UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Linha de pesquisa: Filosofia e História da Educação

Dissertação

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO/DO CAMPO NO BRASIL: 1988 a 2014

Dynara Martinez Silveira

Pelotas
2015

DYNARA MARTINEZ SILVEIRA

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO/DO CAMPO NO BRASIL: 1988 a 2014

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Conceição Paludo

Pelotas, Março de 2015.

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

S587p Silveira, Dynara Martinez

Políticas públicas de educação infantil no/do campo no Brasil : 1988 a 2014 / Dynara Martinez Silveira ; Conceição Paludo, orientadora. — Pelotas, 2015.
125 f.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2015.

1. Política pública. 2. Emancipação. 3. Educação infantil no/do campo. I. Paludo, Conceição, orient. II. Título.
CDD: 370

Elaborada por Kênia Moreira Bernini CRB: 10/920

Dynara Martinez Silveira

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO/DO CAMPO NO BRASIL: 1988 a 2014

Dissertação apresentada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Mestre em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.

Data da Defesa: 31 de Março de 2015

Banca examinadora:

Prof.ª Dr.ª Conceição Paludo (Orientadora)
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof.ª Dr.ª Ana Cristina Coll Delgado
Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense

Prof.ª Dr.ª Patrícia Weiduschadt
Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Prof. Dr. Paulo Peixoto de Albuquerque
Doutor em Sociologia pela Université Catholique de Louvain-la-Neuve

Prof.ª Dr.ª Silvana Maria Gritti
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Agradecimentos

À minha avó/mãe que está sempre ao meu lado, me apoiando em todos os momentos.

À minha família, Diomar, Izoleida, Deliardo e Darlize, pelo incentivo.

À minha grande amiga Brisa Rodrigues pelo apoio, conselhos e hospitalidade.

Aos professores do curso em Licenciatura em Pedagogia (UNIPAMPA), pelo incentivo, em especial a Prof.ª Dr.ª Regina Célia do Couto e seu esposo.

Aos colegas da Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Jaguarão que sempre estiveram do meu lado, não só me incentivando, mas entendendo minhas ausências.

Ás professoras Maria da Graça Souza, Raquel Moreira, Roseli Souza e Sandra Tourança pelo incentivo e apoio.

À Prof.ª Dr.ª Conceição Paludo dedico não só agradecimentos por sua orientação, mas pela honra de tê-la ao meu lado nesta caminhada acadêmica e por fazer parte do seu grupo de “damas e cavalheiros do campo”.

A CAPES pela bolsa via Observatório da Educação, com ênfase nas escolas no Campo, cujo núcleo, no RS, foi sediado na UFPel, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, e coordenado pela Prof.ª Dr.ª Conceição Paludo.

E a Deus, por ter me concedido a realização deste grande desafio.

Obrigada!

O conhecimento
caminha lento feito lagarta.
Primeiro não sabe que sabe
e voraz contenta-se com cotidiano orvalho
deixado nas folhas vividas das manhãs.

Depois pensa que sabe e se fecha em si mesmo:
faz muralhas, cava trincheiras, ergue barricadas.
Defendendo o que pensa saber
levanta certeza na forma de muro,
orgulha-se de seu casulo.

Até que maduro explode em voos
rindo do tempo que imagina saber
ou guardava preso o que sabia.

Voa alto sua ousadia reconhecendo o suor dos séculos
no orvalho de cada dia.

Mas o voo mais belo
descobre um dia não ser eterno.
É tempo de acasalar: voltar à terra com seus ovos
à espera de novas e prosaicas lagartas.

O conhecimento é assim:
ri de si mesmo e de suas certezas.
É meta de forma
metamorfose
movimento
fluir do tempo que tanto cria como arrasa
a nos mostrar que para o voo
é preciso tanto o casulo
como a asa.

Mauro Iasi

Resumo

Políticas Públicas de Educação Infantil no/do Campo no Brasil: 1988 a 2014

Esperamos que esta dissertação contribua com a área de conhecimento da Educação Infantil e, mais precisamente, da Educação Infantil do Campo. O que efetivamos por meio da "Análise de documentos, considerados centrais, das Políticas Públicas de Educação Infantil no/do Campo, no Brasil, a partir da Constituição Federal de 1988". O estudo buscou investigar se as Políticas Públicas de Educação Infantil no/do Campo, a partir da Constituição de 1988, tendem a uma perspectiva emancipatória. Considerando a perspectiva da emancipação humana que elementos, constantes nas políticas públicas, apontam nesse sentido? Para efetivar a investigação utilizamos o método qualitativo, com estudo bibliográfico e análise documental, a partir do referencial do materialismo histórico e dialético. A revisão bibliográfica traz o estudo de diferentes obras e autores, entre eles Marx, Mészáros, Shiroma; Moraes; Evangelista; Oliveira. Conclui-se que os documentos oficiais representam avanços e retrocessos e trazem as marcas da influência de organismos internacionais que objetivam, através da educação, o crescimento do capital. Na relação entre emancipação humana e reprodução econômica e sociocultural, são os movimentos sociais que reivindicam, através de múltiplas ações, os direitos também na educação, assim como a sua efetivação. Eles reivindicam uma educação 'diferente', efetivamente ligada à produção da vida. As experiências de outra educação, realizadas pelos Movimentos Sociais do Campo, assim como a produção teórica decorrente, tem sido referência da dimensão emancipatória encontrada na política pública, expressa nos documentos analisados.

Palavras- chave: Política pública; Emancipação; Educação Infantil no/do Campo.

Abstract

Politics Public Educations of the Childhood Education in the/of Countryside in Brazil: 1988-2014

We expect this dissertation contributes with the knowledge of the children education, mainly the children education in the country side. This study was done by means of analysis of documents considering centrals of the public politics of children education in the country side in Brazil, since the federal constitution of 1988. The study found research the the public politics of children education in the country side in Brazil, since the federal constitution of 1988 tend to an emancipatory perspective? Considering a perspective of the human emancipation what constant elements of the public politics is considering in this directions? To realize the research we used a quantitative method, with bibliography study and documents analyses, using a referential of historical materialism and dialectic. A bibliography revision gives a study of different woks authors such as Marx, Mészáros, Shiroma; Moraes; Evangelista; Oliveira. We conclude that this officials document represents advances and retreats and brings the influence of international institutions that aim through the education, the growing of the capital. The relationship between human emancipation and economy reproduction and society culture, they are social movements that claim through different actions, the rights also in the education, as well your realization. They claim a different education, effective connection a production of the live. The experiences of other education done by other social movement of the field, as well as the theory production was a reference of the emancipation dimension found in the public politics cited in the analyzed documents.

Keywords: Public politics; Emancipating; Childhood Education in the/of Countryside.

Sumário

Introdução.....**8**
1. Políticas Públicas e Educação.....**13**
1.1. Emancipação humana como horizonte de análise 13
1.2. Políticas Públicas na Modernidade 17
1.3. Políticas Públicas de Educação no Brasil.....21
1.4. Limites centrais da Educação para a emancipação humana 37
2. Educação Infantil e Educação Infantil no/do Campo.....**49**
2.1. Considerações sobre as concepções de infância 49
2.2. Concepções de Educação Infantil no Brasil: conceitos e práticas em movimento.....55
2.3. Educação do Campo: concepção educativa que emerge dos Movimentos Sociais 62
2.4. Educação Infantil no/do Campo: elementos do debate atual.....71
3. Documentos Oficiais: ainda um longo caminho a percorrer pela Educação Infantil no/do Campo.....**79**
3.1. A Constituição de 1988 como marco da Educação Infantil e da Educação Infantil no Campo: recuperando a história.....80
3.2. Educação Infantil no/do campo a partir da constituição de 1988: o contexto dos documentos analisados 87
3.3. Documentos Oficiais: percepções acerca da Educação Infantil no/do Campo.....91
3.3.1. Concepção de Infância 91
3.3.2. Objetivos com a Educação Infantil 95
3.3.3. Papel da Escola e do Professor 98
3.3.4. Centralidade da Ação Pedagógica 100
3.3.5. Protagonismo (participação) das crianças 103
3.3.6. Condições de Acesso, Acesso e Permanência 106
3.3.7. Política de implementação 109

Conclusões do Estudo e Desafios para a Educação no/do Campo **113**

Referências Bibliográficas **116**

Introdução

A partir da “Constituição Cidadã”, de 1988, a criança passa a ser um cidadão de direitos e, mais precisamente, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n°. 9394/96, a Educação Infantil (EI) foi incorporada à Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e passou a ser efetivamente pensada e implementada, mesmo que de forma pouco efusiva. Assim, começam a ocorrer políticas públicas que objetivam contribuir para a efetivação dos direitos das crianças entre 0 e 6 anos de idade, provenientes das zonas urbanas dos municípios. Podemos dizer que as escolas de Educação Infantil surgem com o advento da modernidade[1], e porque não dizer do Capitalismo, em que as mulheres urbanas, ao entrarem no mundo do trabalho, reivindicavam um lugar para deixar seus filhos.

