identitário. No entanto, por diferirem essencialmente quanto ao foco principal do trabalho, consideramos pertinente diferenciá-los nas relações percentuais.

Figura 7 – Distribuição percentual dos Grupos Identitários alvo dos estudos da Categoria 2



Fonte: PELOSO (2015).

De maneira geral, esses estudos conseguem expressar o estiramento experimentado pela escola e sofrido pelos povos do e no campo ao longo da história. A riqueza encontrada nesses estudos consiste na denúncia de que os povos do campo têm suas especificidades e, para que se concretizem seus processos de humanização, essas especificidades precisam ser reconhecidas, socializadas e respeitadas. A escola concebida no modelo urbano não dá conta dessas idiosincrasias, tampouco da abundância dos conhecimentos oriundos do campo.

Assim, esses estudos anunciam a necessidade de mudar a concepção equivocada e, por vezes, negativa que se tem do campo e dos povos tradicionais do campo. Por consequência, afirmam a urgência de outra escola. Uma escola que compreenda que o campo é um território social, econômico e cultural e, historicamente, um território de tensão; que o campo tem vida própria e que os povos do e no campo se afirmam como sujeitos políticos a partir de sua cultura e das relações que estabelecem uns com os outros e com seu mundo imediato.

Na tentativa de identificar quais as sugestões/soluções para o trabalho pedagógico com as crianças do e no campo, percebemos que todos os estudos analisados nessa categoria traduzem um grande desafio para o pensamento educacional, o mesmo já identificado por Arroyo, Caldart e Molina (2011, p. 12-13): “entender os processos educativos na diversidade de dimensões que os constituem como processos sociais, políticos e culturais; formadores do ser humano e da própria sociedade”.

Arroyo, Caldart e Molina (2011) asseveram que os povos do campo têm direito à escolarização ressignificada. Essa educação escolar só se afirma e ressignifica a partir do reconhecimento da especificidade do campo e de sua dinâmica formadora.

De acordo com os mesmos estudiosos, é urgente e necessário:

Uma educação que garanta o direito ao conhecimento, à ciência e à tecnologia socialmente produzidas e acumuladas. Mas também que contribua na construção e na afirmação de valores e da cultura, das auto-imagens e identidades da diversidade que compõe hoje o povo brasileiro do campo (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011, p. 14).

Com efeito, os trabalhos analisados nessa categoria nos dão algumas pistas e nos ajudam a pensar uma ressignificação da escola do e no campo.

A autora do estudo T.16.C2 (MATOS, 2013), depois de fazer uma profunda análise sobre as interações entre as culturas indígenas e os processos de gestão das escolas na Comunidade Indígena Guariba, identifica qual é a finalidade, quais são os objetivos e qual é a função social da instituição escolar para essa comunidade e verifica que, para a ressignificação da escola para essa comunidade, se faz necessário:

- 1) Preparar e assessorar os gestores escolares indígenas considerando a dinâmica social indígena local e as relações com a sociedade não indígena.
- 2) Assegurar a consulta e participação das respectivas comunidades indígenas na elaboração de políticas para a educação indígena, potencializando a força da união das comunidades para a identificação de suas demandas.
- 3) Viabilizar momentos de socialização de práticas escolares, por meio de assembleias e encontros.
- 4) Proporcionar formação de professores para o trabalho pedagógico, considerando o contato com a sociedade não indígena.
- 5) Capacitar os gestores e docentes das escolas indígenas para a elaboração de ações (projetos, demandas legais, entre outros) que promovam a integração com outras esferas públicas (Cultura, Meio Ambiente, entre outras), além das secretarias de Educação Estadual e Municipal objetivando a melhoria da qualidade de vida da comunidade.
- 6) Proporcionar esclarecimentos aos gestores e docentes das escolas indígenas quanto à forma jurídica de construir parcerias de cooperação em prol da melhoria da qualidade do ensino.

A autora dos estudos T.1.C2 (BERGAMASCHI, 2005) e AAnp.15.C2 (BERGAMASCHI, 2008), ao empreender um estudo para compreender os processos de implementação da escola nas aldeias Kaingang e Guarani, bem como os significados que atribuem à educação escolar, identifica que os processos que legalizam e legitimam as práticas de escolarização nessas aldeias não preconizam e/ou garantem uma prática escolar que respeite a especificidade histórica, cultural e social daquele povo.

Na mesma perspectiva, os autores dos estudos AAnp.5.C2 (BRAND, 2005), D.37.C2 (FERREIRA, 2012), D.48.C2 (MONGELO, 2013), D.10.C2 (CARI, 2008) e AAnp.7.C2 (BARRUFFI; ANDRADE, 2006), ao se reportarem aos processos de escolarização dos povos Guarani, Guarani/Kaiowá, Tupinikin/Guarani e Xokleng, respectivamente, afirmam a escola como um instrumento importante para o fortalecimento da cultura dessas comunidades.

Sob este olhar, esses estudos propõem a construção de caminhos concretos de legalidade e legitimidade que promovam um processo de educação específico e diferenciado. Propõem um sistema de educação integrado que respeite, no sentido de contemplar, os saberes culturais dos povos do campo diretamente nos saberes disseminados pela instituição escolar.

A autora do estudo T.14.C2 (WALKER, 2012), ao analisar a identidade Puijanawa, com base nos letramentos que acontecem na escola IxybãyrabuyPuijanawa, destaca aspectos

de sua cultura e de sua história e, a partir disso, explica como a educação formal influencia no fortalecimento da identidade dessa etnia. A autora comprova que um dos elementos mais significativos para o fortalecimento da identidade Puijanawa é a língua. Nesse contexto, Walker (2012) afirma que para a revitalização da língua dessa etnia a escola é fundamental, mesmo que o processo de aprendizagem dessa língua seja possível sem os processos formais de educação.

Os resultados do estudo T.14.C2 (WALKER, 2012) indicam que, para que a escola cumpra sua função no território Puijanawa, oportunize a revitalização da língua aprendida formalmente e não agrida a cultura dessa etnia, é preciso:

- 1) Adaptação curricular necessária para educação de qualidade na Comunidade.
- 2) Formação de educadores indígenas para que se tornem atores do processo de reconstrução curricular e de aprendizagens significativas.
- 3) A educação formal deve objetivar diretamente a constituição da identidade das pessoas da comunidade e a escola deve ter um perfil intercultural.

Num entendimento bastante próximo, a autora do estudo AAnp.2.C2 (Paes, 2004), ao discutir a função que exerce a escola fundamental para os indígenas Paresi, identifica a escola como corresponsável pela constituição e manutenção da identidade dessa etnia. A autora destaca que a escola para os Paresi se apresenta como um instrumento de defesa e sobretudo de resistência frente aos processos impostos pela sociedade urbana e branca. A escola os ajuda a viver nessa sociedade multicultural. Embora a prática realizada nas escolas seja homogeneizante em vários aspectos, para os Paresi, é importante dominar os códigos que regem a sociedade envolvente, não para render-se a eles, mas para negociar a partir deles.

O autor do estudo T.13.C1.C2 (BARROS, 2012), ao analisar as relações interculturais que se estabelecem entre a educação escolar indígena, tendo como foco o brincar das crianças na escola e nos contextos sociais específicos, afirma ser urgente para a escola indígena:

1. Promover políticas públicas que possam cumprir integralmente os princípios que a legislação preconiza para a educação escolar indígena.
2. Ser intercultural, diferenciada, comunitária, específica e bi ou multilíngue.
3. Promover parceria entre os representantes das comunidades indígenas e as pessoas responsáveis pela organização didático-pedagógica das escolas indígenas.
4. Incluir as brincadeiras tradicionais indígenas nos processos de aprendizagem.

Ao objetivar compreender os modos como crianças indígenas vivenciam um cotidiano marcado pela transição entre os espaços familiares, comunitários e formais de educação, as autoras dos estudos AAnp.14.C2 (PEREIRA, 2008) e AAnp.27.C2 (TIRIBA, 2011), ao

observarem as comunidades Xacriabá e Tupinambá de Olivença, respectivamente, destacam que a escola, para atender os povos indígenas, deve respeitar os tempos e espaços, tendo como referência a maneira como esses povos se organizam nos seus contextos cotidianos. As autoras sublinham que as rotinas das crianças se organizam em torno de distintas atividades e brincadeiras que fazem parte da cultura e do território. No entanto, comprovam a semelhança com a escola tradicional, em que há um corte entre conhecimento e vida. Ambos os estudos apontam a urgência de implementação de políticas de caráter mais amplo, que, diretamente, garantam e qualifiquem o atendimento adequado para essas crianças e que respeitem a cultura desses povos nos processos formais de educação.

Os estudos D21.C2 (CRUZ, 2009) e D.30.C2 (BITTAR, 2011) socializam a investigação dos processos de educação e manifestações identitárias das crianças Terena. O autor do estudo D.30.C2 (BITTAR, 2011) destaca que a etnia Terena sofre um processo contínuo de territorialização e desterritorialização. A autora do estudo D.21.C2 (CRUZ, 2009) complementa explicando que esse fato faz como que essa etnia sofra um processo de hibridização cultural. Sob essa perspectiva, os estudos apontam que a escola seria o lócus do “empoderamento” da comunidade Terena. No entanto, apesar de a escola se esforçar para valorizar a cultura dessa etnia junto às crianças, por meio do ensino do idioma e da dança, o currículo escolar ainda não atende as diferenças locais. Os autores indicam a urgência de se pensar currículos adequados à diversidade cultural de cada povo, igualmente defendem o estreitamento dos laços entre escola e comunidade indígena para que esse currículo possa ser de fato adequado.

Por sua vez, o estudo T.2.C1.C2 (OLIVEIRA, 2006), ao apresentar a iconografia Maxakali como expressão da vida e da concepção do universo cosmológico, demonstra como os indígenas pertencentes a essa etnia concebem o mundo por meio da apreensão sensorial do corpo e como constroem relações de alteridade na intersecção de concepções cosmológicas distintas. Diante disso, a autora diz ser impendente a formação de professores que conheça e respeite o universo cosmológico da comunidade indígena em questão.

Os estudos que objetivam compreender o processo de educação formal e a instituição escolar nas **comunidades quilombolas** são consonantes em afirmar as condições precárias dessas instituições.

A autora do estudo T.4.C2 (CASTILHO, 2008), na tentativa de compreender as relações de um grupo de famílias negras da comunidade negra rural de Mata Cavalo com a educação escolar, propala a precariedade de funcionamento tanto estrutural quanto material das escolas localizadas na Comunidade. A autora critica a prática de organização

multisseriada, bem como o currículo que desconsidera as especificidades das crianças de Mata Cavalo. Os autores dos estudos AAnp.36.C2 (MAROUN *et al*, 2013) e AAnp. 23.C2 (MAROUN; ARRUTI, 2011) discutem a questão das Políticas Públicas destinadas aos quilombolas. Esses estudiosos descrevem a luta travada pelas organizações quilombolas que resultou nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Essas diretrizes têm a função de orientar os sistemas de ensino para que eles possam implementar a Educação Escolar Quilombola, mantendo um diálogo com a realidade sociocultural e política das comunidades quilombolas. No entanto, os mesmos autores identificam que essas Diretrizes não estão cumpridas e que as formas de funcionamento da escola, bem como toda a organização do tempo e do espaço e do que se ensina são impostas nos modelos das escolas tradicionais urbanas. Os resultados desses estudos pontam que as escolas são **no** quilombo e não **do** quilombo. Essa característica desconsidera as especificidades das comunidades e impõe uma cultura sobre a outra.

Nesse mesmo panorama, a autora do estudo AAnp. 35.C2 (LARCHERT, 2013) afirma a peculiaridade da organização do território quilombola. A autora destaca o quilombo como espaço de prática de resistência cultural, epistemológica e política. Além disso, também assevera ser o quilombo um espaço de formação de saberes oriundos da história e da tradição africana. A existência de um quilombo é um tributo à força da resistência afro-brasileira. Logo, a escola deveria oferecer uma educação diferenciada com vistas a respeitar e socializar essa história a fim de colaborar com os processos de reconhecimento identitários. No entanto, a autora denuncia que a escola instituída nos quilombos tem silenciado a história e a identidade negra rural quilombola. Da mesma forma, publica que o currículo escolar representa uma força epistemológica contrária ao movimento dialético de resistência quilombola.

Os autores dos estudos AAnp.1.C2 (BOAKARI; GOMES, 2002), AAnp.26.C2 (OLIVEIRA, 2011) e D.31.C2 (SILVA, 2011) são afinados quando sustentam que o processo de escolarização oferecido às crianças quilombolas não consegue dar conta de seus interesses, tampouco é fiel ao proposto pelas leis que o garantem. Nesse sentido, esses estudiosos grifam a situação precária das escolas quilombolas e afirmam que essas instituições sofrem de marginalização política e oferecem um processo escolar deficitário e inadequado às crianças negras do campo. A maioria dos professores não é capacitada adequadamente e o número é insuficiente para atender a demanda. Os conteúdos e o material didático não levam em conta a cultura e a história dessas crianças.

A partir dessas leituras, destacamos a necessidade da organização curricular e de um

investimento tanto nos aspectos referentes à estrutura física das escolas, quanto de formação de profissionais para atuar nesses espaços. É preciso que políticas públicas invistam nas comunidades quilombolas através de formação de professores, material didático, organização pedagógica, de forma a possibilitar o fortalecimento das identidades, o reconhecimento das diferenças, o respeito à cultura quilombola e à qualidade dos processos formais de educação.

A exemplo dos estudos realizados que têm por objetivo discutir os processos de educação das comunidades quilombolas, os estudos que discorrem sobre as comunidades ribeirinhas fazem afirmações bastante próximas. Os estudos D.7.C2 (CRISTO, 2007), D.20.C2 (PINHEIRO, 2009) e D.35.C2 (LIMA, 2011) destacam a disparidade entre o currículo escolar e a realidade das comunidades ribeirinhas e propõem que o planejamento curricular seja pensado coletivamente entre a comunidade e a instituição escolar de forma a garantir uma educação significativa. Os estudos D.26.C2 (PAMPHYLIO, 2010) e AAnp.34.C2 (TEIXEIRA, 2013) evidenciam a necessidade de considerar, na escola, como acontecem os processos de subjetivação das crianças ribeirinhas (suas brincadeiras, sua relação com a água, dentre outros). As autoras afirmam que esses processos demonstram como as crianças estão experimentando subjetivamente seu contexto histórico-cultural, afirmando sua identidade e como concebem a instituição escolar.

Os estudos T.6.C2 (GARCIA, 2009), D.11.C2 (Fonseca, 2008), D.18.C2 (FERNANDES, 2008), D.13.C2 (BAHNIUK, 2008), ASc.11.C2 (CORREIA *et al*, 2007), AAnp. 4.C2 (ARENHART, 2005), D.32.C2 (ALVES, 2011) e D.23.C2 (ROSSETTO, 2009), que discutem a teoria e a prática nas escolas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, fazem uma análise dos pressupostos teóricos da Pedagogia do Movimento e identificam as categorias centrais expressadas por esse corpo teórico. Os estudos também discutem questões sobre o envolvimento da comunidade assentada com a escola e dos professores com a comunidade e a escola. A partir desses estudos, empreendemos uma leitura dos assentamentos e da escola do Movimento e evidenciamos a necessidade de:

- 1) Organização do trabalho cooperado no assentamento e na escola.
- 2) Estudos sobre a materialidade da vida dos sem-terra na relação trabalho-produção-educação.
- 3) Compreensão da escola nos territórios do MST como espaço dinâmico e preponderantemente ideológico e formador de identidade
- 4) 4. A formação de professores adequada à realidade do campo e a construção de metodologias em acordo com as exigências da prática pedagógica mediada com a realidade da escola.

Todos os estudos supracitados destacaram, enfaticamente, a necessidade de se ampliar a discussão a respeito das crianças e das infâncias do e no campo; a falta de implementação de políticas públicas destinadas à Educação do Campo; a precariedade da infra-estrutura dos espaços onde as crianças são atendidas quando participam de atividades pedagógicas, bem como a necessidade de se ter formação de professores/as adequada para atender às especificidades e a demanda da Educação do e no campo. Apareceram, ainda, como consonantes às afirmações que as experiências vividas pelas crianças do e no MST são educativas e conduzidas pela ideologia do Movimento, o que faz com que se tornem parte do processo de enfrentamento e luta, bem como se tornem produtoras tanto da Pedagogia, quanto da cultura que se faz no MST.