Mas, e as mulheres trabalhadoras rurais e seus filhos também não deveriam ter direito ao mesmo atendimento? Situação esta desvelada pela articulação de diferentes movimentos, neste caso do MST, porque estas, como tantas outras, trabalham a fim de substanciar a renda familiar.

Dentro das Cirandas**,** nome dado à Educação Infantil no MST, mães, crianças e educadoras lutam por uma Educação do Campo de qualidade, que começa a tomar forma apenas no ano de 2010 com as “Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo[2]”. Portanto, é a partir destes elementos que surge a Educação Infantil do Campo, e não por acaso, é fruto de reivindicações e lutas de uma parte da população que existe e quer ser vista e reconhecida: o povo do campo.

No campo, as transformações dos últimos 50 anos que ocorreram em escala mundial, também influenciaram o modo de viver e de produzir. No entanto, até hoje, como consequência do desenvolvimento brasileiro, a representação do campo, por

[1] Ao longo do texto utilizaremos o termo “modernidade” por entendermos que está ligado ao projeto de mundo moderno que iniciou a partir do século XIV e se consolidou no século XIX, estando relacionado com o desenvolvimento do “modo de produção capitalista”.

[2] Com base em Munarim (2010), entendemos que a educação tem que acontecer “no” campo, como garantia de direitos à educação no lugar onde vivem os sujeitos. Desta educação os sujeitos têm que ser participantes e protagonistas, opinando e decidindo sobre como deve ser, o que demanda que ela deva ser também do campo. O termo do campo foi cunhado, como veremos, pelos Movimentos Sociais do Campo.

parte da maioria da sociedade, reproduz concepções, tais como: atrasado, ignorante, ingênuo, subdesenvolvido, que não correspondem à realidade e que acirram a dicotomia campo/cidade. Nesse processo, as políticas públicas têm possibilidades de contribuir para avançar ou retroceder na construção de uma educação que sirva à luta contra a sociedade capitalista e alienante que está posta. Uma educação na qual passemos de uma situação unilateral[3] de desenvolvimento para uma *omnilateral*[4].

Além da continuidade dos estudos, o que é fundamental para o acúmulo de conhecimento em determinada área, particularmente à docência, busco responder a inquietações pessoais que me acompanham no trabalho com as turmas de Educação Infantil (crianças e docentes), em que atuo a cerca de quinze anos. Questões estas que surgiram ainda na graduação, no curso de Licenciatura em Pedagogia (UNIPAMPA), na disciplina de Educação do Campo, na qual foi possível perceber, a partir de estudos sobre os saberes e fazeres das escolas do campo nos municípios de Jaguarão e Arroio Grande, a pouca ênfase dada às turmas de Educação Infantil. Cabe destacar que na atualidade encontramos dois livros voltados para a temática da Educação Infantil no/do Campo: "Oferta e demanda de Educação Infantil no Campo" (Barbosa, 2012) e "Educação Infantil do Campo" (Silva; Pasuch; Silva, 2012), ambos lançados em 2012. Outros trabalhos como dissertações e teses trazem o estudo das políticas públicas para a Educação Infantil, além de estudos de caso acerca das práticas nas escolas do campo, bem como de assentamentos do MST. O tema das políticas públicas para a Educação Infantil no/do Campo aliado à emancipação humana, na perspectiva do materialismo histórico dialético, não foi encontrado.

A percepção da pouca evidência que o tema apresentava, tanto na prática quanto nas pesquisas, veio em 2010, no Programa de Pós-Graduação em Educação Lato Sensu, na área de concentração em Educação Infantil (UFPel), e

[3]Segundo Manacorda (2007), podemos dizer que o homem se torna cada vez mais um ser unilateral e dependente à medida que mentalmente é rebaixado a uma máquina, e reduzido as mais rígidas necessidades corporais impostas pela divisão do trabalho. Afinal, só lhe é permitido à custa das demais desenvolver uma qualidade, desta forma não vai além de um desenvolvimento unilateral, mutilado, um homem alienado.

[4] Manacorda (2007) destaca que diante da revolução proletária é que os indivíduos em desenvolvimento podem vir a serem indivíduos completos. Através da totalidade de forças produtivas, dominada pela totalidade dos indivíduos livremente associados que o homem poderá se desenvolver omnilateralmente. Ou seja, ao alcançar historicamente a totalidade de capacidades produtivas, ao mesmo tempo em que de capacidades de consumo e prazeres, não só dos bens materiais, mas espirituais dos quais tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho.

concomitantemente no Seminário Avançado: Fundamentos da Educação Popular II: Educação Popular e Escola Pública, com a Prof.ª Dr.ª Conceição Paludo. Durante o processo, e sob a orientação desta professora foram retomadas tais reflexões na elaboração do artigo de conclusão do curso de especialização, intitulado "Contribuição ao Resgate Histórico da Educação Infantil do Campo". Neste foram investigados a história da Educação Infantil e do Campo, e a Pedagogia do Movimento Sem Terra. Resultando em contribuições para o resgate histórico da Educação Infantil do Campo, e consequentemente para a elaboração do projeto que resultou nesta dissertação.

Outro motivo que nos levou a realizar esta pesquisa é o avanço do capitalismo que faz emergir a necessidade de analisar as políticas públicas que inicialmente propõem a efetivação da Educação Infantil no/do Campo. Pois, de acordo com BRASIL (2010, p.02), "todas as crianças brasileiras, são sujeitos de direitos! Elas têm garantido o direito de frequentar creches e pré-escolas com qualidade! Direito à educação infantil no campo, oferecida perto de sua casa, na sua comunidade". No entanto, para Mészáros (2008), quanto mais a sociedade capitalista avança, mais centralizada ela fica na produção de riqueza para seus próprios propósitos e na opressão das instituições educacionais em todos os níveis, eternizando a sociedade de mercadorias.

Tendo como base a centralidade da pesquisa qualitativa, através do método materialista histórico e dialético [5], expomos que nosso objetivo geral é o de problematizar esse campo de conhecimento realizando a "Análise das Políticas Públicas de Educação Infantil no/do Campo, no Brasil, a partir da Constituição Federal de 1988", com isso, procuramos responder à questão que embasa este estudo: as Políticas Públicas de Educação Infantil do/no Campo, a partir da Constituição de 1988, tendem a uma perspectiva emancipatória? Considerando a perspectiva de emancipação humana, que elementos constantes nas políticas públicas, apontam nesse sentido? Quanto aos objetivos específicos podem ser citados: conhecer as políticas públicas que perpassam a Educação Infantil e a Educação no/do Campo; reconhecer e analisar as políticas públicas que contemplam a Educação Infantil no/do Campo; e aprofundar o estudo acerca da

[5] O marxismo não deixa de ser um enfoque teórico já que contribui para expor a realidade, através da apreensão do real, a partir de contradições e analogias entre singularidade, particularidade e universalidade.

categoria de emancipação humana; assim como aprofundar o entendimento do papel das políticas públicas em uma sociedade dividida em classes sociais.