Alguns estudos fazem considerações sobre a escola e as crianças da zona rural (D.34.C2 (CAVALCANTE, 2011); AAnp. 16.c2 (MARTINS, 2009), AAnp.20.C2 (MARTINS, 2011) D.12.C2 (Velloso, 2008); AAnp.6.C2 (Nunes, 2006); AAnp.18.C2 (OLIVEIRA, 2010); AAnp. 23.C2 (COCO, 2011); D.42.C2 (JORDÃO, 2012) e D.43.C2 (CASSIMIRO, 2012)). Esses estudos retratam os processos formais e não formais de aprendizagem das crianças que vivem na zona rural. Destacam a rotina dessas crianças e o que configura suas infâncias (rotina escolar, organização na conjuntura da família e colaboração no trabalho familiar). A partir disso, os autores citam a escola rural e enfatizam a necessidade de:

- 1) Investimento na infraestrutura.
- 2) Delineamento de Políticas Públicas específicas.
- 3) Propostas e ações que considerem e dialoguem com os saberes culturais das crianças do campo e os diferentes contextos que compõem o cotidiano escolar.
- 4) Adequação do transporte escolar.
- 5) Formação distintiva para professores/as que irão atuar nestas escolas.
- 6) Implementação de instituições que atendam crianças menores de 4 anos.
- 7) Estudos voltados para o desenvolvimento do território camponês: conhecer os sujeitos, os sistemas educativos, as tradições camponesas, a infância campesina.

E, por fim, os estudos também trazem reflexões sobre as escolas multisseriadas: D.44.C2 (PIANOVSKI, 2012), AAnp.30.C2 (PINHO; CORREIA, 2012), Asc.33.C2 (TERUYA *et al*, 2013) e D.40.C2 (ARAÚJO, 2012) fazem um apanhado do contexto histórico do ensino multisseriado, bem como da organização das escolas que seguem esse modelo de ensino e de suas práticas.

Esses estudos não são consonantes nas opiniões que tecem sobre a escola

multisseriada. Podemos citar como exemplo o estudo D.44.C2 (PIANOVSKI, 2012), que investiga estratégias de aprendizagem para as crianças de escola multisseriada e afirma nessas escolas são respeitados os tempos e os ritmos de cada estudante. Descreve o comprometimento e profissionalismo das professoras e sublinha que olhar e conceber a escola multisseriada como deficiente ou improdutivo é olhá-la de maneira reducionista. É importante citar que a mesma autora reconhece os limites, principalmente de infraestrutura dessas instituições. Por sua vez, o autor do estudo D.40.C2 (ARAÚJO, 2012) afirma que a escola multisseriada apresenta sérias dificuldades estruturais, conceituais e formativas e evidencia a premência de se pensar e implementar um planejamento curricular que dê conta da diversidade que compõe uma classe multisseriada, igualmente que repense o tempo e espaço de aprendizagem. Além disso, afirma a necessidade de uma prática docente diferenciada e adequada.

Esses estudos apresentam **correspondências e semelhanças** ao pensar educação do campo e suas necessidades. De maneira geral, todos os estudos analisados nesta categoria exprimem, em algum momento, uma abordagem relativa à territorialidade e à luta pela terra. Da mesma forma, a escola aparece como um espaço de resistência e ao mesmo tempo como espaço que tem o objetivo de transformar a concepção de mundo dos povos do campo. Nossa análise aponta para quatro afirmações que são convergentes e bastante evidenciadas entre estes estudos, sejam elas:

- a) participação dos povos do campo na elaboração das políticas públicas específicas destinadas às escolas do e no campo;
- b) formação de professores adequada à realidade do campo;
- c) fortalecimento das escolas do campo por meio da legitimidade de uma prática escolar específica e diferenciada;
- d) implementação de currículo adequado às distintas realidades do campo e da especificidade das realidades atendidas;
- e) reconhecimento que as aprendizagens no e do campo se dão em todo o território e a escola é apenas mais um desses espaços.

Fernandes, Ceroli e Caldart (2011) também sublinham, dentre outras, essas evidências e afirmam que uma proposta de Educação Básica do Campo implica um avanço na definição das políticas públicas que a sustentam, isso inclui: programa específicos de formação inicial e continuada, diálogo relativo à gestão que deve ser democrática e incluir a participação ativa dos povos do campo nas decisões sobre as políticas de ação e a transformação dos currículos escolares que necessitam incorporar o movimento das especificidades de cada povo e

processá-la como conteúdo formativo.

Os estudos analisados nos possibilitam afirmar que a Educação do Campo ainda aparece no cenário educacional como uma categoria de ensino que precisa urgentemente ser pensada a partir de sua realidade. Embora haja políticas públicas que garantam o funcionamento das escolas do campo, ainda há um longo caminho a ser trilhado. A dimensão pedagógica dos processos educativos voltados para a infância do e no campo presente nestes estudos é demarcada, majoritariamente, pelas práticas pedagógicas das instituições escolares e nem sempre pensam a que sujeitos específicos se direcionam, a que infâncias afetam.

O que fica da análise desta categoria é uma reflexão e a certeza da necessidade de colocar as infâncias do e no campo em pauta, se realmente almejamos uma transformação social que se queira humanizadora e incluyente. As infâncias do e no campo não cabem na estrutura escolar que aí está.

4.6 Sobre os estudos que não se encaixaram em nossas categorias

Dos 103 (cento e três) estudos selecionados em nossa busca, 36 (trinta e seis) não se encaixaram em nossas categorias, logo, não foram analisados por fugirem ao escopo de nosso trabalho. No entanto, achamos prudente dimensionar sobre a abordagem feita nesses estudos.

Nesse sentido, esses estudos podem ser contemplados no Quadro 10 (ANEXO B).

De maneira geral, esses estudos abordam:

- a) a instituição escolar e sua estrutura;
- b) o território quilombola, questões de parentela e discriminação racial;
- c) formação de professores/as;
- d) educação ambiental;
- e) corpo e educação física;
- f) educação para a saúde;
- g) políticas para educação do campo;
- h) o campo somente como espaço para coleta de dados.

Não encontramos nesses estudos preocupações relativas ao desvelar da infância do e no campo, tampouco o pensar das dimensões pedagógicas a partir da compreensão dessa infância específica. Além disso, alguns desses estudos são decorrentes da área da Psicologia, da Sociologia e da Antropologia. Sabemos da importância e abrangência desses estudos. No entanto, essas temáticas não contemplam nossos objetivos para este estudo, muito embora não descartemos essa possibilidade em investigações futuras.

PARA (IN)ACABAR...

A construção deste estudo objetivou compreender aspectos relativos às infâncias do e no campo. Mais especificamente, objetivou compreender como essas infâncias e/ou essas concepções de infância vêm sendo difundidas academicamente e a partir de que aportes teóricos e metodológicos isto se faz.

Ao longo do texto, contextualizamos e evidenciamos como infâncias e crianças têm sido concebidas historicamente; ampliamos nossa concepção para o entendimento das infâncias e ousamos discutir e problematizar as Infâncias do e no Campo.

No primeiro capítulo, contextualizamos, apresentamos e discutimos com alguns autores questões relacionadas à infância e à criança. Nosso objetivo foi o de evidenciar como a infância e a criança foram entendidas historicamente. Assim, nesse capítulo, a temática foi abordada numa perspectiva histórica, com base na reflexão bibliográfica disponível no campo da Filosofia, da Sociologia, da Antropologia e da História da Educação.

De maneira geral, nesse primeiro capítulo apresentamos o percurso histórico das concepções de infância e evidenciamos como as crianças foram retratadas no contexto histórico da sociedade brasileira. Procuramos, sobretudo, demonstrar como as crianças foram tratadas historicamente, e chamar a atenção para a hegemonia de uma única concepção de infância para todas as crianças.

No segundo capítulo, objetivamos ampliar nossa discussão. Problematizamos sobre as concepções de infância e colocamos em pauta as Infâncias do e no Campo. Chamamos a atenção para a diversidade de concepções de infância, com a intenção de pluralizar o conceito. Também contemplamos os povos do campo e alguns elementos da Educação do Campo para tratar da infância e suas possibilidades.

No terceiro capítulo, apresentamos e descrevemos detalhadamente nossas escolhas metodológicas e todo o processo de coleta e construção dos dados. Por fim, no quarto capítulo, com vistas a alcançar nosso principal objetivo, analisamos teses, dissertações e artigos disponíveis em portais de bases de trabalhos acadêmicos com características e vinculações diferenciadas. Optamos por analisar aqueles produzidos no período de 2002 a 2013 e decorrentes, especificamente, da área da Educação.

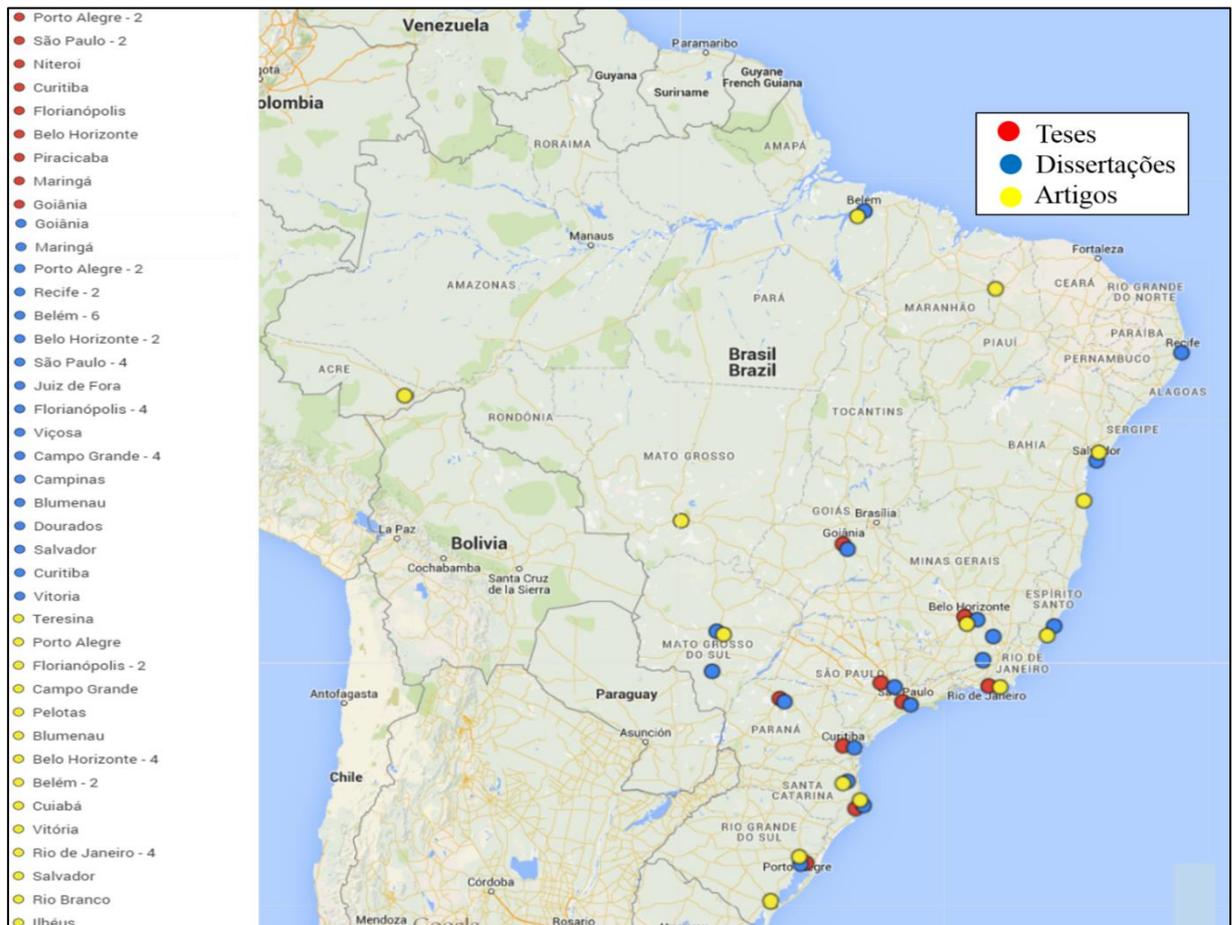
Relativo ao processo de busca, seleção e análise desses estudos, destacamos a carência de discussões sobre o tema a que nos propomos a investigar – **Infâncias do e no Campo**. Quando pensamos na amplitude da área da Educação, na quantidade de trabalhos produzidos

nos programas de pós-graduação, na extensão e diversidade de nosso país (Brasil), nos deparamos com um número reduzido de estudos.

Podemos observar na Figura 8 as cidades, em suas respectivas regiões, que concentram maior produção sobre esta temática.

Temos conhecimento que nem todos os estudos que tratam e a temática da infância do e no campo foram contemplados em nossa busca e análise. Atribuímos essa não contemplação ao fato de que os sistemas de busca são falhos e não dispõem de todos os dados necessários que possibilitem um mapeamento preciso de produções acadêmicas, como, por exemplo, o Portal da Capes, que só nos disponibiliza os dados a partir do ano de 2010; e os Programas de Pós-Graduação que não disponibilizam ou atualizam o acervo em seus sítios.

Figura 8 – Mapa contendo a distribuição de trabalhos produzidos em cada cidade



Fonte: adaptado por PELOSO (2012).

Ao analisar a distribuição geográfica das produções, percebemos uma natural concentração destas nas regiões Sul e Sudeste, devido ao grande número de IES, cursos de pós-graduação e número de pesquisadores na área de Educação assim como diversas outras

áreas de pesquisa. Apesar deste resultado previsível, surpreende-nos o fato de haver um número considerável e relevante de trabalhos sobre a infância do e no campo nas regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil. Isso nos faz pensar que, apesar de os estudos sobre as infâncias do e no campo serem produzidos em diferentes regiões e cidades, ainda não consideram a diversidade dos povos do campo presentes em todo o território nacional, afirmação que pode ser corroborada ao longo do nosso estudo quando destacamos a falta de estudos sobre algumas infâncias, tais como: as infâncias das crianças caiçaras, filhas de pescadores artesanais, extrativistas, dentre outras.

O apreço dos estudos analisados está em divulgar as distintas experiências e contextos concretos nos quais acontece a construção da infância e das crianças enquanto sujeitos da história. Os estudos deixam transparecer a experiência da infância e testemunham que as crianças do e no campo experimentam a precarização de condições básicas para a sua sobrevivência e, a partir disso, são forçadas a se constituírem sujeitos sociais a partir de experiências de opressão. É importante citar que essa opressão é histórica. Está presente no campo e tatuada nas pessoas que vivem nele. As concepções enraizadas e os tratos homogêneos, tanto de campo como de infância, forjam situações de desigualdades sociais téticas que, de acordo com Arroyo e Silva (2012), culminam com a mera sobrevivência e se desvelam violentamente na vida das crianças e suas famílias. No entanto, isso não significa que essas pessoas não tenham condições de se libertarem e afirmarem suas identidades, seus contextos e suas culturas como positivas.

Os textos por nós analisados sublinham as heterogeneidades relevadas pelas distintas infâncias e formas de ser crianças. Tiram da invisibilização e do ocultamento experiências infantis que foram segregadas ao longo da história e continuam sendo, quando homogeneizadas por uma concepção de infância de origem europeia, branca, cristã e urbana. Pensar a Educação do Campo no âmbito das teorias pedagógicas é um ganho, anunciar a diversidade de infâncias do campo ocultada historicamente é mais que uma necessidade. É indispensável para que possamos garantir condições igualitárias de existência para todas as pessoas.

As infâncias do e no campo nos obrigam a colocar em xeque a concepção de infância contemporânea. Uma concepção que acredita em uma infância autônoma, dona de si e de sua história. Ao longo do nosso estudo e também nas pesquisadas selecionadas para esta análise, fica evidente que quando consideramos a infância do e no campo esbarramos em contextos que questionam essa autonomia e constroem outras infâncias, outros sujeitos. Infâncias sujeitadas às limitações de seus contextos, pelo condicionamento de sua classe, de sua cultura,

de sua etnia, de sua cor da pele, invisibilizadas, por vezes, oprimidas. A condição de humanização dessas infâncias não depende só delas. Depende de uma teia de relações estabelecidas em âmbitos sociais, culturais, políticos e, por que não, pedagógicos. Depende da relação entre crianças e pessoas adultas, sobretudo no que se refere às lutas, conquistas e garantias dos direitos individuais e coletivos. Outro fator observado e que fragiliza a perspectiva pós-moderna faz menção ao fato de que a infância das crianças indígenas, quilombolas, rurais, dos movimentos sociais, ribeirinhas tem um sentido identitário de continuidade, tem na relação adultos-crianças seu ponto central. Esse fato sublinha infâncias marcadas pela relação com o mundo e as outras pessoas, ação que exige o reconhecimento da historicidade dos sujeitos.

Essas infâncias nos direcionam a pensar outra pedagogia. Uma pedagogia que responda construtiva e significativamente às distintas experiências dessas infâncias. Uma pedagogia construída a partir das especificidades dessas experiências culturais, sociais, estéticas, éticas, organizativas, dentre outras.

De acordo com Arroyo, Caldart e Molina (2011), os Movimentos Sociais carregam bandeiras de luta e pressionam o Estado em prol da viabilização de políticas públicas que garantam a escola pública como direito social e humano e como dever do Estado. Os Movimentos Sociais também pressionam o Estado e as diversas esferas administrativas para que assumam a responsabilidade e garantam escolas, profissionais, recursos e políticas educacionais capazes de configurar a especificidade da Educação do Campo.