Para tanto, este estudo teve como ponto de partida a Constituição Federal de 1988, "Constituição Cidadã", até a atualidade, através de documentos oficiais determinantes para o rumo legal da Educação Infantil no/do Campo[6]. As categorias utilizadas para a análise destes documentos foram: Condições de Acesso, Acesso e Permanência; Concepção de Infância; Objetivos com a Educação Infantil; Papel da Escola e do Professor; Centralidade da Ação Pedagógica; Política de implementação; Protagonismo (participação) das crianças.

Para que a pesquisa ganhasse certa base e densidade teórica, foram utilizadas bibliografias existentes sobre os temas: Emancipação Humana, Políticas Públicas, Estado e Capitalismo, Educação Infantil, Educação do Campo, Educação Infantil do Campo. Isso se deve, ao fato de compreendermos que uma pesquisa bibliográfica não é apenas uma revisão de literatura, porque acontece através do ordenamento de procedimentos, neste caso, alicerçados, metodologicamente, por Lima e Mioto (2007). De acordo com os autores, "a pesquisa bibliográfica requer do realizador a atenção constante aos 'objetivos propostos' e aos pressupostos que envolvem o estudo para que a vigilância epistemológica aconteça" (LIMA; MIOTO, 2007, p. 40).

Por estarmos inseridos no campo educacional e focarmos no estudo das políticas públicas demandadas por mais de duas décadas no Brasil, utilizamos como subsídios teórico-metodológicos a "análise documental" que, segundo Triviños (2012, p. 111) "fornece ao investigador a possibilidade de reunir uma grande quantidade de informação sobre leis estaduais de educação, processos e condições escolares, planos de estudo, requisitos de ingresso, livros-texto, etc.", ou mesmo, como trazem Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 428), a pesquisa documental

[6] Foram selecionados os seguintes documentos: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996; Plano Nacional de Educação - 2001/2011; Plano Nacional de Educação - 2011/2020 (Projeto de lei nº 8.530 de 2010); Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 1998; Política Nacional de Educação Infantil, 2006; Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, 2006; Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil, 2006; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 2010 e Parecer CNE/CEB nº 17/2012 Orientações sobre a organização e o funcionamento da Educação Infantil, inclusive sobre a formação docente, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; Diretrizes operacionais para a Educação Básica do Campo (Parecer CNE/CEB n.º: 36/2001; Resolução CNE/CEB 1/2002) e Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo (Parecer CNE/CEB nº: 23/2007; Parecer CNE/CEB nº: 3/2008; RESOLUÇÃO Nº 2/2008).

objetiva “realizar uma análise da política tendo por base os conceitos, o conteúdo e o discurso presentes nos documentos de organismos nacionais e internacionais”.

Nesta perspectiva, apoiada em autores como Marx (2005) e Mészáros (2008), Shiroma; Moraes; Evangelista (2000), Saviani (2007, 2008, 2010), realizamos a análise proposta. Os resultados da pesquisa são apresentados em três capítulos.

No primeiro, “Políticas Públicas e Educação” apresentamos o referencial teórico que embasa esta pesquisa. No segundo, adentramos o específico, com o debate sobre a “Infância e a Educação Infantil no/do campo”. No terceiro, “Documentos Oficiais: ainda um longo caminho a percorrer pela Educação Infantil no/do Campo”, passamos efetivamente a análise dos documentos selecionados. Finalmente apresentamos algumas “Conclusões do Estudo e Desafios para a Educação no/do Campo”.

1. POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO

Neste capítulo analisamos temas que, mesmo diferentes, se interligam, trazendo à tona não só a importância da metodologia escolhida, mas, principalmente, a perspectiva teórica a qual nos inserimos, o materialismo histórico dialético. O marxismo, como já exposto na introdução, é um enfoque teórico que contribui para desvelar a realidade, através da apreensão do real, a partir de contradições e analogias entre singularidade, particularidade e universalidade.

Envoltos nesta atmosfera nos debruçamos sobre Marx (2005), para diferenciar a emancipação política da emancipação social, que corresponde à emancipação real, ou seja, a emancipação humana, na qual há a superação da divisão social do trabalho e seres humanos cada vez mais desenvolvidos *omnilateralmente.* A relação entre Estado, governo, política pública, sociedade e, no seu interior os Movimentos Sociais, é estudada teoricamente e ganha concretude na análise da política de educação no Brasil, explicitando as idas e vindas de um movimento que começou a tomar forma na década de 1930 e se estende até a atualidade. Finalmente, analisam-se os limites da educação para a emancipação humana nas sociedades regidas pela ordem do capital. Tendo por base Mészáros (2008), também se visualiza que uma educação “para além do capital” tem que ser uma educação “pela e para” a vida, continuada, inseparável da autogestão e da prática social, na busca de superação das contradições e antagonismos da ordem social e na direção da emancipação humana.

1.1. A emancipação humana como horizonte de análise

Esperamos delinear, e porque não levar à compreensão do termo cunhado por Marx: emancipação humana. Para tanto, além do próprio autor nos reportamos a outros para que possamos chegar ao conceito pretendido. Desta forma, buscamos nos escritos de Karl Marx, em “A Questão Judaica”, análise acerca da emancipação humana. Isto porque

> […] la filosofía de Marx, como una gran parte del pensamiento existencialista, representa una protesta contra la enajenación del hombre, su pérdida de sí mismo y su transformación en una cosa; es un movimiento contra la deshumanización y automatización del hombre, inherente al desarrollo del industrialismo occidental. Es despiadadamente crítica de todas las "respuestas" al problema de la existencia humana que tratan de aportar soluciones por la negación o simulación de las dicotomías inherentes a la existencia humana. (FROMM, 1970, p. 05)

Marx (2005), ao criticar Bruno Bauer discute a diferença entre emancipação política e emancipação humana. De acordo com Alves (2009, p.05), “Marx acusa seu oponente de não pôr a questão de forma correta, no campo das conexões entre a emancipação política e a emancipação humana em geral, da aquisição dos direitos políticos a aquisição dos direitos de homem”. Para Alves (2009), Bauer fundamentou a questão judaica fazendo uma crítica ao Estado cristão, no qual, para chegar à emancipação seria preciso abolir os monopólios, privilégios de um em detrimento de outro(s), ainda de acordo com Alves (op.cit.), para Bauer a oposição religiosa entre judaísmo e cristianismo só seria resolvida quando judeus e cristãos abrissem mão de sua religião, encaminhando-se assim para a emancipação, ou seja,

> [...] para que o judeu possa ser emancipado ele terá primeiro que abandonar o judaísmo e esconder-se por trás do cidadão, pois não pode requerer do Estado cristão sua emancipação enquanto judeu, porque estaria pedindo que o Estado abandonasse seu próprio preconceito, sem antes abandonar ele o seu próprio. (ALVES, 2009, p.07)

Marx não considera a questão religiosa, a qual Bauer se debruçou, como sendo fundamental para a emancipação humana, independente da religião seguida. Esta tem como finalidade humanizar as relações, a partir da própria invenção dos seres humanos. Sendo assim, o homem se emanciparia politicamente da religião ao bani-la do direito público para o privado, contudo,

> [...] para Marx a existência da religião na sociedade civil demonstra unicamente a insuficiência do Estado que não garante a real efetivação dos direitos dos cidadãos, tornando-os assim insatisfeitos em sua vida material, concreta. Por causa disso, o homem busca satisfazer suas carências de modo ilusório por meio da religião. (ALVES, 2009, p.10)

Bauer, de acordo com Marx (2005), limitou-se ao aspecto teológico e não ao que representa concretamente o “Estado em geral”, isso porque Marx entendeu que a emancipação política, diferente da emancipação humana, é uma emancipação da burguesia, quando se efetivou como classe dominante e cujo regime político substituiu o feudalismo. Com isso, há a liberdade do Estado frente à religião, mas esse é um “Estado livre sem que o homem seja um homem livre” (MARX, 2005, p.19). Isso se deve ao fato de que esta emancipação política não elimina a religião, nem mesmo as contradições existentes na sociedade, tão pouco efetiva a igualdade e a liberdade entre os homens,

> [...] verificamos, aqui, que o erro de Bauer reside em concentrar sua crítica somente no “Estado cristão”, ao invés de ampliá-la para o “Estado em geral” Bauer não investiga a relação entre a emancipação política e a emancipação humana, fato que o faz apresentar condições que só se

> podem explicar pela confusão isenta de espírito crítico entre emancipação política e emancipação humana em geral. (MARX, 2005, p. 16)

Para que a emancipação política aconteça, não é necessário que o homem abandone sua religião, já que esta não alude em emancipação humana. Sendo assim, Marx contradiz a seguinte afirmação de Bauer (MARX, 2005, p. 31), "o homem tem que sacrificar o 'privilégio da fé' se quiser obter os direitos gerais de homem". Direitos estes que se referem ao homem egoísta, separado de seus semelhantes e da própria comunidade, ou seja, membro de uma sociedade burguesa, "que faz que todo homem encontre em outros homens não a realização de sua liberdade, mas, pelo contrário, a limitação desta", este é o homem da sociedade capitalista (MARX, 2005, p. 35).