Sob essa perspectiva, os estudos analisados versam sobre a necessidade de políticas públicas que contemplem os diferentes sujeitos do campo e sua especificidade. A especificidade a que nos referirmos faz menção ao reconhecimento do território de cada povo, da cultura, valores, de sua maneira de se relacionar com o tempo, com a terra, com as relações de parentesco, com seu corpo, seu trabalho, suas concepções de mundo, seus modos de serem mulheres, homens, crianças e suas maneiras de viverem e conceberem as infâncias.

Compreender as pessoas do campo a partir de suas especificidades e o campo como território onde há produção de condições de existência e como espaço de relações, logo um espaço social, atribui às políticas educacionais específicas para a Educação do Campo alavancar um novo projeto educacional. Um projeto que fortaleça as identidades dos povos do campo e respeite sua diversidade. Outra escola, para outros sujeitos.

Arroyo (2012a) escreve que esses outros sujeitos atuam sobre as concepções pedagógicas no sentido de que precisem se repensar, sobretudo repensar os processos de sua produção teórica, epistemológica. O autor salienta a necessidade de transformar as

concepções em que as pedagogias de dominação se legitimaram e que os povos do campo ficaram tanto tempo subordinados.

Sob o olhar de Arroyo, afirmarmos que a escola do campo é carente de didáticas apropriadas aos povos do campo. Para alcançar uma proposta didática, um processo de ensino e aprendizagem coerente com as especificidades do campo, é necessário superar a concepção preconceituosa que afirma os sujeitos do campo como inferiores ou até mesmo como exóticos. Destacamos aqui a necessidade de se pensar no direito à aprendizagem que historicamente foi negado aos povos no e do campo. Como afirmamos ao longo do nosso estudo, os povos no e do campo não tiveram contempladas suas especificidades nos processos educativos.

Nesse sentido, podemos recorrer aos pressupostos freirianos para pensar essa outra proposta pedagógica. Paulo Freire, no decorrer de sua vida, elaborou uma reflexão pedagógica a partir dos povos oprimidos e marginalizados. Na pedagogia pensada por Freire, o foco e o objetivo de todo o processo educativo está no sujeito. De acordo com Arroyo (2012a), Paulo Freire não criou uma nova metodologia, mas reeducou a sensibilidade pedagógica de educadores e educandos para que ambos se compreendam como sujeitos do conhecimento e partícipes nos processos de construção de saberes, valores e culturas. Visualizamos na teoria freiriana três conceitos que, quando discutidos no âmbito da Educação do/no Campo, poderiam ajudar na compreensão das formas de ser, estar e viver o mundo das crianças: 1. Autonomia; 2. Liberdade e 3. Unidade na Diversidade.

Autonomia é um dos conceitos centrais na teoria freiriana. Para Freire (1996), a autonomia é a capacidade que as pessoas têm de se libertarem das cadeias do determinismo e reconhecerem que a história é um tempo de possibilidade. Todo processo de autonomia é necessariamente processo de construção de consciência nos sujeitos e exige uma reflexão crítica e prática. O discurso precisa estar alinhado à sua aplicação. A autonomia é, sobretudo, um processo de decisão e de humanização que vamos construindo historicamente, a partir de várias decisões que vamos tomando ao longo de nossa experiência. Dessa forma, a autonomia está intimamente ligada aos processos democráticos. Por isso, a autonomia é experiência de liberdade.

Liberdade é o conceito em torno do qual Freire constrói a sua teoria pedagógica e pode ser compreendido a partir de sua obra “Pedagogia do Oprimido”. Quando pensamos freirianamente em liberdade, estamos pensando na autenticidade de distintas formas de ser e estar no mundo e com as outras pessoas. Estamos pensando em processos de humanização e de libertação de formas de opressão, de injustiças, de exploração e de violência. A liberdade é

uma conquista que se alcança na medida em que se luta pela libertação de si, das outras pessoas e do mundo.

Essa experiência de liberdade implica o reconhecimento da unidade na diversidade. Segundo Freire (1993), as diferenças interculturais existem e apresentam cortes: de classe, de ração, de gênero e que essas diferenças geram ideologias, de um lado, discriminatórias e, de outro, de resistência que, em função de sua experiência de luta, ora explica formas de comportamento mais ou menos pacíficas, ora rebeldes. Nesse sentido, a ideia de unidade na diversidade é uma formulação ética que implica o reconhecimento de que somos diferentes e não podemos negar essas diferenças; mas por detrás dessas diferenças, há algo que nos unifica, que é nossa igualdade fundamental – nossa humanidade – e a luta contra todas as dominações.

Esses conceitos se relacionam entre si e nos oferecem a possibilidade de pensar em processos educativos que tirem da invisibilidade e potencializem as infâncias do e no campo, uma vez que estariam sendo retiradas e se retirando de uma ideologia discriminatória e se projetando socialmente de forma a se reconhecer e se identificar a partir do reconhecimento de sua unidade na diversidade. Infâncias incluídas socialmente em processos educativos que objetivam estimular e fortalecer a autonomia, a liberdade a partir do reconhecimento e do respeito à diversidade.

Baseado na análise que empreendemos, percebemos que os currículos ainda não garantem aos educandos o direito de compreender os processos de segregação, marginalização e/ou inferiorização a que historicamente foram submetidos. Tampouco de entender as relações sociais, políticas, econômicas e de dominação cultural. Igualmente, os currículos não contemplam os saberes dos povos do campo, suas leituras de mundo e de si. É preciso que essas concepções sejam consideradas nas teorias pedagógicas, para que no decorrer dos processos pedagógicos esses povos passem a ser sujeitos de suas próprias pedagogias e deixem de ser considerados ignorantes, incultos, dentre outras valorações.

Ao que concerne às práticas pedagógicas voltadas para a educação da infância, e de acordo com os pressupostos freirianos, afirmamos a urgência de se conhecer a diversidade e especificidade dos povos do campo coletivamente (junto com os povos do campo e não para eles). Como pudemos perceber durante nossa coleta de dados, poucos são os estudos que se dedicam a esse tipo de investigação em sua diversidade. É urgente também conhecer e compreender os processos de configuração das infâncias presentes nesses espaços.

Ao considerar esses elementos para pensar práticas pedagógicas para a e na Educação do Campo, estariam se cumprindo práticas dialógicas, humanizadoras e formadoras, uma vez

que seria possível pensar em processos de formação de professores adequados às reais necessidades do campo e igualmente políticas públicas. Pensar as práticas pedagógicas voltadas pra a educação da infância de acordo com os pressupostos freirianos não seria pensar para, mas pensar com.

Por fim, encerramos nossa reflexão afirmando que quando colocamos as infâncias do e no campo em evidência, somos convidados/as a repensar nossas concepções.

Encontramos no decorrer de nosso estudo informações preciosas da história real da infância brasileira. Desocultar, visibilizar essas infâncias e as experiências de distintas crianças na diversidade de territórios e contextos amplia nosso entendimento em relação às experiências humanas desde o seu início, amplia a nossa ação de educar a infância. Além disso, possibilita edificar propostas político-pedagógicas que culminem em práticas didático-pedagógicas de qualidade construídas a partir de evidências concretas. Conhecer as infâncias do e no campo nos possibilita outras produções teóricas, outras epistemologias. Nas voltas de nossa história, quando colocamos crianças do e no campo nos holofotes, a história da infância ganha outras leituras. A leitura de uma infância real, menos abstrata, mais tensa e intensa. Uma infância que adquire outros significados e exige outras teorias para sua compreensão e problematização. As infâncias do e no campo são um *continuum* e constituem o mundo em que vivemos. Sabemos pouco sobre elas, sabemos pouco delas.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. A Sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n.1, p-39-52, jan./abr., 2010.

_____; VANDENBROECK, Michel (orgs). **Educação Infantil e Diferença**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

ALVES, Sidney Alexandre da Costa. **Práticas de levantamento em uma escola de assentamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no município de São Lourenço da Mata**, 2011. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2011.

ÂNGELO, Francisca Navantino Pinto de. **A Inclusão das Escolas Indígenas no Sistema Oficial de Ensino em Mato Grosso**, 2005. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso. Campo Grande, 2005.

ANHAIA, Edson Marcos de. **Constituição do movimento de educação do campo na luta por políticas públicas**, 2010. 78f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2010.

AQUINO, Elda Vasques. **Educação Escolar Indígena e os Processos Próprios de Aprendizagens: espaços de inter-relação de conhecimentos na infância Guarani/Kaiowá, antes da escola, na comunidade indígena de Amambaí, Amambaí – MS**, 2012. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, 2012.

ARAÚJO, Maria Emília Carvalho de. **Lugar é laço: o saber profundo nas comunidades goianas de Cibebe e Caiçara**, 2006. 239f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2006

ARAÚJO, Marivaldo Praseres de. **A organização do trabalho pedagógico em escola multisseriadas no município de Cametá**, 2012. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará. Belém.

ARENHART, Deise. A educação da infância no MST: o olhar das crianças sobre uma pedagogia em movimento. **28ª Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu, 2005. Disponível em <http://28reuniao.anped.org.br/textos/gt07/gt07309int.rtf>. Acesso em Julho de 2014.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmzado Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ARENHART, Deise. A mística, a luta e o trabalho na vida das crianças do Assentamento Conquista da Fronteira: significações e produções infantis, 2005. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

_____. **Infância, Educação e MST**: quando as crianças ocupam a cena. Chapecó: Argos, 2007.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2.ed. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

ARROYO, Miguel González. **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

_____. **Imagens quebradas**: Trajetórias e tempos de mestres e alunos. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

_____. Políticas de Formação de Educadores (as) do Campo. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 27, n.72, p. 157-176, maio/ago., 2007.

_____. Outros sujeitos, outras pedagogias. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012a.

_____. Corpos precarizados que interrogam nossa ética profissional. *In*: ARROYO, Miguel González; SILVA Maurício Roberto da. (orgs). **Corpo Infância**: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 23-54.

_____; SILVA Maurício Roberto da. (orgs). **Corpo Infância**: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (orgs). **Por uma Educação do Campo**. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

AZEVEDO, Marta Maria do Amaral. Diagnóstico da população indígena no Brasil. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v.60, n.4, p- 19-22, 2008.

BAHNIUK, Caroline. **Educação, Trabalho e Emancipação Humana**: um estudo sobre as escolas itinerantes dos acampamentos do MST, 2008. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

BARBOSA, Ana Clarisse Alencar. **Educação da criança na revitalização da identidade indígena**: o contexto XOKLENG/LAKLÂNÕ, 2011. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação). Fundação Universidade Regional de Blumenau. Blumenau, 2011.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira [et al] (orgs). **Oferta e demanda de Educação Infantil no Campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

BARUFFI, Monica Maria; ANDRADE, Maria da Conceição Lima de. Sentidos de escola e Movimentos Sociais do povo Xokleng, Comunidade Bugio – SC. **29ª Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu, 2006. Disponível em <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT03-2490--Int.pdf>. Acesso em Julho de 2014.

BARRALHO, José Ivamilson Silva. **Saberes da prática**: tempo, espaço e sujeitos da formação escolar entre professores/as indígenas do estado de Pernambuco, 2007. 329f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2007.

BARROS, João Luis da Costa. **Brincadeiras e relações interculturais na escola indígena**: um estudo de caso na etnia Sateré-Mawé, 2012. 168f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, 2012.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*/Laurence Bardin; tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é sociologia da infância**. Campinas: Autores Associados, 2009.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Nhembo'é. Enquanto o encanto permanece! Processos e práticas de escolarização nas aldeias guarani**, 2005. 272f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005.

_____. Povos Indígenas: conhecer para respeitar. In: _____; ZEN, Maria Isabel Habckost Dalla; XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas (orgs). **Povos Indígenas e Educação**. 2ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 7-15.

_____. Educação Escolar nas aldeias Kaingag e Guarani: indianizando a escola. **31ª Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu, 2008. Disponível em <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT06-3944--Int.pdf>. Acesso em Julho de 2014.

BIHAIN, Neiva Marisa. **A trajetória da educação infantil no MST: de ciranda em ciranda aprendendo a cirandar**, 2001. 104f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

BITTAR, Ari Fernando. **O projeto córrego bandeira e as crianças Terena**, 2011. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, 2011.

BOKARI, Francis Musa; GOMES, Ana Beatriz Sousa. Algumas comunidades negras rurais do Piauí e a escola: o que há para entender. **25ª Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu, 2002. Disponível em <http://25reuniao.anped.org.br/francismusaboakarit21.doc>. Acesso em Julho de 2014.

BOTH, Sérgio José. **Da aldeia à cidade: o cotidiano de estudantes Paresi em escolas urbanas de tangará da Serra – MT**, 2006. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2006.

BOTO, Carlota. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. *In*: FREITAS, Marcos César. de; KUHLMANN JUNIOR, Moysés. (orgs). **Os intelectuais na história da infância. São Paulo: Cortez**, 2002. p. 11-60.

BRAND, Antonio Jacó. Educação Indígena – uma educação para autonomia. **28ª Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu, 2005. Disponível em <http://28reuniao.anped.org.br/textos/gt06/gt06888int.doc>. Acesso em Julho de 2014.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. – Brasília, DF. Vol I, 2006.

_____. **Revista Criança: do professor de educação Infantil**. Ministério da Educação, ago, 2007.

_____. **Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo**. Brasília, DF: MEC, 2008.

_____. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Brasília: **Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial**, 2009.

_____. **Política de educação infantil no Brasil**: Relatório de avaliação/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB; UNESCO, 2009.

BRITO, José Eustáquio de. Do quilombo ao canavial: desafios e perspectivas para a implementação da educação escolar quilombola numa comunidade do médio Jequitinhonha. **36^a Reunião Anual da ANPEd**. Goiânia, 2013. Disponível em http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt21_trabalhos_pdfs/gt21_3084_texto.pdf. Acesso em Julho de 2014.

BURRATO, Lúcia Gouvêa. **Políticas Públicas para a Educação Escolar Indígena**, 2004. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2004.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. *In*: ARROYO, Miguel González; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (orgs). **Por uma Educação do Campo**. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 147-158.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

CARDOSO JÚNIOR, Waldemar dos Santos. **Alfabetização na educação do campo**: relatos de professores de classes multisseriadas da Ilha de Marajó, 2009. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2009.

CARI, Claudio Davi. **O currículo científico com o povo indígena Tupinikim**: a tomada de consciência dos instrumentos socioculturais, 2008. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2008.

CARVALHO, Levindo Diniz. **Imagens da Infância**: brincadeira, brinquedo e cultura, 2007. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2007.

CASSIMIRO, Maria Aparecida D'Avila. **Os espaços de Educação Infantil no campo na lente das crianças**, 2012. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2012.

CASTELLO, Luis Àngel; MÀRCICO, Claudia. Oculto nas palavras. **Dicionário etimológico de termos usuais na prática docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CASTILHO, Suely Dulce de. **Culturas, famílias e educação na comunidade negra rural de Mata-Cavalo – MT**, 2008. 295f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2008.

CAVALCANTE, Gilma da Costa. **Fronteiras entre campo e cidade: saberes e práticas educativas no cotidiano de uma Escola Nucleada em Rio Maria/PA**, 2011. 179f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará. Belém, 2011.

CHISTÉ, Tania Mota. **“Aqui é minha raiz”**: o processo de constituição identitária da criança negra na comunidade quilombola de Araçatiba/ES, 2012. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2012.

CHIZZOTTI, A pesquisa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 16, n.2, Universidade do Minho: Braga, 2003. p. 221-236.

CONDE, Soraya Franzoni. **A escola e a exploração do trabalho infantil na fumicultura catarinense**, 2012. 191f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2012.

COCO, Valdete. Educação Infantil do Campo: aproximações ao cenário do Espírito Santo. **34ª Reunião Anual da ANPEd**. Natal, 2011. Disponível em <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT03/GT03-379%20int.pdf>. Acesso em Julho de 2014.

COCO, Valdete. Educação Infantil do Campo: aproximações ao cenário do Espírito Santo. **34ª Reunião Anual da ANPEd**. Natal, 2011. Disponível em <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT03/GT03-379%20int.pdf>. Acesso em Julho de 2014.

CORREIA, Luciana Oliveira; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes Castro; GOUVÊA, Maria Cristina Soares. Movimentos sociais e experiência geracional: a vivência da infância no Movimento dos Trabalhadores sem Terra. **Educ. em Rev.**, Belo Horizonte, vol. s/v, n. 46, p. 143-166, Dez. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/edur/n46/a05n46.pdf>. Acesso em Julho de 2014.

COSTA, Janaina Santana da. **A emancipação como inédito-viável no Projeto da Educação do Campo**: uma viagem etnográfica a escola Paulo Freire, 2008. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2008.

COUTINHO, Karyne Dias. Shopping centers videogames e as infâncias atuais. *In*: DORNELLES, Leni Vieira; BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Educação e Infância na era da informática**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 103-130.

CRAIDY, C. M. A educação da criança de 0 a 6 anos: o embate assistência e educação na conjuntura nacional e internacional. *In*: MACHADO, M. L. de A (org). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 57-61.

CRISTO, Ana Claudia Peixoto de. **Cartografias da Educação na Amazônia rural Ribeirinha**: estudo do currículo, imagens, saberes e identidade em uma escola do município de Breves/Pará, 2007. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará. Belém, 2007.

CRUZ, Cassius Marcelus. **Trajetórias, lugares e encruzilhadas na construção da Política de Educação Escolar Quilombola no PR no início do III milênio**, 2012. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2012.

CRUZ, Simone de Figueiredo. **A criança Terena**: o diálogo entre a educação indígena e a educação escolar na aldeia Buriti, 2009. 196f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, 2009.

CRUZ, Valter do Carmo. Povos e Comunidades Tradicionais. *In*: CALDART, Roseli Salette [et al] (orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 594-600.

DAUSTER, Tania. Um saber de fronteiras – entre a antropologia e a educação. **26ª Reunião Anual da ANPEd**. Poços de Caldas, 2003. Disponível em www.anped.or.br/reunioes/26/outrostextos/setaniadauster.doc.

DE ANGELO, Adilson. A infância, para que criança? Nas sendas da história. **Zero-a-seis** (Florianópolis), v. 02, p. 74-104, 2008.

_____. **Os meninos e as meninas fizeram um belo balão**: contribuições do pensamento de Paulo Freire para uma leitura do mundo da Educação de Infância. Recife: Edições Bagaço, 2007. v. 1. 640 p.

DEHEINZELIN, Monique. **A fome com a vontade de comer**: Uma proposta curricular de educação infantil. 10.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

DIEGUES, Antônio Carlos Sant'Ana. **Diversidade Biológica e Culturas Tradicionais Litorâneas: O Caso das Comunidades Caiçaras**. São Paulo: **NUPAUB-USP**, série documentos e relatórios de pesquisa n.5, São Paulo, 1988.

DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam**: da criança na rua à criança cyber. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

_____; BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Educação e Infância na era da informática**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. de. **Educação pré-escolar e cultura**: para uma Pedagogia da Educação Infantil. 2. Ed. Campinas: Editora da Unicamp; São Paulo: Cortez, 2002.

FERNANDES, Florestan. As “Trocinhas” do Bom Retiro. **Revista Pró-Posições**, v.15, n.1 (43), jan./abr., 2004. p. 229-250.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. *In*: ARROYO, Miguel González; CALDART, Roseli Salette; MOLINA, Mônica Castagna. (orgs). **Por uma Educação do Campo**. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 133-145.

_____; CERIOLI, Paulo Ricardo. CALDART, Roseli Salette. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo” (texto preparatório). *In*: ARROYO, Miguel González; CALDART, Roseli Salette; MOLINA, Mônica Castagna. (orgs). **Por uma Educação do Campo**. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 19-62.

FERNANDES, Natália Rigueira. **“Tem dia que a gente é sem-terra, tem que não dá”**: as diferentes visões sociais de mundo no interior do espaço escolar de um assentamento rural, 2008. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, 2008.

FERRAZ, Elzimar Pereira Nascimento. **Lugar e Parentela**: educação de sujeitos em povoados no extremo norte do Tocantins, 2011. 184f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2011.

FERREIRA, Crisney Tritapeppi. **A educação nos aldeamentos indígenas da Capitania de São Paulo no século XVIII (entre a expulsão dos jesuítas e a reforma pombalina)**, 2009. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2009.

FERREIRA, Edna. **A criação do Centro de Educação e Cultura Indígena (CECI) e a educação infantil indígena na aldeia Krukutu**, 2012. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2012.

FERREIRA, Waldinéia Antunes de Alcântara. **Saberes Ambientais: olhares, vivências e educação na Comunidade do Garcês – Cáceres – MT**, 2007. 104f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Mato Grosso. Cuiabá, 2007.

FERREIRA, Simone Raquel Batista. Quilombolas. *In*: CALDART, Roseli Salette [et al] (orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p.645 – 650.

FIGUEIREDO, Ignês Amorim. **A escola da alternância do MST paranaense: experiência educativa de resistência e cooperação**, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa.

FONSECA, Patrícia Benvenuti Camargo da. **Ruralidade e Escolarização: desafios e propostas educacionais**, 2008. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2008.

FRANCO, Márcia Elizabete Wilke. **Compreendendo a infância: como condição de criança**. Porto Alegre; Mediação, 2002.

FREIRE, Paulo. Anotações sobre Unidade na Diversidade. *In*: **Política e Educação**, p. 31-36. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN JUNIOR, Moisés. **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **História Social da Infância no Brasil**. 8ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREYRE, Gilbeto. **Casa-Grande & Senzala**. 34.ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.

FUGIER, Anne Martin. Os ritos da vida privada burguesa. *In*: PERROT, M et al (orgs). **História da vida privada**. Da revolução francesa à primeira Guerra. São Paulo: Cia das Letras, 1991, p. 193-162.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Infância e Pensamento. *In*: GHIRALDELLI, P.J. (org). Infância, Escola e Modernidade. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1997. p. 83-100.

GARCIA, Fátima Moraes. **A contradição entre teoria e prática na escola do MST**, 2009. 252f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro:LTC,1989.

_____. **O saber local**: novos ensaios em antropologia interpretativa. Trad. Vera Mello Joscelyne. Petrópolis: Vozes, 1997.

GEHRKE, Marcos. **Escrever para continuar escrevendo**: as práticas de escrita da escola itinerante do MST, 2010. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2010.

GÉLIS, Jacques. A individualização da criança. *In*: ARIÉS, P.; DUBY, G. (orgs). **História da vida privada**: da Renascença ao Século das Luzes. São Paulo: Companhia das Letras, 1991, v. 3.

GHIRALDELLI, Paulo. **História da Educação Brasileira**. 2ed. São Paulo: Moderna, 2006.

GIOVANNETTI, Andrea. **60 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos**: conquistas do Brasil. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2009.

GIROUX. Henry Armand; MCLAREN, Peter. Por uma pedagogia crítica da representação. *In*: SILVA, T. T, da; MOREIRA, A. F. (orgs). **Territórios Contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais.4ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1995, p. 144-158.

GOUVEA, Maria Cristina Soares de. A escrita da história da infância: periodização e fontes. *In*: SARMENTO. Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. (orgs). **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Rio de Janeiro: Vozes, 2008, p. 119-140.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org). **As leis e a educação escolar indígena**: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

HADDAD, Lenira. **A creche em busca de Identidade**. 3.ed. São Paulo: Loyola, 2002.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Nucleação e transporte escolar: impactos na educação, na vida dos estudantes e nas comunidades do campo da Amazônia Paraense. **35ª Reunião Anual da ANPEd**. Porto de Galinhas, 2012. Disponível em http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT13%20Trabalhos/GT13-1615_int.pdf. Acesso em Julho de 2014.

HORN, Ticiania Elisabete. **Pés descalços e tênis, carroça e carro, boneca de pano de computador. Entre o rural e o urbano**: experiências num entrecruzar de infâncias, 2010. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Rio de Janeiro: IBGE, 2014.

IPEA. **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (et al). 4.ed. Brasília: Ipea, 2012.

JORDÃO, Regiane de Almeida. **A Escola Estadual Rural Taylor-Egidio (ERTE)**: paradigma freiriano na alternância, 2012. 193f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Nove de Julho. São Paulo, 2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Em busca da pedagogia da infância**: pertencer e participar. Porto Alegre: Penso, 2013.

KOHAN, Walter. O. Infância e educação em Platão. **Educ. Pesqui.**, Jan./June 2003, vol.29, no.1, p.11-26.

KOHAN, Walter. O. Infância e filosofia *In*: SARMENTO. M. J; GOUVEA, M. C. S. (orgs). **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Rio de Janeiro: Vozes, 2008, p. 40-61.

KRAMER, Sonia. Pesquisando Infância e Educação: um encontro com Walter Benjamin. In: _____; LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira (orgs). **Infância: Fios e desafios da pesquisa**. 7ed. São Paulo: Papirus, 2003a. p. 13-38.

_____. **Com a pré-escola nas mãos**: Uma alternativa curricular para a educação infantil. 14ed. São Paulo: Ática, 2003b.

_____. Crianças e adultos em diferentes contextos – Desafios de um percurso de pesquisa sobre infância, cultura e formação. In: SARMENTO, M; GOUVEA, M. (ORGs). **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Rio de Janeiro: Vozes, 2008, p. 163-189.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. 4ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

_____. A circulação das ideias sobre a educação das crianças; Brasil, início do século XX. In: FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 459-498.

LARCHERT, Jeanes Martins. Epistemologia da resistência quilombola em diálogo com o currículo escolar. **36^a Reunião Anual da ANPED**. Goiânia, 2013. Disponível em http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt21_trabalhos_pdfs/gt21_3099_texto.pdf. Acesso em Julho de 2014.

LIMA, Natamias Lopes de. **Saberes culturais e modos de vida ribeirinhos e sua relação com o currículo escolar**: um estudo no município de Breves/PA, 2011. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará. Belém, 2011.

LINHARES, Elizabeth Ferreira. Escravos na roça, anjos na escola. **Tempo Soc.**, São Paulo, vol. 20, n. 1, p. 95-117, Jun. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ts/v20n1/a05v20n1>. Acesso em Julho de 2014.

LUEDKE, Ana Marieli dos Santos. **A formação da criança e a Ciranda Infantil no MST**, 2013. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2013.

MALDONADO, Maritza Maciel Castrillon. **Espaço pantaneiro**: cenário de subjetivação da criança ribeirinha, 2009. 140f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2009.

MATOS, Maristela Bortolon de. **As culturas indígenas e a gestão das escolas da comunidade Guariba, RR: uma etnografia**, 2013. 265f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, RS.

MARACCI, Marilda Teles. Povos Indígenas. *In*: CALDART, Roseli Saete [et al] (orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p.600-612.

MARCILIO, Maria Luiza. A rodo dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. 1726-1950. *In*: FREITAS, Marcos Cezar de. **História Social da Infância no Brasil**. 8ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 53-79.

MARCONDES, Mariana Mazzini [et al] (orgs). **Dossiê mulheres negras: retrato das condições de vidas das mulheres negras no Brasil**. Brasília: Ipea, 2013.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2014.

MARIN, Joel Orlando Bevilaqua. O agronegócio e o problema do trabalho infantil. **Rev. Sociol. Polit.**, Curitiba, vol. 18, n. 35, p. 189-206, Fev. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rsocp/v18n35/v18n35a12.pdf>. Acesso em Julho de 2014.

_____; SCHNEIDER, Sergio; VENDRUSCOLO, Rafaela; CASTILHO E SILVA, Carolina Braz de. O problema do trabalho infantil na agricultura familiar: o caso da produção de tabaco em Agudos – RS. **Rev. Econ. Sociol. Rural**, Brasília, vol. 50, n. 4, p. 564-584, Out./Dez. 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/resr/v50n4/a10.pdf>. Acesso em Julho de 2014.

MAROUN, Kalyla; ARRUTI, José Maurício Paiva Andion. Educação Quilombola em debate: a escola em Campinho da Independência (RJ) e a proposta de uma pedagogia quilombola. **34ª Reunião Anual da ANPEd**. Natal, 2011. Disponível em <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT21/GT21-1234%20int.pdf>. Acesso em Julho de 2014.

_____; OLIVEIRA, Suely Noronha de; CARVALHO, Ediléia. Educação Escolar Quilombola: diálogos e interfaces entre experiências locais e a institucionalização de uma nova modalidade de educação no Brasil. **36ª Reunião Anual da ANPEd**. Goiânia, 2013. Disponível em http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt21_trabalhos_pdfs/gt21_3117_texto.pdf. Acesso em Julho de 2014.

MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira. A identidade negra e o currículo escolar: um estudo comparativo entre uma escola de periferia e uma escola de remanescentes de quilombos. **29^a Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu, 2006. Disponível em <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT21-2053--Int.pdf>. Acesso em Julho de 2014.

MARTINS, Rosimari Koch. As experiências educativas das crianças menores de quatro anos do meio rural. **32^a Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu, 2009. Disponível em <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT07-5328--Int.pdf>. Acesso em Julho de 2014.

_____. Expectativas das famílias do meio rural em relação à educação pública para os filhos menores de quatro anos. **34^a Reunião Anual da ANPEd**. Natal, 2011. Disponível em <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT07/GT07-338%20int.pdf>. Acesso em Julho de 2014.

MATTOSO, Kátia. M. de Queirós. Escravidão. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 8, n. 16, 1988. p. 37-57.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. Educação Escolar Quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências. **34^a Reunião Anual da ANPEd**. Natal, 2011. Disponível em <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT21/GT21-1019%20int.pdf>. Acesso em Julho de 2014.

MONGELO, Joana Vangelista. **OKOTEVE JA VY´A**: educação escolar indígena e educação indígena contrastes, conflitos e necessidades, 2013. 91f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2013.

MOURA, Esmeralda Blanco Bolsonaro de. Infância operária e acidente do trabalho em São Paulo. *In*: PRIORE, M.del (org). **História da Criança no Brasil**. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 112-128.

MUBARAC, Roberto Sanches. **Vozes infantis**: as culturas das crianças Sateré-Mawé como elementos de (des)encontros com as culturas da escola, 2009. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2009.

MULLER, Verônica Regina. **História de crianças e infâncias**: registros, narrativas e vida privada. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

MUNARIM, Iracema. O que podemos aprender com as crianças indígenas? Aproximações da antropologia da criança às noções de infância, cultura e movimento na Educação Física. **Rev. Bras. Ciênc Esporte (Impr.)**, Porto Alegre, vol. 33, n. 2, p. 375-390, Abr./Jun. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbce/v33n2/07.pdf>. Acesso em Julho de 2014.

NEVES, Delma Pessanha. Agricultura Familiar. *In*: CALDART, Roseli Salette [et al] (orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p.32 - 40.

NOBRE, Domingos Barros. Infância Indígena Guarani Mbya. *In*: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto. **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2007.

NUNES, Georgina Helena Lima. Prática do fazer, prática do saber: vivências e aprendizados com uma infância rural e negra. **29ª Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu, 2006. Disponível em <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT21-1942--Int.pdf>. Acesso em Julho de 2014.

OLIVEIRA, Luciane Monteiro. **Razão e afetividade: a iconografia Maxakali marcando a vida e colorindo os cantos**, 2006. 152f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação. São Paulo, 2006.

OLIVEIRA, Caroline Mari de. **As relações contraditórias entre MST e Estado na criança e implementação de políticas para a Educação do e no Campo no Estado do Paraná, a partir de 1990**, 2013. 328f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2013.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Creches no Sistema de Ensino. *In*: MACHADO, Maria Lucia. de A (org). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 79-82.

_____. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

PASSETTI, Edson. Crianças carentes e políticas públicas. *In*: PRIORE, Mary. Del (org). **História das crianças no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 347-375.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos. A cultura amazônica em práticas pedagógicas de educadores populares. **30ª Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu, 2007. Disponível em <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT06-3039-Int.pdf>. Acesso em Julho de 2014.

OLIVEIRA, Maria Terezinha Espinosa de. O mundo das crianças do campo: narrativas e experiências na pesquisa com o cotidiano. **33ª Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu, 2010. Disponível em <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT13-5998--Int.pdf>. Acesso em Julho de 2014.

OLIVEIRA, Suely Noronha de. Da Educação do Campo à Educação Quilombola: esboço de um percurso. **34ª Reunião Anual da ANPEd**. Natal, 2011. Disponível em <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT21/GT21-194%20int.pdf>. Acesso em Julho de 2014.

PAES, Maria Helena Rodrigues. Índio quer escola. **27ª Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu, 2004. Disponível em <http://27reuniao.anped.org.br/gt13/t1313.pdf>. Acesso em Julho de 2014.

PAMPHYLIO, Marisônia Matos. **Os dizeres das crianças da Amazônia amapaense sobre infância e escola**, 2010. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará. Belém, 2010.

PELOSO, Franciele Clara. **Paulo Freire e a Educação da Infância das classes populares em reflexões, imagens e memórias reveladas**, 2009. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2009.

_____; PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de. A educação da infância das classes populares: uma releitura das obras de Paulo Freire. **Educação em Revista**. V. 27, no.03, dez 2011. p. 251-280.

PEREIRA, Verônica Mendes. Reflexões sobre a relação entre escola e as práticas culturais dos xacriabá. **31ª Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu, 2008. Disponível em <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT03-5051--Int.pdf>. Acesso em Julho de 2014.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes; SOUZA, Solange Jobim e. Infância, conhecimento e contemporaneidade. *In*: KRAMER, Sonia. LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. **Infância e produção cultural**. Campinas: Papius, 1998, p. 25-42.

PIANOVSKI, Regina Bonat. **O jogo como mediação da aprendizagem dos alunos de escola multisseriada**, 2012. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, 2012.

PINHEIRO, Maria do Socorro Dias. **Currículo e seus significados par aos sujeitos de uma escola ribeirinha, multisseriada no Município de Cametá – Pará**, 2009. 203f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará. Belém, 2009.