Na sociedade burguesa a liberdade não é responsável pela união dos homens, pelo contrário "é o direito a esta dissociação, o direito do indivíduo delimitado, limitado a si mesmo" (MARX, 2005, p.34). É o direito humano à propriedade privada, em detrimento ao interesse coletivo, exceto quando se trata de necessidades naturais, e mesmo de suas "individualidades egoístas". Este direito humano à liberdade se choca com a vida política, contudo esta deveria teoricamente garantir este direito à liberdade, como traz Marx (*idem*, p. 38), "a prática é somente exceção e, a teoria, regra". Isso porque, a perspectiva da revolução política, da emancipação política, apenas representa os interesses do capital. Marx, já no século XIX, mais exatamente em 1843, forma uma convicção,

> [...] da qual jamais se desfará, qual seja, a ideia de que a democracia não pode se realizar senão em uma sociedade onde os homens não mais se alienam por meio de mediações, sejam elas políticas, sejam econômicas. Isso implica reconhecer que a democracia não pode se realizar verdadeiramente no Estado moderno, tampouco na sociedade civil que a ele se contrapõe. (POGREBINSCHI, 2007, p. 58)

Para que se processe a emancipação humana, para além da emancipação limitada defendida por Bauer, os seres humanos, sujeitos políticos membros da sociedade e cidadãos do Estado, precisam se converter em um ser que reconheça e organize suas forças próprias como forças sociais, sem separar de si a força social sob a forma de força política, assim,

> [...] a principal preocupação de Marx é a emancipação humana e não somente a emancipação política, dado que esta é muito limitada como ele próprio demonstra, e a emancipação humana consiste na superação da alienação, de modo que o homem, emancipado como tal possa relacionar-se de forma plena com os outros homens e com a natureza; seu socialismo

> teria como objetivo último a emancipação do homem enquanto tal, que corresponde aqui a sua auto realização. (ALVES, 2009, p.11)

Marx (2005) argumenta que o homem por viver em uma sociedade e receber influências culturais específicas, é um ser social, tanto quanto é um ser histórico, pois este "vive em determinada época e assimila as ideias que predominam durante o período de sua vida, bem como as que o antecedem, pois, ao nascer ele se torna herdeiro de todo o patrimônio cultural da humanidade" (*ibidem*, p. 07). Marx, segundo Fromm (1970), estudou o homem e a história baseada concretamente no próprio homem, em sua vida real, nas condições econômicas e sociais em que devem viver e não especialmente de suas ideias. Por conseguinte, a filosofia de Karl Marx é crítica, isto se deve ao fato de que,

> [...] em seu eixo fundamental está plenamente imbuída de uma utopia em relação ao homem; ressaltando sua capacidade de construir as próprias possibilidades de liberdade e de realização de suas capacidades individuais na sociedade civil. Sociedade esta que é expressa em sua realidade pelo socialismo, na medida em que podemos entender por socialismo aquela sociedade onde todos os indivíduos são verdadeiramente emancipados como homens e não somente gozam de uma emancipação política. (ALVES, 2009, p. 12-3)

Marx, em seus escritos, considerou a importância da emancipação política, esta como conquista da revolução burguesa e que se constitui como universalidade sobre elementos particulares (AZEVEDO; AQUINO, 2007). Entretanto, não promoveu a igualdade real entre os homens e nem terminou com a exploração do homem pelo homem, apesar do progresso, esta não é uma emancipação integral, mas,

> [...] a cisão do homem na *vida pública* e na *vida privada*, o *deslocamento* da religião em relação ao Estado, para transferi-la à sociedade burguesa, não constitui uma fase, mas a *consagração* da emancipação política, a qual, por isso mesmo, não suprime nem tem por objetivo suprimir a religiosidade real do homem. (grifo do autor) (MARX, 2005, p. 24).

Nessa mesma obra Marx (2005) expõe que a emancipação humana se constituirá pela superação da separação entre o homem abstrato e o homem autêntico, entre o universalismo abstrato do Estado político e o particularismo da sociedade civil-burguesa (AZEVEDO; AQUINO, 2007), em suas palavras a emancipação humana se efetivará:

> [...] somente quando o homem individual recupera em si o cidadão abstrato e se converte, como homem individual, em ser genérico, em seu trabalho individual e em suas relações individuais, somente quando o homem tenha reconhecido e organizado suas "*forces propres*" como forças sociais e

> quando, portanto já não separa de si a força social sob a forma de força política, somente então se processa a emancipação humana. (grifo do autor) (MARX, 2005, p. 42)

A partir do exposto, sintetizamos dizendo que para Marx (2005) a emancipação humana é algo que ainda está por vir, resultante da luta do proletariado (MARX; ENGELS, 2013)**.** Este representa a classe que antagoniza, na sociedade capitalista, com a classe burguesa, que passou de classe revolucionária à classe reacionária, conservando a ordem então efetivada, em que a luta de classes não foi extinta e nem será, isso porque se mantém na e pela exploração dos seres humanos sobre os seres humanos, o que não poderá resultar em emancipação humana. Nesta perspectiva, o trabalhador não deve buscar a revolução política, mas a revolução social que supera a emancipação política, o Estado repressor e limitador, e que é fundada na universalidade e não no interesse individualista. Só assim é possível chegar à emancipação humana: a revolução social se efetiva em emancipação real**,** em que os seres humanos passam de um estado unilateral de desenvolvimento para um estado *omnilateral.*

1.2. Política pública na modernidade

Karl Marx (séc. XIX) foi o autor que mais criticou o atual sistema econômico e social vigente, o "capitalismo"**.** Jessua (2011), no entanto, chama atenção para o fato de tal termo não ter sido efetivamente utilizado por Marx, ou mesmo Engels, em seus escritos. Ambos utilizaram a expressão "modo de produção capitalista" ou "economia burguesa". O neologismo "capitalismo" designa o sistema econômico e social urdido no séc. XIX, e foi assim alcunhado por socialistas franceses, que esperavam vê-lo substituído pelo socialismo. Em seguida tal expressão passou a ter uma conotação pejorativa, sendo associada às noções de injustiça, exploração. Ainda, sobre Karl Marx,

> [...] não há em sua obra uma preocupação particular com a análise das políticas sociais no capitalismo. Nela subjaz, entretanto, a intenção de encontrar os meios para realizar a mais ampla condição de igualdade e bem-estar dos seres humanos. Afinal, uma das maiores contribuições de Marx foi mostrar as raízes das desigualdades e da exploração inerentes às sociedades de classe. (AZEVEDO, 2004, p. 39)

O capitalismo apresenta um caráter revolucionário no decorrer dos séculos, principalmente às vésperas da Revolução Industrial, dando início à dominação do

Ocidente Europeu sobre o mundo. Este sistema econômico se constitui anteriormente, entre os séculos XII e XVIII, no entanto, o último ficou marcado na história pela Revolução Industrial, precedida por um conjunto de acontecimentos, cuja evolução acabou cunhando seus elementos constitutivos. O que se sucedeu foi uma grande transformação na sociedade, que começou a consumir cada vez mais produtos manufaturados, aumentando o número de consumidores, consequentemente modificaram-se a maneira de viver e as condições de trabalho que foram, em muitos casos, tragicamente agravadas.

Marx e Engels (2013, p. 04) já diziam, em 1848, que "a burguesia, durante seu domínio de classe, apenas secular, criou forças produtivas mais numerosas e mais colossais que todas as gerações passadas em conjunto". Não é possível, entretanto, pensar o capitalismo como um sistema ligado apenas à economia. Através do seu delineamento histórico se percebe que ele está afinado com a estrutura de poderes da sociedade. Com as novas relações de produção surge um conflito: de um lado temos capitalistas e empresários que detêm o poder econômico e do outro, os operários, reprimidos por relacionamentos salariais e abusos de toda a ordem. Marx, segundo Jessua (2011, p. 54), já denunciava que "o poder político em si desaparece diante do verdadeiro poder, aquele que é conferido pela riqueza e pela posse dos capitais". É nesse processo que se constitui o "estado de direito", tal expressão,

> [...] designa uma situação em que, constitucionalmente, o próprio poder executivo, isto é, o estado, tem o dever de respeitar as regras que constituem o *direito*. Essas regras definem a abrangência e os limites dos poderes respectivos das pessoas jurídicas e das pessoas físicas; em resumo, são as regras do jogo que devem servir como arcabouço para o conjunto dos relacionamentos sociais. (*Ibidem*, 2011, p. 57)

O sistema de informações públicas torna possível saber o posicionamento que será tomado pelo poder público em dada ocasião, ao mesmo tempo garante aos cidadãos a liberdade e o direito de conduzir sua vida e decisões como julgar oportuno, desde que acate os valores fundamentais da cidade, entre eles o de propriedade privada dos meios de produção. Foi assim que no séc. XIX e XX surgiram e se desenvolveram os direitos trabalhistas e as organizações sindicais, com o objetivo de proteger os desprotegidos da sociedade das arbitrariedades dos mais fortes e de regular a luta de classes. Assim como, nesse período, emergiram as políticas públicas.

O que pode garantir que as leis promulgadas não sejam arbitrárias e contemplem a necessidade da sociedade é a noção de “democracia”, característica importante das sociedades modernas. Democracia etimologicamente se refere a um regime político que tem como objetivo garantir o poder do povo, sendo preciso definir a natureza do poder,

> [...] em qualquer regime político – mesmo em uma democracia que não seja a “verdadeira democracia” –, o Estado necessariamente apresenta-se de forma incompleta, pois se revela incapaz de constituir-se como o “todo”, que seria justamente o encontro entre o social e o político, o homem e o cidadão, o universal e o particular, e todos os demais dualismos criados com a modernidade política e formalizados com a separação entre a sociedade e o Estado. Para superar esses dualismos é preciso superar o Estado; esta é a primeira lição de um conceito de democracia que almeja ter a sua verdade revelada. (POGREBINSCHI, 2007, p. 59)

Esta perspectiva remete aos escritos de Höfling (2001) para entender a diferença entre “Estado” e “Governo”, o primeiro pode ser entendido como, “o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo” (*ibidem*, p. 31). Quanto a “Governo” este termo deve ser entendido como,

> [...] o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período. (HÖFLING, 2001, p. 31)

O Estado possui a finalidade de controlar, amparado no direito, as leis e as atividades dos seres humanos, instituindo civilidade em seus relacionamentos, o que se estende a partir da economia do mercado. Os países capitalistas não funcionam da mesma maneira, cada Estado intervém de forma distinta, variando ainda as especificidades históricas de cada país. No entanto, devemos considerar segundo Azevedo (2004, p. 40), que “Marx não deixava de reconhecer que o poder público, mesmo legislando a favor do trabalho, estava, em última instância, garantindo as condições gerais da produção e reprodução daquela ordem”. Neste cenário capitalista, o Estado atua em duas frentes, de um lado representa o “interesse geral” de grupos antagonistas, do outro, o Estado popular, racional e de classe. No entanto, acaba defendendo os interesses comuns de uma sociedade capitalista de classes.

Com base em Höfling (2001), o século XIX e as revoluções industriais que se desenvolveram nesse período também foram palco de conflitos entre capital e trabalho, neste cenário surgem às políticas públicas sociais cujas raízes se encontram nos movimentos populares. Através destas políticas o Estado imprime ações que determinam o padrão da proteção social implementada, cujos melhoramentos visam diminuir as desigualdades, reflexo do desenvolvimento econômico desigual. Sendo o campo educacional fértil para a implantação de políticas públicas, o Estado não se reduz à burocracia pública, pelo contrário, entra em ação através de programas e ações que imprimem em diferentes setores da sociedade o projeto de governo vigente.

Assim, podemos iniciar pelo termo "política" que teve origem, de acordo com Shiroma; Moraes e Evangelista (2000, p. 07), em "um adjetivo originado de *polis* – *politikós* – e refere-se a tudo que diz respeito à cidade e, por conseguinte, ao urbano, civil, público, social". Designa, deste modo, o campo que se dedica a estudar as atividades do ser humano, articuladas as coisas do Estado. Na atualidade são as atividades que,

> [...] de uma forma ou de outra, são imputadas ao Estado moderno capitalista ou dele emanam. O conceito de política encadeou-se, assim, ao do poder do Estado – ou sociedade política – em atuar, proibir, ordenar, planejar, legislar, intervir, com efeitos vinculadores a um grupo social definido e ao exercício do domínio exclusivo sobre um território e da defesa de suas fronteiras. (SHIROMA; MORAES e EVANGELISTA, 2000, P. 07)

Karl Marx em sua obra "O Capital" afirmava, segundo destacam Shiroma; Moraes; Evangelista (2000), que o Estado se concretiza como a violência concentrada e organizada da sociedade. Em uma intrínseca relação entre sociedade civil e Estado, ou seja, entre relações econômicas e sociedade política, imbuída da expressão das formas contraditórias das relações de produção que enraizados na sociedade civil historicamente restringem e determinam suas ações. Nesta perspectiva, o Estado emana políticas públicas que, "anunciam-se nessa correlação de forças, e nesse confronto abrem-se as possibilidades para implementar sua face social, em um equilíbrio instável de compromissos, empenhos e responsabilidades" (SHIROMA; MORAES e EVANGELISTA, 2000, p.08). Cabe destacar que a repercussão das políticas públicas se dá tanto na economia quanto na sociedade, o que faz com que uma teoria da política pública tenha que explicar as inter-relações entre estado, política, economia e sociedade (SOUZA, 2006).

Segundo Souza (2006), as políticas públicas como campo de conhecimento ressurgiram nas últimas décadas, bem como as instituições, regras e modelos que regem sua elaboração, decisão, implementação e avaliação. Essa maior visibilidade se deve à adoção de políticas restritivas, como o ajuste fiscal, e de como impulsionar o desenvolvimento econômico e consequentemente a inclusão social. Assim, estas se constituem campo de estudo, a partir do momento que em democracias estáveis o que o governo faz ou deixa de fazer pode ser formulado e analisado cientificamente. É através da formulação de políticas públicas que os governos democráticos liberais traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças, estas, após formulação se desdobram em planos, projetos, bases de dados ou sistema de informação e pesquisas, que ao serem implementadas ficam submetidas a sistemas de acompanhamento e avaliação.

1.3. Política Pública de Educação no Brasil

No Brasil, o séc. XIX foi marcado, tanto quanto outros países, pelo movimento de implementação de várias políticas educacionais. Estas objetivavam promover reformas nacionais, da maneira mais homogênea e coesa possível, a fim de alicerçar projetos para uma "nação forte". De acordo com Shiroma; Moraes e Evangelista (2000, p. 14), a intenção também era a "de preparar e formar a população para se integrar ás relações sociais existentes, especificamente às demandas do mercado de trabalho, uma população a ser submetida aos interesses do capital que se consolidava no país".