PINHO, Ana Sueli Teixeira de; CORREIA, António Carlos da Luz. As formas de institucionalização e organização do tempo escolar no ensino fundamental: tempos e ritmos em escolas com classes multisseriadas da Ilha da Maré. **35ª Reunião Anual da ANPED**. Porto de Galinhas, 2012. Disponível em http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT13%20Trabalhos/GT13-2264_int.pdf. Acesso em Julho de 2014.

POSTMAN, Neil. **O Desaparecimento da Infância**. Trad. Suzana Menescal de Alencar Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PRIORE, Mary. Del. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império. *In*: PRIORE, Mary. del (org). **História das crianças no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 84-106.

_____. O papel branco, a infância e os jesuítas na colônia. *In*: PRIORE, Mary. Del (org). **História da criança no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1996. p. 10-27

RAMOS, Fábio Pestana. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. *In*: PRIORE, Mary. Del (org). **História das crianças no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 19-54.

PUHL, Raquel Inês. **Escola Itinerante do MST: o movimento da escola na educação do campo**, 2008. 99f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

REDIN, Euclides [et al] (orgs). **Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

REIS, Edmerson dos Santos. **A contextualização dos conhecimentos e saberes escolares nos processos de reorientação curricular nas aldeias do campo**, 2009. 318f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2009.

REIS, Maria Clareth Gonçalves Reis. Reflexões sobre a construção da identidade negra num quilombo pelo viés da história oral. **27ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu, 2004. Disponível em <http://27reuniao.anped.org.br/gt21/t216.pdf>. Acesso em Julho de 2014.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1977.

ROCHA, Idelvone Fátima dos Santos da. **O aluno da escola rural: a influência do contexto no desenvolvimento das práticas de leitura**, 2011. 178f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2011.

ROMÃO, José Eustáquio. Pedagogias de Paulo Freire. **Revista Múltiplas Leituras**, v.1, n.2, jul./dez., 2004. p. 8-22.

ROSEMBERG, Fúlvia. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: FCC/DPE, v. 51, p. 73-79, 1984.

ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde. Prefácio. *In*: SILVA, Ana Paula Soares da. [et al] (orgs) **Educação Infantil do Campo**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 21-24.

ROSSETTO, Edna Rodrigues Araújo. **Essa ciranda não é minha só, ela é de todos nós: a educação das crianças sem terrinha no MST**, 2009. 224f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2009.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SANTOS, Maria Walburga dos. O lúdico em uma comunidade quilombola: inspirações para a educação das relações étnico-raciais. **35ª Reunião Anual da ANPEd**. Porto de Galinhas, 2012. Disponível em http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT21%20Trabalhos/GT21-2398_int.pdf. Acesso em Julho de 2014.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: correntes, problemáticas e controvérsias. *In*: Sociedade e Cultura 02. **Cadernos do Noroeste**, Série Sociologia. Vol.13, n.2, p. 145-164, 2000.

_____. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. *In*: _____; CERISARA, Ana Beatriz (org). **Crianças e Miúdos: perspectivas socioeducacionais**. Porto Alegre, 2003, p. 09-34.

_____. Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da sociologia da Infância. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005.

_____. Visibilidade social e estudo da infância. VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto. **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2007. p. 25-49.

_____; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. Apresentação – Olhares sobre a infância e a criança. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto. GOUVEA, Maria Cristina Soares de. (orgs). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008, p. 07-14.

_____. Sociologia da Infância: correntes e confluências. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto. GOUVEA, Maria Cristina Soares de. (orgs). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008, p. 17-39.

_____. Estudos da Infância e sociedade contemporânea: desafios conceituais. *Revista O Social em Questão*. **Revista da PUC-Rio de Janeiro**, XX, n. 21, 2009p. 15-30.

SCARANO, Julita. Criança esquecida nas Minas Gerais. *In*: PRIORE, Mary. Del (org). **História das crianças no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 107-136.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Maria Beatriz Nizza da. **História da família no Brasil colonial**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

SILVA, Ana Paula Soares da. [et al] (orgs). **Educação Infantil do Campo**. São Paulo: Cortez, 2012.

_____; FELIPE, Eliana da Silva; RAMOS, Márcia Mara. Infâncias do Campo. *In*: CALDART, Roseli Salete [et al] (orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 417-424.

SILVA, Edson Alves da. **A educação diferenciada para o fortalecimento da identidade quilombola: estudo das comunidades remanescentes de quilombos do Vale do Ribeira**, 2011. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2011.

SILVA, Isabel de Oliveira e. [et al] (orgs). **Infâncias do Campo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SILVA JUNIOR, Hédio [et al] (orgs). **Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial**. São Paulo. Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade – CEERT: Instituto Avisa lá – Formação Continuada de Educadores, 2012.

SILVA, Rogério **Correia da**. **Circulando com os meninos: infância, participação e aprendizagens de meninos indígenas Xakriabá**, 2011. 231f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2011.

SILVA, Juliana Bezzon da. **Crianças assentadas e Educação Infantil do/no Campo: contexto e significações**, 2012. 162f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, 2012.

SILVA, Luzia Antônia de Paula. **A Educação da Infância entre os trabalhadores rurais Sem Terra**, 2002. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás. Goiânia.

SILVA, Maria Angelita da. **Criança Xetá: das memórias da infância a resistência de um povo**, 2013. 247f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2013.

SILVA, Robson Amaral da. **Lazer e processos educativos no contexto de trabalhadores/as rurais do MST**, 2010. 213f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2010.

SILVA, Gilvânia Maria da Silva. Identidade, territorialidade e educação na comunidade quilombola de conceição das crioulas. **34ª Reunião Anual da ANPEd**. Natal, 2011. Disponível em <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT21/GT21-975%20int.pdf>. Acesso em Julho de 2014.

SILVA, Rogério Correia da. As crianças xacriabá, suas formas de sociabilidade e o aprendizado nas comunidades de prática. **31ª Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu, 2008. Disponível em <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT07-5041--Int.pdf>. Acesso em Julho de 2014.

_____. Participação e aprendizagem na educação da criança indígena. **35ª Reunião Anual da ANPEd**. Porto de Galinhas, 2012. Disponível em http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT21%20Trabalhos/GT21-2099_int.pdf. Acesso em Julho de 2014.

SILVA, Teresa Cristina da; RODRIGUES, Eduardo Gomes de Araújo; BETHONY, Jeffrey. Representações de crianças de zona rural sobre a saúde e o pesquisador: a “grande saúde” e o “grande outro”. **29ª Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu, 2006. Disponível em <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT06-2603--Res.pdf>. Acesso em Julho de 2014.

SOARES, Edimara Gonçalves. **Educação Escolar Quilombola: quando a política pública diferenciada é indiferente**, 2012. 130f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2012.

SOUZA, Vania Pereira da Silva. **Crianças Indígenas Kaiowá e Guarani**: um estudo sobre as representações sociais da deficiência e o acesso às Políticas de Saúde e Educação em aldeias da Região da Grande Dourados, 2011. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, 2011.

SPINDOLA, Arilma Maria de Almeida. **A cultura da criança quilombola**: leitura referenciada em estudo, relatos orais e imagens, 2008. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2008.

STROPASOLAS, Valmir Luiz. Os significados do corpo nos processos de socialização de crianças e jovens do campo. *In*: ARROYO, Miguel González; SILVA Maurício Roberto da. (orgs). **Corpo Infância**: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 153-183.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos. A mediação de uma professora de Educação Infantil nas brincadeiras de faz-de-conta de crianças ribeirinhas. **35ª Reunião Anual da ANPEd**. Porto de Galinhas, 2012. Disponível em http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT07%20Trabalhos/GT07-2078_int.pdf. Acesso em Julho de 2014.

_____. A relação cultura e subjetividade nas brincadeiras de faz-de-conta de crianças ribeirinhas da amazônia. **36ª Reunião Anual da ANPEd**. Goiânia, 2013. Disponível em http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt07_trabalhos_pdfs/gt07_3369_texto.pdf. Acesso em Julho de 2014.

TERUYA, Teresa Kazuco; WALKER, Maristela Rosso; NICÁCIO, Marcondes de Lima; PINHEIRO, Maria Joana Manaitá. Classes multisseriadas no Acre. **Rev. Bras. Estud. Pedagóg.**, Brasília, vol. 94, n. 237, p. 564-584, Mai./Ago. 2013. Disponível em <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/2111/1933>. Acesso em Julho de 2014.

TIRIBA, Léa. Educação Infantil entre os povos Tupinambá de Olivença. **34ª Reunião Anual da ANPEd**. Natal, 2011. Disponível em <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT07/GT07-1146%20int.pdf>. Acesso em Julho de 2014.

THOMPSON, Edward Palmer. Tempo, disciplina de trabalho e o capitalismo industrial. *In*: THOMPSON, Edward Palmer. **Costumes em comum**. Trad. Rosaura Eichenber. São Paulo: Cia das Letras, 1998, p. 267-303.

TORRES, Luiz Henrique. A casa da Roda dos Expostos na cidade do Rio Grande. **Biblos**, Rio Grande, 2006. p. 103-116.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto. **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira e Marin.

VASCONCELOS, Valéria Oliveira de. Quando a natureza educa: trabalho, família e espiritualidade às margens de rios amazônicos. **33ª Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu, 2010. Disponível em <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT06-6651--Int.pdf>. Acesso em Julho de 2014.

VEIGA, José Eli. Delimitando a agricultura familiar. **Reforma Agrária**, v.25, n. 2-3, mai./dez., 1995. p. 129-141.

VELLOSO, Renata Mendes. **O controle das políticas públicas para a infância no campo**, 2008. 192f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2008.

WALKER, Maristela Rosso. **A identidade Puijanawa e a Escola Indígena**, 2012. 360f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2012.

WALLAUER, Andrea. **Reflexões sobre a construção da operação de divisão em crianças de 1ª e 2ª séries de classes multisseriadas**, 2006. 205f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2006.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. A agricultura familiar no Brasil: um espaço em construção. **Reforma Agrária**, v.25, n. 2-3, mai./dez., 1995. p. 37-57.

WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta. **Sociologia Rural: questões metodológicas emergentes**. São Paulo: Letras à Margem, 2002.

YAMIN, Giana Amaral. **Crianças com-terra: (re)construções de sentidos da infância na reforma agrária**, 2009. 268f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2006.

ZOIA, Alceu. **A comunidade indígena Terena do Norte do Mato Grosso: infância, identidade e educação**, 2009. 246f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2009.

ANEXO A – DETALHAMENTO DOS TRABALHOS ANALISADOS

Quadro 1 - Lista de títulos por categoria dos trabalhos captados e analisados.

TESES				
Código	Título	Autor/a	Instituição	Ano
T.1.C2	Nhembo é Enquanto o encanto permanece! Processos de práticas de escolarização nas aldeias guarani	Maria Aparecida Bergamaschi	UFRGS	2005
T.2.C1.C2	Razão e afetividade: a iconografia Maxacali marcando a vida e colorindo os cantos	Luciane Monteiro Oliveira	USP	2006
T.3.NP	Lugar é laço: o saber profundo nas comunidades goianas de Cibebe e Caiçara	Maria Emília Carvalho de Araújo	UFG	2006
T.4.C2	Culturas, família e educação na comunidade negra rural de Mata-Cavalo – MT	Suely Dulce de Castilho	PUC – SP	2008
T.5.C1	Espaço pantaneiro: cenário de subjetivação da criança ribeirinha	Maritza Maciel Castrillon Maldonado	UFF	2009
T.6.C2	A contradição entre teoria e prática na escola do MST	Fátima Moraes Garcia	UFPR	2009
T.7.C1	A comunidade indígena Terena no Norte do Mato Grosso: infância, identidade e educação	Alceu Zoia	UFG	2009
T.8.C1	Vozes Infantis: as culturas das crianças Sateré-Mawé como elementos de (des)encontros com as culturas da escola	Roberto Sanches Murabac	UFSC	2009
T.9.NP	A contextualização dos conhecimentos e saberes escolares nos processos de reorientação curricular nas escolas do Campo	Edmerson dos Santos Reis	UFBA	2009
T.10.NP	Lugar e Parentela: educação de sujeitos em povoados no extremo norte do Tocantins	Elzimar Pereira Nascimento Ferraz	UFG	2011
T.11.C1	Circulando com os meninos: infância, participação e aprendizagens de meninos indígenas Xakriabá	Roberto Correia da Silva	UFMG	2011
T.12.NP	Educação Escolar Quilombola: quando a política pública diferenciada é indiferente	Edimara Gonçalves Soares	UFPR	2012
T.13.C1.C2	Brincadeiras e relações interculturais na escola indígena: um estudo de caso na etnia Sateré-Mawé	João Luís da Costa Barros	UMESP	2012
T.14.C2	A identidade Puijanawa e a Escola Indígena	Maristela Rosso Walker	UEM	2012
T.15.NP	A escola e a exploração do trabalho infantil na fumicultura catarinense	Soraya Franzoni Conde	UFSC	2012
T.16.C2	As culturas indígenas e a gestão das escolas da comunidade Guariba, RR: uma etnografia	Maristela Bortolon de Matos	UNISINOS	2013

Fonte: PELOSO (2015).

DISSERTAÇÕES				
Código	Título	Autor/a	Instituição	Ano
D.1.C1	A Educação da Infância entre os trabalhadores Rurais Sem Terra	Luzia Antônia de Paula Silva	UFG	2002
D.2.NP	Políticas Públicas para a Educação Escolar Indígena	Lucia Gouvêa Buratto	UEM	2004
D.3.NP	A Inclusão das Escolas Indígenas no Sistema Oficial de Ensino em Mato Grosso	Francisca Navantino Pinto de Ângelo	UFMT	2005
D.4.NP	Da aldeia à cidade: o cotidiano de estudantes Paresi em escolas urbanas de Tangará da Serra – MT	Sérgio José Both	UFMT	2006
D.5.NP	Reflexões sobre a construção da operação de divisão em crianças de 1ª e 2ª séries de classes multisseriadas	Andrea Wallauer	UFRGS	2006
D.6.NP	Saberes da prática: tempo, espaço e sujeitos da formação escolar entre professores/as indígenas do estado de Pernambuco	José Ivamilson Silva Barralho	UFPE	2007
D.7.C2	Cartografias da Educação na Amazônia Rural Ribeirinha: estudo do currículo, imagens, saberes e identidade em uma escola do município de Breves/Pará	Ana Cláudia Peixoto de Cristo	UFPA	2007
D.8.NP	Saberes Ambientais: olhares, vivências e educação na Comunidade do Garcês – Cáceres – MT	Waldinéia Antunes de Ancântara Ferreira	UFMT	2007
D.9.C1	Imagens da Infância: brincadeira, brinquedo e cultura	Levendo Diniz Carvalho	UFMG	2007
D.10.C2	O currículo científico com o povo indígena Tupinikum: a tomada de consciência dos instrumentos socioculturais	Claudio Davi Cari	PUC/SP	2008
D.11.C2	Ruralidade e Escolarização: desafios e propostas educacionais	Patrícia Benvenuti Camargo da Fonseca	UFJF	2008
D.12.C2	O controle das políticas públicas para a infância no campo	Renata Mendes Velloso	UFMG	2008
D.13.C2	Educação, trabalho e emancipação humana: um estudo sobre as escolas itinerantes dos acampamentos do MST	Caroline Bahniuk	UFSC	2008
D.14.NP	Escola Itinerante do MST: o movimento da escola na educação do campo	Raquel Inês Puhl	UFSC	2008
D.15.NP	A Escola de Alternância no MST paranaense: experiência educativa de resistência e cooperação	Ignês Amorim Figueiredo	UEPG	2008
D.16.C2	A emancipação como inédito-viável no Projeto da Educação do Campo: uma viagem etnográfica a escola Paulo Freire	Janaína Santana da Costa	UFMT	2008
D.17.C1	A cultura da criança quilombola: leitura referenciada em estudo, relatos orais e imagens	Arilma Maria de Almeida Spindola	UFMS	2008