Tais debates se deram inicialmente no início da década de 1930, em que o ideário reformista, que tomava forma, era perpassado por uma superestimada ideia de que o processo educativo poderia solucionar todos os problemas sociais, econômicos ou políticos. Getúlio Vargas, cujo governo tinha um espírito salvacionista, enfatizava a função da escola no trato das questões sociais, através da "criação de cidadãos", e da "reprodução/modernização das elites". Na lógica do capital a educação teria duas funções: a educação rural conteria a migração do campo para as cidades e na cidade a formação técnico-profissional solucionaria as agitações urbanas. De acordo com Shiroma; Moraes e Evangelista (2000, p. 18) "o objetivo era o de criar um ensino mais adequado à modernização que se almejava

para o país e que se constituísse em complemento da obra revolucionária, orientando e organizando a nova nacionalidade a ser construída". No entanto, pela inexistência de uma política nacional de educação, a estrutura deste período não atingiu os sistemas estaduais que não eram subordinados às diretrizes gerais.

Para um grupo de intelectuais e educadores, com referências dos pensadores da Escola Nova, denominados "reformadores ou pioneiros", para Shiroma; Moraes e Evangelista (2000, p. 21), o decorrente "processo de industrialização demandava políticas educacionais que assegurassem uma educação moderna, capaz de incorporar novos métodos e técnicas e que fosse eficaz na formação do perfil de cidadania adequado a esse processo". Desta forma, o processo produtivo que antes se centralizava no campo tem seu eixo deslocado para a cidade, consecutivamente da agricultura para a indústria, assim,

> [...] provocou o deslocamento do eixo do processo cultural do saber espontâneo, assistemático para o saber metódico, sistemático, científico. Em consequência, o eixo do processo educativo também se deslocou das formas difusas, identificadas com próprio processo de produção da existência, para formas específicas e institucionalizadas, identificadas com a escola. Nesse contexto, a necessidade de disseminar as luzes da razão, tão bem teorizada pelo movimento iluminista, trouxe consigo a necessidade de difundir a instrução indistintamente a todos os membros da sociedade, o que foi traduzido na bandeira da escola pública, gratuita, universal, leiga e obrigatória. Daí, o dever indeclinável do Estado de organizar, manter e mesmo de impor a educação a toda à população. (SAVIANI, 2008, P. 07)

Na Associação Brasileira de Educação - ABE, desde os anos de 1920 começava a se estruturar projetos de nacionalidade e de civismo, a organização racional do trabalho encontrou apoio e viabilizou os métodos de uma pedagogia que no meio escolar realizasse os princípios que o trabalho industrial exigia, e no plano ideológico amenizassem tensões sociais e atualizassem específicos projetos reformistas. Tal organização racional do trabalho não objetivava apenas a adaptação dos trabalhadores a certa ocupação industrial, para além, esperava fixar pessoas ao campo, reprimindo o crescimento urbano com uma distribuição "racional", conforme suas atividades sejam rurais ou urbanas (SHIROMA; MORAES e EVANGELISTA, 2000).

Dois grupos se fortaleceram no início do século XX no Brasil: a Igreja Católica e os defensores de uma educação nova. O primeiro exercia forte influência sobre o povo e o segundo fornecia novos conceitos educacionais e destacava sua importância aos educadores. Ambos advogavam em defesa de interesses particulares e da hegemonia de suas propostas em nível de governo e tiveram,

sempre que possível, suas reivindicações discrepantes conciliadas e mesmo, manipuladas por Vargas e Francisco Campos em proveito próprio. Em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, coloca em relevo as fissuras ideológicas que existia entre estas forças que se confrontavam. No Brasil, historicamente, é possível identificar que a ideia de plano de educação se manifesta em 1932, neste documento, pela primeira vez e de forma explícita (SAVIANI, 2010). Este, que assinado por vários educadores e intelectuais, trazia como marca uma diversidade ideológica e teórica, apresentando,

> [...] ideias consensuais, como a proposta de um programa de reconstrução educacional em âmbito nacional e o princípio da escola pública, leiga, obrigatória e gratuita e do ensino comum para os dois sexos (coeducação). Movia-se, ainda, no âmbito das concepções educacionais de recorte escolanovista, enfatizando os aspectos biológicos, psicológicos, administrativos e didáticos do processo educacional. (SHIROMA; MORAES e EVANGELISTA, 2000, p. 23)

As propostas liberais e as garantias constitucionais se transformaram em "letra morta" em 1935, sob a mobilização popular, estados de sítio e os movimentos da Aliança Nacional Libertadora, sendo os comunistas alvos preferenciais, juntamente com os setores politizados da sociedade. Em 1937, com a implantação do Estado Novo, a nova Constituição incluiu a educação, de forma reduzida à anterior, em seu quadro estratégico objetivando ponderar a "questão social" e arguir a subversão ideológica, com referências a um ensino pré-vocacional e profissional voltado para as classes menos favorecidas. Para Vieira (2007), quanto à educação, fica clara a função compensatória, ficando atribuída a crianças ou adolescentes que não puderem pagar em instituições particulares. Assim, claramente o Estado a coloca em segundo plano, sendo gratuita a educação dos pobres. Estava posta, desse modo, uma política educacional que reconhecia para a educação e a escola seu lugar e finalidade, que seria,

> [...] por um lado, lugar da ordenação moral e cívica, da obediência, do adestramento, da formação da cidadania e da força de trabalho necessárias à modernização administrada. Por outro, finalidade submissa aos desígnios do Estado, organismo político, econômico e, sobretudo, ético, expressão e forma "harmoniosa" da nação brasileira. (SHIROMA; MORAES e EVANGELISTA, 2000, p. 26)

No transcorrer dos anos de 1940 e 1950, houve uma redução no debate educacional, consequência do encerramento político e suspensão das liberdades civis, início do Estado Novo. Shiroma; Moraes e Evangelista (2000) destacam que em 1942 foram implementadas algumas reformas, chamadas de Leis Orgânicas do

Ensino, complementando o processo político que foi aberto em 1930, e assim permitindo que o governo da União estabelecesse diretrizes sobre todos os níveis da educação nacional, também foram regulamentados o ensino técnico-profissional industrial, comercial e agrícola, além de contemplar o ensino primário e normal.

Em 1946, ano seguinte ao fim do Estado Novo, uma nova Constituição foi promulgada, a qual defendia a liberdade e a educação para o povo brasileiro, assegurada e garantida pelos poderes públicos como direito de todos e em todos os níveis. Segundo Vieira (2007), no entanto, não há uma ligação direta, como em 1934, entre esse direito e o dever do Estado, deixando livre o ensino à iniciativa particular desde que respeite as leis que o regulam, garantindo a gratuidade ao ensino primário oficial e ao posterior àqueles que provarem a carência ou insuficiência de recursos.

Em 1948, objetivando uma reforma geral da educação nacional inicia um debate longo e uma luta ideológica sobre os seus rumos, os quais se estenderam até 1961. Com a vitória das forças conservadoras e privatistas, em 20 de dezembro de 1961 se deu a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBDEN), Lei 4.024. No que tange a distribuição de recursos públicos e a ampliação das oportunidades educacionais estas sofreram sérios prejuízos. Porém, até sua efetivação, houve uma ampla efervescência cultural e política, contradições de uma crise econômica, organização de sindicatos de trabalhadores urbanos e rurais (Ligas Camponesas, União Nacional dos Estudantes), além de mobilizações populares que reivindicavam Reformas de Base (agrária, econômica, educacional, etc.). Movimentos que podem ser exemplificados através dos Centros de Cultura, dos Movimentos de Cultura Popular como o de Paulo Freire e “De pés no chão também se aprende a ler” e também o MEB[7] ligado a CNBB[8] (SHIROMA; MORAES e EVANGELISTA, 2000).