DISSERTAÇÕES				
Código	Título	Autor/a	Instituição	Ano
D.18.C2	“Tem dia que a gente é sem-terra, tem dia que não dá”: as diferentes visões de mundo no interior do espaço escolar de um assentamento rural	Natália Rigueira Fernandes	UFV	2008
D.19.NP	A educação nos aldeamentos indígenas da capitania de São Paulo no século XVIII (entre a expulsão dos jesuítas e a reforma pombalina).	Crisney Tritapeppi Ferreira	PUC/SP	2009
D.20.C2	Currículo e seus significados para os sujeitos de uma escola ribeirinha multisseriada no município de Cametá – Pará	Maria do Socorro Dias Pinheiro	UFPA	2009
D.21.C2	A Criança Terena: o diálogo entre a educação indígena e a educação escolar na aldeia Buriti	Simone de Figueiredo Cruz	UCDB	2009
D.22.NP	Alfabetização na educação do campo: relatos de professores de classes multisseriadas da Ilha de Marajó	Waldemar dos Santos Cardoso Júnior	PUC/SP	2009
D.23.C2	Essa ciranda não é só minha, ela é todos nós: a educação das crianças sem terrinha no MST	Edna Rodrigues Araújo Rossetto	UNICAMP	2009
D.24.NP	Lazer e processos educativos no contexto de trabalhadores rurais do MST	Robson Amaral da Silva	UFSCAR	2010
D.25.NP	Escrever para continuar escrevendo: as práticas de escrita da escola itinerante do MST	Marcos Gehrke	UFPR	2010
D.26.C2	Os dizeres das crianças da Amazônia amapaense sobre infância e escola	Marisônia Matos Pamphylio	UEPA	2010
D.27.NP	Constituição do movimento de educação do campo na luta por políticas de educação	Edson Marcos de Anhaia	UFSC	2010
D.28.C1	Pés descalços e tênis, carroça e carro, boneca de pano e computador. Entre o rural e o urbano: experiências num entrecruzar de infâncias	Ticiane Elisabete Horn	UFRGS	2010
D.29.C1	Educação da criança na revitalização da identidade indígena: o contexto XOKLENG/LAKLÂNÕ	Ana Clarisse Alencar Barbosa	FURB	2011
D.30.C2	O Projeto Córrego Bandeira e as crianças Terena	Ari Fernando Bittar	UCDB	2011
D.31.C2	A educação diferenciada para o fortalecimento na identidade quilombola: estudo das comunidades remanescentes de quilombos do Vale do Ribeira	Edson Alves da Silva	PUC/SP	2011
D.32.C2	Práticas de levantamento em uma escola de assentamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no município de São Lourenço da Mata	Sidney Alexandre da Costa Alves	UFPE	2011

DISSERTAÇÕES				
Código	Título	Autor/a	Instituição	Ano
D.33.NP	O aluno da escola rural e a influência do contexto no desenvolvimento das práticas de leitura	Idelvone Fátima dos Santos da Rocha	PUC/GOIÁS	2011
D.34.C2	Fronteiras entre o campo e cidade: saberes e práticas educativas no cotidiano de uma escola nucleada em Rio Maria/PA	Gilma da Costa Cavalcante	UEPA	2011
D.35.C2	Saberes culturais e modo de vida ribeirinhos e sua relação com o currículo escolar: um estudo no município de Breves/PA	Natamias Lopes de Lima	UFPA	2011
D.36.C1	Crianças indígenas Kaiowá e Guarani: um estudo sobre as representações sociais da deficiência e o acesso às Políticas de Saúde e Educação em Aldeias da Região da Grande Dourados.	Vania Pereira da Silva Souza	UFGD	2011
D.37.C2	A criação do Centro de Educação e Cultura Indígena (CECI) e a Educação Infantil Indígena na aldeia Krukutu	Edna Ferreira	PUS/SP	2012
D.38.C1	Educação Escolar Indígena e os Processos Próprios de Aprendizagens: espaços de inter-relação de conhecimentos na infância Guarani/Kaiowá	Elda Vasques Aquino	UCDB	2012
D.39.NP	Trajetórias, lugares e encruzilhadas na construção da política de educação escolar quilombola no PR no início do III milênio	Cassius Marcelus Cruz	UFPR	2012
D.40.C2	A organização do trabalho pedagógico em escolas multisseriadas no município de Cametá	Marivaldo Praseres de Araújo	UFPA	2012
D.41.NP	Crianças assentadas e educação infantil do/no campo: contextos e significações	Juliana Bezzon da Silva	USP	2012
D.42.C2	A Escola Estadual Rural Taylor-Egídio (erte): paradigma freiriano na alternância	Regiane de Almeida Jordão	UNINOVE	2012
D.43.C2	Os espaços de Educação Infantil no Campo na lente das crianças	Maria Aparecida D'Avila Cassimiro	UNEB	2012
D.44.C2	O jogo como mediação da aprendizagem dos alunos de uma escola multisseriada	Regina Bonat Pianovski	UTP	2012
D.45.C1	“Aqui é minha raiz”: o processo de constituição identitária da criança negra na comunidade quilombola de Araçatiba/ES	Tânia Mota Cristé	UFES	2012
D.46.C1	Criança Xetá: das memórias da infância a resistência de um povo	Maria Angelita da Silva	UEM	2013
D.47.C1	A formação da criança e a Ciranda Infantil do MST	Ana Marieli dos Santos Luedke	UFSC	2013

DISSERTAÇÕES				
Código	Título	Autor/a	Instituição	Ano
D.48.C2	OKOTEVE JÁ VY'Á: educação escolar indígena e educação indígena contrastes, conflitos e necessidades	Joana Vangelista Mongelo	UFSC	2013
D.49 .NP	As relações contraditórias entre MST e Estado na criação e implementação de políticas para a Educação do e no Campo no Estado do Paraná, a partir de 1990	Caroline Mari de Oliveira	UEM	2013
ARTIGOS				
Código	Título	Autor/a	Instituição	Ano
AAnp.1.C2	Algumas comunidades negras rurais do Piauí e a escola: o que há para entender	Francis Musa Boakari Ana Beatriz Sousa Gomes	UFPI	2002
AAnp.2.C2	Índio quer escola	Maria Helena Rodrigues Paes	UFRGS	2004
AAnp.3.NP	Reflexões sobre a construção da identidade negra num quilombo pelo viés da história oral	Maria Clareth Gonçalves Reis	UFF	2004
AAnp.4.C2	A educação da infância no MST: o olhar das crianças sobre uma pedagogia em movimento	Deise Arenhart	UFSC	2005
AAnp.5.C2	Educação Indígena – uma educação para autonomia	Antonio Jacó Brand	UCDB	2005
AAnp.6.C2	Prática do fazer, prática do saber: vivências e aprendizados com uma infância rural e negra	Georgina Helena Lima Nunes	UFPEl	2006
AAnp.7.C2	Sentidos de escola e Movimentos Sociais do povo Xokleng, Comunidade Bugio – SC	Monica Maria Baruffi Maria da Conceição Lima de Andrade	FURB	2006
AAnp.8.NP	Representações de crianças de zona rural sobre a saúde e o pesquisador: a “grande saúde” e o “grande outro”	Teresa Cristina da Silva Renato de Ávila Rodrigues Eduardo Gomes de Araújo Jeffrey Bethony	UFMG	2006
AAnp.9.NP	A identidade negra e o currículo escolar: um estudo comparativo entre uma escola de periferia e uma escola de remanescentes de quilombos	Eugenia Portela de Siqueira Marques	UCDB	2006
AAnp.10.NP	A cultura amazônica em práticas pedagógicas de educadores populares	Ivanilde Apoluceno de Oliveira Tânia Regina Lobato dos Santos	UEPA	2007
ASc.11.C2	Movimentos sociais e experiência geracional: a vivência da infância no Movimento dos Trabalhadores sem Terra	Luciana Oliveira Correia Maria Amélia Gomes Castro Giovanetti Maria Cristina Soares Gouvêa	UFMG	2007
ASc.12.NP	Escravos na roça, anjos na escola	Elizabeth Ferreira Linhares	UFRJ	2008
AAnp.13.C1	As crianças xacriabá, suas formas de sociabilidade e o aprendizado nas comunidades de prática	Rogério Correia da Silva	UFMG	2008

DISSERTAÇÕES				
Código	Título	Autor/a	Instituição	Ano
AAAnp.14.C2	Reflexões sobre a relação entre escola e as práticas culturais dos xacriabá	Verônica Mendes Pereira	UFMG	2008
AAAnp.15.C2	Educação Escolar nas aldeias Kaingag e Guarani: indianizando a escola	Maria Aparecida Bergamaschi	UFRGS	2008
AAAnp.16.C2	As experiências educativas das crianças menores de quatro anos do meio rural	Rosimari Koch Martins	UFSC	2009
AAAnp.17.NP	Quando a natureza educa: trabalho, família e espiritualidade às margens de rios amazônicos	Valéria Oliveira de Vasconcelos	UNIUBE	2010
AAAnp.18.C2	O mundo das crianças do campo: narrativas e experiências na pesquisa com o cotidiano	Maria Terezinha Espinosa de Oliveira	UNIFESO/UFF	2010
ASc.19.NP	O agronegócio e o problema do trabalho infantil	Joel Orlando Bevilaqua Marin	UFG	2010
AAAnp.20.C2	Expectativas das famílias do meio rural em relação à educação pública para os filhos menores de quatro anos	Rosimari Koch Martins	UFMT	2011
AAAnp.21.NP	Identidade, territorialidade e educação na comunidade quilombola de conceição das crioulas	Givânia Maria da Silva	UNB	2011
AAAnp.22.C2	Educação Infantil do Campo: aproximações ao cenário do Espírito Santo	Valdete Coco	UFES	2011
AAAnp.23.C2	Educação Quilombola em debate: a escola em Campinho da Independência (RJ) e a proposta de uma pedagogia quilombola	Kalyla Maroun José Maurício Paiva Andion Arruti	PUC/Rio	2011
AAAnp.24.C2	Educação Escolar Quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências	Shirley Aparecida de Miranda	UFMT	2011
ASc.25.NP	O que podemos aprender com as crianças indígenas? Aproximações da antropologia da criança às noções de infância, cultura e movimento na Educação Física	Iracema Munarim	UFSC	2011
AAAnp.26.C2	Da Educação do Campo à Educação Quilombola: esboço de um percurso	Suely Noronha de Oliveira	PUC/Rio	2011
AAAnp.27.C2	Educação Infantil entre os povos Tupinambá de Olivença	Léa Tiriba	UNIRIO	2011
AAAnp.28.C1	Participação e aprendizagem na educação da criança indígena	Rogério Correia da Silva	UFMG	2012
AAAnp.29.NP	Nucleação e transporte escolar: impactos na educação, na vida dos estudantes e nas comunidades do campo da Amazônia Paraense	Salomão Antônio Mufarrej Hage	UFPA	2012

DISSERTAÇÕES				
Código	Título	Autor/a	Instituição	Ano
AAnp.30.C2	As formas de institucionalização e organização do tempo escolar no ensino fundamental: tempos e ritmos em escolas com classes multisseriadas da Ilha da Maré	Ana Sueli Teixeira de Pinho Antônio Carlos da Luz Correia	UNEB/UL	2012
AAnp.31.C2	A mediação de uma professora de Educação Infantil nas brincadeiras de faz-de-conta de crianças ribeirinhas	Sônia Regina dos Santos Teixeira	UFPA	2012
AAnp.32.NP	O lúdico em uma comunidade quilombola: inspirações para a educação das relações étnico-raciais	Maria Walburga dos Santos	UFSCar	2012
ASc.33.C2	Classes multisseriadas no Acre	Teresa Kazuco Teruya Maristela Rosso Walker Marcondes de Lima Nicácio Maria Joana Manaitá Pinheiro	UNESP UFAC IFAC	2013
AAnp.34.C2	A relação cultura e subjetividade nas brincadeiras de faz-de-conta de crianças ribeirinhas da Amazônia	Sônia Regina dos Santos Teixeira	UFPA	2013
AAnp.35.C2	Epistemologia da resistência quilombola em diálogo com o currículo escolar	Jeanes Martins Larchert	UESC UFSCar	2013
AAnp.36.C2	Educação Escolar Quilombola: diálogos e interfaces entre experiências locais e a institucionalização de uma nova modalidade de educação no Brasil	Kayla Maroun Suely Noronha de Oliveira Ediléia Carvalho	PUC-Rio	2013
AAnp.37.NP	Do quilombo ao canavial: desafios e perspectivas para a implementação da educação escolar quilombola numa comunidade do médio Jequitinhonha	José Eustáquio de Brito	UEMG	2013
ASc.38.NP	O problema do trabalho infantil na agricultura familiar: o caso da produção de tabaco em Agudos – RS	Joel Orlando Bevilaqua Marin Sergio Schneider Rafaela Vendruscolo Carolina Braz de Castilho e Silva	UFSM UFRGS	2013

Fonte: PELOSO (2015).

ANEXO B – CLASSIFICAÇÃO DOS TRABALHOS POR CRITÉRIOS ANALISADOS

Quadro 2 – Descrição dos objetivos encontrados em cada trabalho da categoria 1.

Código	Objetivos
T.2.C1.C2	Demonstrar por meio da iconografia como os Maxacali percebem o mundo por meio da percepção sensorial do corpo próprio e como constroem relações de alteridade na intersecção de concepções cosmológicas distintas.
T.5.C1	Apresentar narrativas do espaço pantaneiro e da experiência coletiva de crianças que moram na Campina, região labiríntica do Pantanal Mato-grossense.
T.7.C1	Investigar a comunidade indígena Terena e analisar sua infância e educação; Compreender como acontece o processo de formação dessas crianças e quais são as concepções de infância e de educação que se fazem presentes nesta comunidade.
T.8.C1	Evidenciar através de diversas linguagens: desenhos, escritas, falas, fotografias, vídeos como as crianças vivem e constroem suas culturas da infância, tendo tanto os elementos tradicionais da cultura de seu povo quanto as diversas influências do meio urbano.
T.11.C1	Investigar as formas de sociabilidade, a transmissão do conhecimento e o aprendizado da criança na sociedade indígena XACRIABÁ.
T.13.C1.C2	Analisar as relações interculturais que se estabelecem na educação escolar indígena, tendo como foco o brincar das crianças na escola e nos contextos sociais específicos.
D.1.C1	Compreender o processo de construção concreta dos fenômenos sociais, buscando compreender sob quais perspectivas históricas, sociais, políticas, econômicas, ideológicas e culturais são encaradas as crianças e a educação entre os Sem Terra.
D.9.C1	Descrever e analisar o repertório de brinquedos e brincadeiras vivenciadas por crianças indígenas Pataxós (MG) e crianças moradoras do bairro Taquaril em Belo Horizonte. Compreender como crianças de diferentes contextos socioculturais experienciam a prática da brincadeira, suas dinâmicas e significados. Investigar que elementos próprios da inserção sociocultural surgem nessa experiência, entendendo o brincar como forma própria de compreensão e apreensão do mundo pelas crianças.
D.17.C1	Compreender os processos e produtos das culturas infantis, resgatados nos contextos de vida das crianças das comunidades afro-descendentes de Furnas do Dionísio e Furnas da Boa Sorte.
D.28.C1	Compreender as visões que as crianças “urbanas” e “rurais” produzem sobre si e os outros, procurando entender suas formas de falar, narrar, expressar para refletir sobre o quanto a polifonia de discursos sobre o que é rural e urbano reverberou em seus modos de pensar.
D.29.C1	Compreender meios pelos quais narrativas orais contribuem para que a criança tenha visibilidade de sua condição de criança inserida numa história, cosmovisão e sociedade.
D.36.C1	Investigar a infância e as condições de vida da criança indígena Kaiowá e Guarani com deficiência, em aldeias da Região da Grande Dourados buscando mapear as políticas sociais e o acesso à saúde e a educação.
D.38.C1	Conhecer melhor a criança Guarani/Kaiowá antes de ir à escola, e observar/descrever como se dão as suas aprendizagens e as suas interações estabelecidas com o cotidiano e seu entorno.
D.45.C1	Investigar a criança negra quilombola em seus processos de constituição identitária a partir das vozes das crianças.
D.46.C1	Investigar a cultura da infância Xetá.
D.47.C1	Estudar as Cirandas Infantis no Estado do Paraná, suas peculiaridades, particularmente, as que se referem à organização e proposição de atividades formativas para a criança, entre elas a brincadeira.
AAnp.13.C1	Investigar a infância das crianças indígenas Xacriabá.
AAnp.29.C1	Não especificado.

Fonte: PELOSO (2015).

Quadro 3 – Descrição da base teórica declarada e do referencial teórico destacado em cada trabalho da categoria 1.

Código	Base Teórica Declarada	Referencial Teórico Destacado
T.2.C1.C2	Fenomenologia	Gilbert Durand, Gaston Bachelard, Maurice Merleau-Ponty, Edgar Morin, Michel Maffesoli, Paul Ricoer
T.5.C1	Pós-estruturalista	Michel Foucault, Gilles Deleuze, Félix Guattari
T.7.C1	Sócio-Histórica	Henry Wallon, Lev Vigotski, Alexander Luria, Alexei Leontiev
T.8.C1	Não declarada	Não destacado
T.11.C1	Pós-estruturalista	Multirreferencial
T.13.C1.C2	Não declarada	Multirreferencial com destaque para Maria Aparecida Bergamaschi, Lev Vigotsky, Walter Benjamin e Tizuko Morchida Kishimoto.
D.1.C1	Materialismo Histórico Dialético	Karl Marx e Karel Kosik
D.9.C1	Não declarada	Jean Qvortrup, Manuel Jacinto Sarmiento, Willian Corsaro, Johan Huizinga, Jucirema Quinteiro, Tizuko Morchida Kishimoto, Clarice Cohn
D.17.C1	Histórico-Cultural	Manuel Jacinto Sarmiento, Jucirema Quinteiro, Willian Corsaro, Suzanne Mollo-Bouvier
D.28.C1	Pós-estruturalista	Michel Foucault, Stuart Hall, Willian Corsaro, Néstor García Canclini
D.29.C1	Hermenêutica Fenomenológica	Não destacado
D.36.C1	Não declarada	Não destacado
D.38.C1	Não declarada	Zygmunt Bauman, Néstor García Canclini, Stuart Hall, Homi Bhabha
D.45.C1	Histórico-Cultural	Lev Vigotsky, Clifford Geertz, Manuel Jacinto Sarmiento
D.46.C1	Não declarada	Manuel Jacinto Sarmiento, Boaventura Souza Santos, Zygmunt Bauman, Antônio Gramsci, Paulo Freire, Roque Laraia
D.47.C1	Histórico-Cultural	Lev Vigotsky, Walter Benjamim
AAmp.13.C1	Não declarada	Não destacado
AAmp.29.C1	Não declarada	Não destacado

Fonte: PELOSO (2015).

Quadro 4 – Descrição da metodologia e das técnicas de coletas de dados utilizadas em cada trabalho da categoria 1.

Código	Metodologia	Técnicas de Coleta de Dados
T.2.C1.C2	Mitohermenêutica simbólica de cunho antropológico	Observações, registros e produção de desenhos.
T.5.C1	Etnográfica	Observação, narrativa das crianças.
T.7.C1	Etnográfica	Análise de documentos, bibliografia, entrevistas e visitas.
T.8.C1	Etnográfica	Observação participante
T.11.C1	Etnográfica	Observação participante, entrevistas, realização de desenhos, registro em vídeo e foto.

Código	Metodologia	Técnicas de Coleta de Dados
T.13.C1.C2	Estudo de caso	Observação participante, entrevistas semiestruturadas com professoras e lideranças nas aldeias, entrevistas coletivas com as crianças indígenas.
D.1.C1	Método Dialético	Participação em reuniões e entrevistas.
D.9.C1	Pesquisa qualitativa, etnográfica	Observações e registros.
D.17.C1	Não especificada	Registros fotográficos e relatos orais
D.28.C1	Não especificada	Levantamento bibliográfico e pesquisa de campo
D.29.C1	Bibliográfica	Revisão de literatura
D.36.C1	Qualitativa, etnográfica	Entrevistas abertas, entrevistas semiestruturadas, observação, diário de campo
D.38.C1	Qualitativa, etnográfica	Observação das crianças, depoimentos
D.45.C1	Etnográfica	Observação participante, entrevistas semiestruturadas e fotografias
D.46.C1	Etnográfica	Observação participante e conversas com crianças e adultos
D.47.C1	Não especifica	Estudos bibliográficos, questionários e observações
AAnp.13.C1	Etnográfica	Não especificado
AAnp.29.C1	Etnográfica	Visita a comunidades indígenas e participação na rotina dessas comunidades

Fonte: PELOSO (2015).

Quadro 5 – Descrição das concepções de infância e dos grupos identitários de cada trabalho da categoria 1.

Código	Concepção de Infância	Grupo identitário
T.2.C1.C2	Estrutural	Indígenas Maxakali
T.5.C1	Interpretativa	Ribeirinhos
T.7.C1	De intervenção	Indígenas Terena
T.8.C1	Interpretativa	Indígenas Sateré-Mawé
T.11.C1	Interpretativa	Indígenas Xakriabá
T.13.C1.C2	Interpretativa	Indígenas Sateré-Mawé
D.1.C1	De intervenção	MST
D.9.C1	Interpretativa	Indígenas Pataxó
D.17.C1	Interpretativa	Quilombolas
D.28.C1	Interpretativa	Zona rural
D.29.C1	Estrutural	Indígenas Xokleng/Laklãnõ
D.36.C1	Estrutural	Indígenas Kaiowá e Guarani
D.38.C1	Interpretativa	Indígenas Guarani/Kaiowá
D.45.C1	Interpretativa	Quilombolas
D.46.C1	Estrutural	Indígenas Xetá
D.47.C1	De intervenção	MST
AAnp.13.C1	Interpretativa	Indígenas Xacriabá
AAnp.29.C1	Interpretativa	Indígenas Xacriabá

Fonte: PELOSO (2015).

Quadro 6 – Descrição dos objetivos encontrados em cada trabalho da categoria 2.

Código	Objetivos
T.1.C2	Compreender os processos de implementação da escola do povo Guarani, e os significados que atribuem à educação escolar.
T.2.C1.C2	Demonstrar por meio da iconografia como os Maxacali percebem o mundo por meio da percepção sensorial do corpo próprio e como constroem relações de alteridade na intersecção de concepções cosmológicas distintas.
T.4.C2	Compreender as relações de um grupo de famílias negras da comunidade negra rural de Mata-Cavalo, localizada no Estado de Mato Grosso, com a educação escolar.
T.6.C2	Conhecer pela via da contradição os fundamentos da Teoria Pedagógica do Movimento e seu engendramento na prática pedagógica da escola do MST. Analisar os pressupostos teóricos da Pedagogia do Movimento em dois períodos distintos, entre 1987-1997 e de 1998 à atualidade. Identificar as categorias centrais expressadas por esse corpo teórico. Verificar os fundamentos teóricos que orientam a prática pedagógica do professor na escola do MST. Analisar o projeto político pedagógico da escola em foco. Analisar o envolvimento da comunidade assentada com a escola. Analisar o envolvimento dos professores com a escola em foco. Confrontar a Pedagogia do Movimento com a prática pedagógica do professor. Conhecer o contexto social, político e econômico da região do assentamento em foco. Observar e sistematizar as determinações e/ou circunstâncias em que a materialidade da vida no assentamento é contemplada na escola como processo pedagógico.
T.13.C1.C2	Analisar as relações interculturais que se estabelecem na educação escolar indígena, tendo como foco o brincar das crianças nas escolas e nos contextos sociais específicos.
T.14.C2	Analisar a identidade puijanawa com base nos letramentos na escola IxybäyRabuyPuijanawa destacando aspectos de sua cultura e de sua história, a fim de verificar se a educação formal contribui ou não para o fortalecimento da identidade desta etnia.
T.16.C2	Compreender as interações entre as culturas indígenas e os processos de gestão das escolas na Comunidade Indígena Guariba, no município de Amajari, Roraima. Identificar a finalidade e os objetivos das escolas indígenas para a Comunidade Indígena Guariba. Conhecer o significado das escolas na e para a Comunidade Indígena Guariba. Compreender, na perspectiva cultural como ocorre a participação da comunidade local nos processos de gestão das escolas. Identificar as interações das culturas indígenas na gestão das escolas e da cultura escolar na Comunidade Indígena Guariba.
D.7.C2	Investigar o planejamento curricular da escola rural ribeirinha da vila de madeireira “Ivo Mainardi” da rede municipal de Breves/PA, na perspectiva das identidades e dos saberes da população ribeirinha marajoara de Breves.
D.10.C2	Analisar as contribuições para a tomada de consciência dos instrumentos socioculturais visando à recriação da identidade cultural na proposta curricular para a área de Ciências Naturais, do primeiro ciclo do ensino fundamental, da escola da aldeia “Pau-Brasil”, da etnia Tupinikim realizada no ano 2003.
D.11.C2	Compreender o papel que as práticas educacionais no meio rural exercem na formação de seus sujeitos. Identificar como a educação contribui para a formação de suas realidades, crianças outras posturas perante a sociedade.
D.12.C2	Avaliar o processo de municipalização da Educação Infantil no campo, em cinco municípios do Vale do Jequitinhonha, além de registrar e compreender os processos de mobilização política ocorridos na região, com o intuito de garantir a educação às crianças de zero a seis anos de idade.
D.13.C2	Analisar a experiência da Escola Itinerante que se desenvolve nos acampamentos organizados pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, considerando o contexto de constituição histórica da escola pública, gratuita e universal e o projeto sócio-político-educacional do MST de emancipação social.

Código	Objetivos
D.16.C2	Compreender e discutir as práticas da educação do e no campo como possibilidade de provocar emancipação de seus sujeitos mediante as práxis educativas por meio do projeto educativo da escola. Estabelecer relações entre as experiências vivenciadas no dia a dia do movimento social e do assentamento e as características da vida escolar, demonstrando as possibilidades e os desafios da articulação entre a prática educativa e o movimento social desencadeado pela ação do MST. Compreender, interpretar e narrar “ <i>A emancipação como inédito-viável no projeto da educação do campo</i> ”.
D.18.C2	Analisar a forma pela qual a ideologia ou visão social de mundo, de determinada sociedade influencia diretamente sobre suas práticas educativas.
D.20.C2	Analisar como se define e materializa-se o currículo na escola multisseriada ribeirinha, identificando quais significados são atribuídos ao currículo escolar pelos alunos, pais, comunitários e a professora.
D.21.C2	Investigar as relações verificadas entre a educação indígena e a educação escolar na aldeia Terena Buriti, localizada em Dois Irmãos de Buriti.
D.23.C2	Situar como foi se constituindo a prática educativa, Ciranda Infantil, vivenciada pelas crianças, no processo de luta pela terra.
D.26.C2	Analisar as concepções das crianças da comunidade rural de Anauerapucu sobre infância e escola.
D.30.C2	Identificar as manifestações identitárias das crianças Terena que frequentam o projeto Córrego Bandeira.
D.31.C2	Estudar o processo de Educação Diferenciada na Escola Estadual Quilombola E.E. Maria Antonia Chules Princesa localizada no Vale do Ribeira, Município de Eldorado – SP.
D.32.C2	Analisar as práticas de levantamento desenvolvidas em uma escola de assentamento do MST, com vistas a compreender os possíveis sentidos construídos pela interação entre professor e alunos, no processo de ensino aprendizagem da língua portuguesa.
D.34.C2	Analisar as interações, entre campo e cidade, que são construídas pelos saberes culturais e práticas educativas no cotidiano de uma escola nucleada; Mapear os saberes culturais e as práticas educativas presentes no cotidiano de uma escola nucleada do município de Rio Maria/PA e identificar o tipo de relação que se estabelece; Entender a configuração da identidade e a diferença na fronteira campo cidade, no cotidiano da escola nucleada; Identificar os impactos causados na vida cotidiana dos sujeitos do campo em virtude do deslocamento no sentido campo-cidade.
D.35.C2	Identificar aspectos significativos do universo cultural ribeirinho de Breves; Estudar os saberes presentes no discurso e nas práticas cotidianas de ribeirinhos da comunidade Santa Maria; Analisar, no currículo em ação, evidências de saberes culturais de ribeirinho onde a escola está inserida.
D.37.C2	Compreender o significado da educação escolar infantil indígena na aldeia Krukutu e como a comunidade se apropria dessa instituição.
D.40.C2	Analisar o processo de organização do trabalho pedagógico em escolas multisseriadas no município de Cametá; Identificar a realidade das escolas multisseriadas no município de Cametá frente os desafios da educação do campo; Levantar as práticas de organização de trabalho pedagógico efetivadas nessas escolas multisseriadas.
D.42.C2	Examinar a presença do paradigma filosófico e pedagógico da teoria do conhecimento de Paulo Freire na prática educativa para crianças e adolescentes rurais, no modelo da Pedagogia da Alternância.
D.43.C2	Analisar aspectos apontados pelas crianças do campo do Sul da Bahia, de uma escola de Educação Infantil do município de Ilhéus, sobre o espaço educacional que frequentam.
D.44.C2	Analisar que tipo de mediação o jogo propicia na construção de aprendizagens entre alunos de classes multisseriadas.

Código	Objetivos
D.48.C2	Analisar as relações entre Educação Escolar propiciada aos indígenas pelos órgãos governamentais brasileiros aquela Educação própria aos indígenas, consagrada pela história e pela tradição de cada povo indígena.
AAnp.1.C2	Analisar o processo de educação escolar nas comunidades negras rurais do Piauí, levando em consideração as influências da educação formal e não formal no processo de formação da cidadania; a relação entre educação escolar e identificação racial nas comunidades e as estruturas de funcionamento da educação escolar.
AAnp.2.C2	Discutir a função que exerce a escola fundamental para os indígenas Paresi, localizados no município de Tangará da Serra – MT.
AAnp.4.C2	Analisar e identificar as significações que as crianças são para a mística, a luta e o trabalho, bem como a forma como estão produzindo esses elementos nos processos educativos que vivem no assentamento.
AAnp.5.C2	Identificar, analisar e clarear os conceitos de confinamento e autonomia que perpassam a história dos Kaiowá e Guarani.
AAnp.6.C2	Conferir visibilidade às práticas sociais de crianças trabalhadoras negras construídas na relação com as “parcerias” de sua história: a família, os patrões, as professoras, a vizinhança e os colegas de escola e também entender a articulação entre escola, trabalho e diversidade étnico-racial entre crianças de uma escola rural.
AAnp.7.C2	Conhecer os motivos que levam uma comunidade indígena a empreender lutas para manter suas crianças na instituição escolar.
ASc.11.C2	Analisar como um grupo de crianças oriundas de famílias inseridas no MST vive a condição da infância e compreende seu lugar social no dia-a-dia de um acampamento em Minas Gerais.
AAnp.14.C2	Entender os sentidos que têm, para os Xacriabá, as suas práticas cotidianas.
AAnp.15.C2	Sistematizar e discutir algumas estratégias que, ao meu ver, são usadas para constituir, na prática, o que os professores indígenas chamam de proposta pedagógica diferenciada.
AAnp.16.C2	Analisar as experiências educativas das crianças menores de quatro anos no âmbito familiar e social, de uma localidade rural.
AAnp.18.C2	Não especificado.
AAnp.20.C2	Desvelar as expectativas das famílias com crianças de zero a quatro anos, de uma localidade rural, em relação aos serviços de educação pública.
AAnp.22.C2	Abordar a Educação Infantil do Campo (EIC) no cenário do Espírito Santo (ES) explorando as ações de formação, a atuação dos movimentos sociais na pauta da EIC e a dinâmica de atendimento desenvolvida pelos municípios.
AAnp.23.C2	Interpretar o debate em torno da demanda por uma escola diferenciada, apresentada pelas lideranças da comunidade quilombola Campinho da Independência (Paraty) e da rejeição à proposta da comunidade pela gestão municipal, bem como pela própria escola local.
AAnp.26.C2	Identificar as tensões conceituais, políticas e culturais que emergem do debate sobre educação quilombola em um contexto no qual o tema da educação do campo encontra-se tão desenvolvido e consolidado tanto em nível maior de Brasil como em nível mais localizado como é o caso do estado da Bahia.
AAnp.27.C2	Buscar elementos para a compreensão dos modos como crianças indígenas vivenciam um cotidiano marcado pela transição entre os espaços familiares e comunitários e os espaços formais de Educação Infantil.
AAnp.30.C2	Compreender e reconstituir as formas de institucionalização e organização do tempo escolar, em escolas com classes multisseriadas da Ilha de Maré (Salvador-Bahia-Brasil).
AAnp.31.C2	Discutir as formas de mediação dos (as) professores (as) de educação infantil nas brincadeiras de faz de conta, destacando os modos específicos de mediação de uma professora de uma classe pré-escolar ribeirinha na Amazônia.
ASc.33.C2	Analisar o ensino multisseriado de uma escola localizada na zona rural de Cruzeiro do Sul, no Estado do Acre, onde as aulas do 1º ao 5º ano são ofertadas numa mesma sala.
AAnp.34.C2	Discutir como se dá a relação cultura e subjetividade nas brincadeiras de faz de conta, a partir de um estudo realizado com crianças de uma turma de educação infantil de escola localizada em uma comunidade ribeirinha da Amazônia.

Código	Objetivos
AAnp.35.C2	Compreender a resistência quilombola como fonte de conhecimentos e práticas sociais, configurando-se como espaço de resgate e ressignificação da matriz da cultura africana, uma visão de mundo que gera uma ética, uma política e uma epistemologia.
AAnp.36.C2	Ilustrar o debate sobre a temática emergente da educação escolar quilombola a partir de duas conjunturas diferenciadas que se complementam.

Fonte: PELOSO (2015).

Quadro 7 - Descrição da base teórica declarada e do referencial teórico destacado em cada trabalho da categoria 2.