Os Movimentos de Cultura Popular tiveram início no Recife, em 1959, isso porque as propostas governamentais de alfabetização em massa objetivavam contribuir para a “conscientização política”, diminuindo a indigência e a marginalização da população, fortalecendo estes contra a demagogia eleitoral; e, aumentando o número de alfabetizados aumentaria a quantidade de eleitores, em uma finalidade eleitoral imediata. Frente a isto, surge um método que conceberia

[7] Movimento de Educação de Base.
[8] Conferência Nacional dos Bispos do Brasil.

aos adultos iletrados a força no jogo de dominação social através da leitura. Pelo método do educador/político Paulo Freire, o analfabeto a partir de palavras-chave chega à palavra escrita, consciente de sua situação política. Por este trabalho Freire, no início do golpe, foi preso e consequentemente se tornou o educador brasileiro de maior reconhecimento no mundo (SHIROMA; MORAES e EVANGELISTA, 2000).

Em 1964, de acordo com Shiroma; Moraes e Evangelista (2000), inspirado em Paulo Freire e no "método que alfabetizava em 40 horas", João Goulart tinha como objetivo alfabetizar até 1965, cinco milhões de brasileiros no "Plano Nacional de Alfabetização", que foi extinto pelo golpe militar em abril deste mesmo ano. O novo regime trouxe para seus termos a reforma do ensino ocorrido nos anos de 1960 e 1970, uma educação voltada para a formação de "capital humano", aliando esta ao mercado de trabalho, modernizando a forma de consumo. A Política educacional se consolida em consonância aos preceitos do regime militar como: desenvolvimento e segurança nacional, defesa do Estado, a repressão e o controle político-ideológico, intelectual e artístico do Brasil. Segundo SAVIANI (2010, p. 390),

> [...] a partir de 1964, o protagonismo no âmbito do planejamento educacional se transferiu dos educadores para os tecnocratas, o que, em termos organizacionais se expressou na subordinação do Ministério da Educação ao Ministério do Planejamento, cujos corpos dirigente e técnico eram, via de regra, oriundos da área de formação correspondente às ciências econômicas.

A perspectiva economicista adotada em relação à educação tomou forma no "Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social" (1967-1976). Neste entremeio, de acordo com Shiroma; Moraes e Evangelista (2000) entrou em vigor a Lei 5692/71, que esperava assegurar uma política educacional orgânica, nacional e abrangente, a fim de controlar política e ideologicamente a educação escolar em todos os níveis e esferas. Nesta perspectiva, introduziu importantes mudanças como a obrigatoriedade escolar de oito anos, para a faixa etária dos 07 aos 14 anos, fundindo o curso primário com o ginásio e excluindo o exame de admissão do segundo grau. Ao privilegiar um enfoque quantitativo esta lei acabou por desconsiderar a necessidade de uma nova organização da escola e a real efetivação do ensino básico, concomitante ao mais baixo índice, da história atual, de recursos destinados à educação. Insignificantes 3% do orçamento da União, o que permitiram que a educação passasse a um negócio lucrativo.

A integração social, em meados de 1970, se sobrepôs ao discurso da segurança nacional, e ainda deu lugar ao desenvolvimento de programas e ações dirigidas ao Nordeste, à zona rural e periferias urbanas, em suma, aos mais pobres do Brasil. Com isso, a educação passa, de forma discursiva, a ser um instrumento capaz de atenuar a desigualdade regional e de pobreza, resultado de um modelo econômico que gera uma concentração desigual de renda. Nesta perspectiva, se desdobraram vários projetos voltados para a população rural, para os carentes das periferias urbanas, os pré-escolares, etc.

O ano de 1979 é o da anistia, da volta dos brasileiros que foram exilados, o que reforça os movimentos de oposição e a apreensão por uma educação com sentido social e político, um novo projeto educacional. Contudo, em 1980 era drástico o caso da educação no Brasil com altos índices de repetência, exclusão, abandono escolar, professores leigos, reflexo dos 60% da população que estavam abaixo da linha da pobreza. O regime militar ao se desgastar progressivamente a partir de 1978 dá lugar à aspiração por um estado de direito, o que em 1984 leva ao movimento intenso e democrático por eleições diretas. Enfim, em 1985 o regime militar termina dando lugar à "Nova República", cuja democracia almejada ainda continuou distante. Mantendo os moldes do regime militar, como no caso do financiamento da educação, ou mesmo com a criação da UNDIME[9], e o incentivo à municipalização do ensino de primeiro grau (SHIROMA; MORAES e EVANGELISTA, 2000).

Economistas consideram os anos de 1980 como a "década perdida", mas efetivamente esta foi palco de uma crise econômica, quando nos Estados Unidos as taxas de juros se elevaram e a recessão tomou o país, levando os banqueiros internacionais a cortarem os créditos para o Brasil, o que, aliado a uma má administração governamental, resultou em crescimento do desequilíbrio financeiro público e da dívida externa. Neste cenário crescia cada vez mais a exigência, através de um movimento crítico, por mudanças no sistema educacional veiculadas não só pelos partidos de oposição, como também por associações científicas e sindicais como a ANPED[10] e a ANDES[11]. A luta dos movimentos reivindicava a constituição de um sistema nacional de educação orgânico com educação pública e

[9] União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
[10] Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação.
[11] Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior.

gratuita como direito público subjetivo e de dever do Estado, que o analfabetismo fosse erradicado e que a universalização da escola pública visasse à formação de um aluno crítico.

A partir dos anos 1980, com os partidos de oposição tomando a frente de municípios e estados, a política educacional projetada por estes era contrária à do governo militar, no entanto se mantinha compatível com o governo federal vigente. Neste panorama de avanços e do que deveria ser um projeto nacional de educação, outro movimento de suma importância se destaca em 1987, o da Constituinte. Um ano depois, em harmonia com a atmosfera de abertura política e dando início a um novo tempo, foi promulgada a "Constituição Cidadã", cuja estrutura institucional abriu portas para que mudanças ocorressem na educação do Brasil.

Embalados por esta atmosfera, 30 entidades (sindicais, acadêmicas, religiosas, profissionais) juntamente com a comunidade educacional, permaneceram organizadas através do "Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB". Infelizmente a LDBEN considerada o centro das reformas dos anos de 1990, aprovada em 1996, não correspondeu às aspirações nutridas por quase 20 anos. Em dezembro de 1996 é sancionada a LDBEN n. 9.394, com ares de modernidade e teria como foco o século XXI. Na análise da sua aprovação é perceptível que esta não impede nem obriga o Estado a realizar modificações substantivas na educação, deixando visível a flexibilidade e adequações aos novos tempos e o consenso entre intelectuais, empresários e as centrais de trabalhadores.

Os anos de 1980 foram marcados por crises econômicas e fizeram com que os governantes da década seguinte estruturassem a esfera social, política e ideológica, dando início a políticas de saúde, bem-estar, educação, etc. Estas deram forma ao neoliberalismo[12] iniciado na Inglaterra em 1979 no governo de Margareth Thatcher até 1990 e de Ronald Reagan entre 1981 e 1989 nos Estados Unidos, com destaque para instituições como o FMI[13] e Banco Mundial e suas intervenções neoliberais. Ainda no início desta década de 1990 e segundo este modelo, Fernando

[12] Neoliberalismo se refere à doutrina que propõe a promoção do bem-estar humano através do direito à propriedade privada, livre mercado e comércio, cabendo ao Estado criar e manter uma estrutura institucional que se adeque a esta prática, além de assegurar a qualidade e integridade do dinheiro e assegurar estruturas e funções para garantir a propriedade individual e o funcionamento dos mercados, mesmo que sob forças militares, policiais, legais, etc. (FALLEIROS; PRONKO; OLIVEIRA, 2010).

[13] Fundo Monetário Internacional.

Collor de Mello tomou posse como presidente do Brasil, mandato que durou até 1992 com a interrupção por parte do Congresso Nacional.