Código	Base Teórica Declarada	Referencial Teórico Destacado
T.1.C2	Antropologia Filosófica Latino-Americana	Clifford Geertz, Ivan Illich, Rodolfo Kusch, Michel Maffesoli, Edgar Morin
T.2.C1.C2	Fenomenologia	Gilbert Durand, Gaston Bachelard, Maurice Merleau-Ponty, Edgar Morin, Michel Maffesoli, Paul Ricoer
T.4.C2	Teoria da Dádiva (teoria do campo da Antropologia)	Maurice Godelier, Alain Caillé, Marcel Mauss, Clifford Geertz, Stuart Hall
T.6.C2	Materialismo Histórico Dialético	Alexandre Cheptulin, Florestan Fernandes, Luiz Carlos de Freitas, Karel Kosik, Gyorgy Luckács, Isteván Mézsáros, Karl Marx
T.13.C1.C2	Não declarada	Multirreferencial com destaque para Maria Aparecida Bergamaschi, Lev Vigotsky, Walter Benjamin e Tizuko Morchida Kishimoto
T.14.C2	Pós-estruturalista	Stuart Hall, Homi Bhabha, Maria Elisa Cevalco, Michel Foucault, Néstor García Canclini, Jean-François Lyotard, Zygmunt Bauman.
T.16.C2	Fenomenologia	Edgar Morin
D.7.C2	Não declarada	Miguel Arroyo
D.10.C2	Não declarada (menciona a Sociologia do Currículo)	Não destacado
D.11.C2	Não declarada	Não destacado
D.12.C2	Materialismo Histórico Dialético	Antônio Gramsci e Jefferson Mainardes
D.13.C2	Materialismo Histórico Dialético	Karl Marx e István Mézsáros
D.16.C2	Não declarada (se reporta aos Pensamentos Freirianos)	Não destacado
D.18.C2	Materialismo Histórico Dialético	Karl Marx, Antônio Gramsci, Paulo Freire, Miguel Arroyo.
D.20.C2	Não declarada	Michel Apple, Miguel Arroyo, Lev Vygotsky, Paulo Freire, Luiz Carlos Cagliari
D.21.C2	Não declarada	Homi Bhabha, Manuel Jacinto Sarmiento
D.23.C2	Materialismo Histórico Dialético	Roseli Caldart, Luiz Carlos de Freitas, Gaudência Frigotto e Moisey Pistrak
D.26.C2	Não declarada	Não destacado
D.30.C2	Não declarada	Homi Bhabha, Stuart Hall, Carlos Skiliar, Zygmunt Bauman, Emmanuel Lévinas
D.31.C2	Não declarada	Ivor Goodson, Michel Apple, Jean Claude Forquim
D.32.C2	Não declarada (menciona “teorias sobre letramento e suas práticas”)	Roseli Caldart, Leda Tfouni

Código	Base Teórica Declarada	Referencial Teórico Destacado
D.34.C2	Materialismo Histórico Dialético	Miguel Arroyo, Roseli Caldart, Paulo Freire
D.35.C2	Não declarada	Não destacado
D.37.C2	Não declarada	Não destacado
D.40.C2	Não declarada	Não destacado
D.42.C2	Materialismo Histórico Dialético	Paulo Freire
D.43.C2	Não declarada	Manuel Jacinto Sarmiento
D.44.C2	Histórico-Cultural	Lev Vigotsky
D.48.C2	Não declarada	Pierre Bourdieu
AAnp.1.C2	Não declarada	Francis Musa Boakari, Michel Apple, Henry Giroux
AAnp.2.C2	Estudos Culturais	Néstor García Canclini, Stuart Hall
AAnp.4.C2	Não declarada	Manuel Jacinto Sarmiento, Roseli Caldart, Willian Corsaro
AAnp.5.C2	Não declarada	Cohn, Nunes
AAnp.6.C2	Não declarada	Miguel Arroyo, Pierre Bordieu, Michel de Certeau
AAnp.7.C2	Não declarada	Não destacado
ASc.11.C2	Não declarada (indica a Sociologia da Infância)	Willian Corsaro, Maria Cristina Gouvea, Manuel Jacinto Sarmiento, Jucirema Quinteiro, Roseli Caldart, Miguel Arroyo.
AAnp.14.C2	Não declarada	Carlos Rodrigues Brandão, Clarice Cohn, Ângela Nunes
AAnp.15.C2	Não declarada	Não destacado
AAnp.16.C2	Histórico-Cultural	Lev Vigotsky, Manuel Jacinto Sarmiento, Miguel Arroyo
AAnp.18.C2	Pós-estruturalista	Homi K. Bhabha, Gilles Deleuze, Félix Guattari, Jorge Larrosa, Walter Kohan
AAnp.20.C2	Não declarada	Miguel Arroyo, Vital Didonet, Sonia Kramer, Fúlvia Rosemberg
AAnp.22.C2	Não declarada	Mikhail Bakhtin, Walter Benjamin, Norbert Bobbio, Roseli Caldart
AAnp.23.C2	Não declarada	Carlos Rodrigues Brandão, Jefferson Mainardes, Stephen Ball, Axel Honneth
AAnp.26.C2	Não declarada	Não destacado
AAnp.27.C2	Não declarada	Clarice Cohn, Gilles Deleuze, Félix Guattari, Florestan Fernandes
AAnp.30.C2	Não declarada	Jacques Rhéaume, Thomas Popkewitz, Anthony Giddens
AAnp.31.C2	Histórico-Cultural	Não destacado
ASc.33.C2	Histórico-Cultural	Não destacado
AAnp.34.C2	Histórico-Cultural	Lev Vigotsky, Alexei Leontiev
AAnp.35.C2	Não declarada	Não destacado
AAnp.36.C2	Não declarada	Miguel Arroyo, Jefferson Mainardes

Fonte: PELOSO (2015).

Quadro 8 – Descrição da metodologia e das técnicas de coletas de dados utilizadas em cada trabalho da categoria 2.

Código	Metodologia	Técnicas de Coleta de Dados
T.1.C2	Pesquisa etnográfica	Diário de campo, entrevistas, fotografias, observação.
T.2.C1.C2	Mitohermenêutica simbólica de cunho antropológico	Observações, registros e produção de desenhos.

Código	Metodologia	Técnicas de Coleta de Dados
T.4.C2	Etnográfica	Questionário fechado, entrevista, observação, fotografia
T.6.C2	Estudo de caso, qualitativa	Entrevistas, depoimentos orais e escritos, observação participante, análise documental e diários de campo
T.13.C1.C2	Estudo de caso	Observação participante, entrevistas semiestruturadas com professoras e lideranças nas aldeias, entrevistas coletivas com as crianças indígenas.
T.14.C2	Etnográfica, qualitativa.	Observação, entrevistas, fotografias, depoimentos.
T.16.C2	Etnográfica, qualitativa	Entrevistas semiestruturadas, censo, observação, análise de documentos, mapas, fotografias e diário de campo
D.7.C2	Abordagem qualitativa	Análise documental, entrevista semiestruturada e fotografia
D.10.C2	Abordagem qualitativa	Leitura e interpretação de imagens, de fotos e filmagens
D.11.C2	Etnográfica, qualitativa	Entrevistas não estruturadas e observação participante
D.12.C2	Abordagem quanti e qualitativa	Entrevistas semiestruturadas
D.13.C2	Não definida	Questionários
D.16.C2	Estudo de caso	Análise documental, observação, entrevistas abertas, diário de campo: vivências.
D.18.C2	Não definida	Observação participante e entrevistas
D.20.C2	Pesquisa exploratória, abordagem qualitativa	Observação participante
D.21.C2	Exploratória	Entrevistas, observações
D.23.C2	Não definida	Análise documental, observação de campo, entrevista semiestruturada
D.26.C2	Etnográfica, qualitativa	Oficinas, entrevistas
D.30.C2	Abordagem qualitativa	Entrevistas, fotografias, caderno de bordo, observações.
D.31.C2	Não definida	Entrevistas com lideranças, questionários, memória oral e história
D.32.C2	Estudo de caso, abordagem qualitativa	Diário de campo, práticas de letramento envolvendo atividades de leitura e escrita
D.34.C2	Estudo de caso, abordagem qualitativa	Observação direta, análise de documentos e entrevistas semiestruturadas
D.35.C2	Abordagem qualitativa	Entrevista semiestruturadas e observação
D.37.C2	Não definida	Entrevistas
D.40.C2	Não definida	Bibliográfica, observação, análise documental, fotografias e entrevistas semiestruturadas
D.42.C2	Estudo de caso, abordagem qualitativa	Observação participante
D.43.C2	Abordagem qualitativa	Escuta das crianças, fotografias
D.44.C2	Investigação-ação	Diário de campo, observação
D.48.C2	Etnográfica	Entrevistas e observações
AAnp.1.C2	Etnográfica, qualitativa	Observação participante, entrevistas não estruturadas, registro de imagens.
AAnp.2.C2	Abordagem qualitativa	Entrevista aberta
AAnp.4.C2	Abordagem qualitativa	Observação, diário de campo, conversas informais, entrevistas semiestruturadas, redações escritas pelas crianças

Código	Metodologia	Técnicas de Coleta de Dados
AAnp.5.C2	Não definida	Entrevistas
AAnp.6.C2	Etnográfica	Observações, entrevistas, anotações e fotografias
AAnp.7.C2	Etnográfica	Observação, entrevistas
ASc.11.C2	Etnográfica	Observação participante, entrevistas
AAnp.14.C2	Etnográfica, qualitativa	Observação participante, entrevistas
AAnp.15.C2	Não definida	Coleta de dados em campo e análise de bibliografia
AAnp.16.C2	Não definida	Entrevista, questionário, observação, diário de campo e fotografia
AAnp.18.C2	Não definida	Narrativa das crianças e dos adultos.
AAnp.20.C2	Estudo de caso	Questionários, entrevistas, observação e fotografia
AAnp.22.C2	Pesquisa bibliográfica	
AAnp.23.C2	Não definida	Leitura de documentos, entrevistas
AAnp.26.C2	Pesquisa bibliográfica	
AAnp.27.C2	Pesquisa exploratória	Não citadas
AAnp.30.C2	Abordagem qualitativa	Narrativa biográfica
AAnp.31.C2	Abordagem microgenética	Anotações, gravador de voz, vídeo
ASc.33.C2	Não definida	Entrevistas, observações e análise documental
AAnp.34.C2	Abordagem microgenética	Anotações, gravador de voz, vídeo
AAnp.35.C2	Pesquisa etnográfica	Diário de campo, entrevistas,
AAnp.36.C2	Pesquisa etnográfica, abordagem qualitativa	Entrevistas semiestruturadas, análise de documentos, análise bibliográfica, participação nas audiências públicas realizadas pelo CNE
Código	Metodologia	Técnicas de Coleta de Dados

Quadro 9 - Descrição das concepções de infância e dos grupos identitários de cada trabalho da categoria 2.

Código	Concepção de Infância	Grupo identitário
T.1.C2	Estrutural	Indígenas Guarani
T.2.C1.C2	Estrutural	Indígenas Maxacali
T.4.C2	Estrutural	Quilombolas
T.6.C2	De intervenção	MST
T.14.C1.C2	Interpretativa	Indígenas Sateré-Mawé
T.14.C2	Interpretativa	Indígenas Piujanawa
T.16.C2	Não faz abordagem	Indígenas Guariba
D.7.C2	Estrutural	Ribeirinhos
D.10.C2	Não faz abordagem	Indígenas Tupinikim
D.11.C2	Não faz abordagem	Rural
D.12.C2	Estrutural	Rural
D.13.C2	De intervenção	MST
D.16.C2	De intervenção	MST
D.18.C2	De intervenção	MST
D.20.C2	Não faz abordagem	Ribeirinhos
D.21.C2	Interpretativa	Indígenas Terena
D.23.C2	De intervenção	MST
D.26.C2	Interpretativa	Rural
D.30.C2	Estrutural	Indígenas Terena

Código	Concepção de Infância	Grupo identitário
D.31.C2	Não faz abordagem	Quilombolas
D.32.C2	De intervenção	MST
D.34.C2	Estrutural	Rural
D.35.C2	Não faz abordagem	Ribeirinhos
D.37.C2	Estrutural	Indígenas Krukutu
D.40.C2	Não faz abordagem	Rural (escolas multisseriadas)
D.42.C2	De intervenção	Rural
D.43.C2	Interpretativa	Rural
D.44.C2	Interpretativa	Rural (escolas multisseriadas)
D.48.C2	Estrutural	Indígenas Guarani
AAnp.1.C2	Estrutural	Quilombolas
AAnp.2.C2	Não faz abordagem	Indígenas Paresi
AAnp.5.C2	Interpretativa	MST
AAnp.6.C2	Estrutural	Kaiowá/Guarani
AAnp.6.C2	Estrutural	Rural
AAnp.7.C2	Não faz abordagem	Indígenas Xokleng
ASc.11.C2	Interpretativa	MST
AAnp.14.C2	Estrutural	Indígenas Xacriabá
AAnp.15.C2	Não faz abordagem	Indígenas Kaingang e Guarani
AAnp.16.C2	Estrutural	Rural
AAnp.18.C2	Interpretativa	Rural
AAnp.20.C2	Estrutural	Rural
AAnp.22.C2	Não faz abordagem	Rural
AAnp.23.C2	Não faz abordagem	Quilombolas
AAnp.26.C2	Não faz abordagem	Quilombolas
AAnp.27.C2	Interpretativa	Indígenas Tupinambá
AAnp.30.C2	Não faz abordagem	Rural (escolas multisseriadas)
AAnp.31.C2	Não faz abordagem	Ribeirinhos
ASc.33.C2	Não faz abordagem	Rural (escolas multisseriadas)
AAnp.34.C2	Estrutural	Ribeirinhos
AAnp.35.C2	Estrutural	Quilombolas
AAnp.36.C2	Não faz abordagem	Quilombolas

Fonte: PELOSO (2015).

Quadro 10 - Descrição dos trabalhos não analisados.

Código	Concepção de Infância	Dimensão Pedagógica para Infância do e no Campo	Temática abordada	Justificativa da não análise
T.3.NP	NC	NC	Cultura	Aborda outras temáticas
T.10.NP	NC	NC	Parentela	Aborda outras temáticas
T.9.NP	NC	Currículo	Adolescentes	Embora aborde questões sobre o currículo, a discussão não é voltada à infância

Código	Concepção de Infância	Dimensão Pedagógica para Infância do e no Campo	Temática abordada	Justificativa da não análise
T.12.NP	NC	Escola	Políticas Públicas	Não cita crianças ou infâncias
.15.NP	NC	Escola	Fumicultura	Discute aspectos da escolarização, no entanto não traz elementos para pensar a relação entre infância e escola
D.2.NP	NC	NC	Políticas Públicas	Concentra-se na análise das políticas públicas
D.3.NP	Não encontramos o trabalho completo			
D.4.NP	NC	Escola	Adultos	Não cita crianças ou infâncias
D.5.NP	NC	Estratégias de ensino e aprendizagem	Construção de operação de divisão	Preocupa-se com as estratégias de ensino e não problematiza a situação das crianças do e no campo
D.6.NP	NC	NC	Formação de professores	Concentra-se em discutir a formação de professores
D.8.NP	NC	NC	Fenômenos ambientais – Educação Ambiental	Discute a percepção da Comunidade do Garcês sobre as transformações ambientais
D.14.NP	NC	NC	Escola	Não faz a discussão dos sujeitos na escola
D.15.NP	NC	Metodologias	Escola da alternância	A discussão é a respeito da Educação de Jovens
D.19.NP	NC	NC	Reforma Pombalina e os aldeamentos indígenas	Abordagem histórica
D.22.NP	NC	NC	Formação de Professores	Não cita crianças ou infâncias
D.24.NP	NC	NC	Lazer e processos educativos	Não enfatiza crianças ou infâncias
D.25.NP	NC	Metodologias	Formação de Professores	Concentra-se em discutir a formação de professores
D.27.NP	NC	NC	Trajetória do MST na Educação do Campo	Abordagem histórica

Código	Concepção de Infância	Dimensão Pedagógica para Infância do e no Campo	Temática abordada	Justificativa da não análise
D.33.NP	NC	Práticas de leitura	Práticas de leitura	Utiliza crianças dos anos finais do Ensino Fundamental somente para coleta de dados
D.39.NP	NC	NC	Políticas Públicas	Concentra-se na análise das políticas públicas
D.41.NP	Trabalho na área a Psicologia			
D.49.NP	NC	NC	Políticas Públicas	Concentra-se na análise das políticas públicas
AAnp. 3.NP	NC	NC	Construção da Identidade negra	Não evidencia as crianças e/ou dimensão pedagógica
AAnp. 8.NP	NC	NC	Educação para Saúde	Não enfatiza crianças ou infâncias
AAnp. 9.NP	NC	Currículo	Estudo comparativo entre escolas de periferia e de quilombo	Não faz abordagem sobre as infâncias do e no campo nem sobre a Educação do Campo
AAnp. 10.NP	NC	Práticas Pedagógicas	Cultura Amazônica e práticas pedagógicas	Se reporta à Educação de Pessoas Jovens e Adultas
ASc.12.NP	Trabalho na área da Sociologia			
AAnp.17.NP	NC	NC	Educação e cultura de populações ribeirinhas da Amazônia	Aborda questões sobre a ancestralidade dos moradores da reserva Extrativista Arapixi
ASc.19.NP	NC	NC	Trabalho Infantil	Discussão sobre o agronegócio
AAnp.21.NP	NC	Proposta de educação diferenciada	Identidade e territorialidade	Não enfatiza crianças ou infâncias
AAnp.24.NP	NC	NC	Políticas Públicas	Concentra-se na análise das políticas públicas
AAnp.25.NP	Trabalho na área das Ciências do Esporte			
AAnp.29.NP	NC	NC	Transporte Escolar	Discute a nucleação do transporte escolar
AAnp.32NP	NC	Lúdico	Educação das relações étnico-raciais	Não aborda especificamente as infâncias e a dimensão pedagógica voltada

				para as crianças
AAnp.37.NP	NC	Educação Escolar	Políticas Públicas	A discussão é a respeito da Educação de Jovens
ASc.38.NP	Trabalho na área da Sociologia			

Fonte: PELOSO (2015).