Inserida nesta atmosfera de reestruturação econômica a educação se configurou como um importante fator para a manutenção da competitividade na década de 1990, premissa que desde meados de 1970 vinha sendo difundida mundialmente pela "Teoria do Capital Humano[14]". Afinal, para que a lógica do mercado se mantenha é necessário que o cidadão que se forja domine os "códigos da modernidade", que tomam forma efetivamente em documentos internacionais que influenciam as políticas públicas educacionais brasileiras.

O Plano Decenal do governo de Itamar Franco foi o ponto de partida no Brasil deste ideário, que efetivamente tomou forma com seu sucessor Fernando Henrique Cardoso que governou entre 1995 e 2002. Período que se deu a implementação da aparelhagem estatal em que, conforme Falleiros; Pronko e Oliveira (2010) os organismos civis passaram a focar suas ações na área social, cujas estruturas administrativas são dependentes de recursos externos, dando início ao voluntariado, uma nova modalidade de trabalho. Foi necessário que neste novo contexto econômico de globalização dos mercados, o país se adequasse à restrição fiscal e ajuste financeiro. Como lema desta década, o FMI, resgatando a hegemonia capitalista, primava por uma economia mundial para todos, com a conciliação das classes a fim de combater a pobreza e a preservação do meio ambiente em busca da ordem e do progresso, ou nas entrelinhas, da paz social e do novo desenvolvimentismo.

Tão importante período não se deu sem que fosse perpassado por propostas e reformas nacionais e internacionais que se concretizaram em documentos. Em 1990 a "Conferência Mundial de Educação para Todos", em Jomtien (Tailândia), foi financiada pela UNESC[15], UNICEF[16], PNUD[17] e Banco Mundial, com representações de governos e diferentes organizações de todo mundo. Quanto aos países com maior taxa de analfabetismo, estes foram instigados a impulsionar políticas

[14] Nesta teoria, a educação, em uma perspectiva tecnicista, é reduzida a um fator de produção, com função ideológica, econômica e política que se desenvolve no interior do capitalismo avançado. A educação é tratada como investimento e como qualquer outra mercadoria que se adquire no mercado. Essa concepção educativa mascara a acumulação de capital e a luta de classes, em um suposto nivelamento da capacidade de trabalho do sujeito, por meio, principalmente, de treinamento, ainda que seja em diferentes técnicas, o que caracteriza a chamada polivalência (FRIGOTTO, 2001).
[15] Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
[16] Fundo das Nações Unidas para a Infância.
[17] Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

educativas para efetivar a universalização da educação básica, através da ampliação da oferta de vagas e nos programas de alfabetização de adultos, compromisso para o ano 2000. Assim, a educação foi posta no centro das atenções mundiais, principalmente a educação básica que deveria ser assegurada a toda população.

A partir deste acordo, as bases políticas e ideológicas semeadas inspiraram no Brasil a publicação do "Plano Decenal de Educação para Todos", em 1993. Neste período, segundo Shiroma; Moraes e Evangelista (2000, p. 62), "o governo impingia, por meio de decretos, resoluções e medidas provisórias, o seu projeto educacional, articulado aos desígnios firmados em Jomtien e aos grandes interesses internacionais, como atestam os documentos da CEPA[18]". Para estes, a constituição de uma moderna cidadania e da competitividade eram desafios que só poderiam ser encarados pela propagação do conhecimento (com equidade), e a reforma do sistema produtivo. O Estado de provedor e administrador passaria a ser avaliador, incentivador e gerador de políticas.

Outro importante documento internacional que possibilita entendermos a política educacional que se desenvolveu em vários países, foi o "Relatório Delors". Produzido entre 1993 e 1996 reunindo especialistas de todo mundo na "Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI", organizada pela UNESCO. A proposta que se descortina é a de uma nova forma de educação, uma educação que perdura ao longo da vida baseada em quatro aprendizagens. De acordo com DELORS (1999, p. 90) estas são:

> [...] aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes.

A UNESCO continuou, e continua, financiando iniciativas para que uma indicação de educação internacional para a América Latina e Caribe se concretizasse. Uma delas foi a PROMEDLAC[19], formado por ministros da educação desde meados de 1980, e cujo documento organizado na V reunião em Santiago no Chile só foi difundido em 1993. Seu teor tinha como centro a educação na centralidade de um desenvolvimento sustentável, com três claros objetivos trazidos

[18] Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
[19] Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe.

por Shiroma; Moraes e Evangelista (2000), quais sejam: o primeiro pretendia que o analfabetismo fosse superado e acautelado; o segundo, que a educação básica fosse universalizada; e, por último, que a qualidade da educação expressa em dois eixos, sendo eles tanto a profissionalização quanto a melhoria dos níveis globais de qualidade das aprendizagens. Cabe ressaltar que o Banco Mundial teve importante participação neste, afinal esta é uma agência que não só induz políticas, mas as financia. É neste campo que eles disseminam ideologias, principalmente através da produção de documentos sobre a problemática em voga.

Com base em Siqueira (2000), pode-se dizer que estas reformas podem vir a reduzir o controle e a autonomia não só dos professores, mas da comunidade escolar como um todo. Levando estes a perderem suas referências, seus vínculos com a realidade, com o lugar em que estão inseridos, passando a vigorar a influência externa no cotidiano da escola. O foco deste, e mesmo de outros órgãos internacionais à educação básica se deve como destacam Shiroma; Moraes e Evangelista (2000, p. 75) ao fato de que esta, “ajuda a reduzir a pobreza aumentando a produtividade do trabalho dos pobres, reduzindo a fecundidade, melhorando a saúde, e dota as pessoas de atitudes de que necessitam para participar plenamente na economia e na sociedade”.

Desta feita, o governo federal é o principal incentivador de políticas educacionais que são acompanhadas de outras iniciativas sob a responsabilidade dos sistemas estaduais e municipais que vislumbram a necessidade de ofertar educação para todos. Doravante, há a intensificação de eixos que objetivam que a obrigatoriedade escolar seja ampliada; a renovação da organização escolar; a continuidade na formação docente; mudanças nas formas de gestão e permanente avaliação da qualidade da educação. Num claro reflexo das já aludidas propostas do ideário internacional, deixam evidente o fenômeno da globalização, cuja essência, para Ball (2001, p. 101), acaba repousando “na questão do futuro do Estado Nacional como uma entidade cultural e política. Esta tese é articulada através de quatro perspectivas fortemente inter-relacionadas que têm como referente respectivamente à transformação econômica, política, cultural e social”.

Segundo este autor, as políticas nacionais acabam sendo um processo de “bricolagem”, em que são aproveitadas, neste caso, partes de outras políticas, de outros contextos, experiências locais revisitadas e mesmo tendências que podem vir a funcionar. Contudo, Ball (2001) ainda avulta a fragilidade de boa parte destas

políticas envoltas e influenciadas por diferentes textos, que acabam se concretizando em contextos práticos, e por vezes nem se efetivam. Camini (2009) destaca que foi ainda no governo de Fernando Collor que a educação passou a ser "moeda de troca" junto a organismos internacionais, como Banco Mundial, UNICEF, UNESCO, que priorizavam o compromisso de uma "Educação para Todos" e a qualidade no desempenho educacional como critério para que só assim o Brasil passasse a receber empréstimos internacionais. Levando a centralidade deste governo "os temas da qualificação para o trabalho para reestruturar competitivamente a economia e a universalização da educação básica" (CAMINI, 2009, p. 95).

Com o desgaste e consequentemente a queda de Collor, foi no governo de Itamar Franco (1992-1994) que a política educacional teve uma tentativa de retomada e entrou em sintonia com a agenda dos organismos internacionais. Exemplo disso é o início dos debates acerca do "Plano Decenal de Educação para Todos" em 1993 e a realização em 1994 da "Conferência Nacional de Educação para Todos". É no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), de 1995 a 2003 que efetivamente a retomada aconteceu, sendo a política educacional explicitada a partir de 1996, principalmente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9.394. A repercussão sobre o sistema educacional é ampla e permite ao governo federal tomar para si a competência da política educacional, levando a descentralização da execução por parte dos Estados e municípios. O FUNDEF[20](EC nº 14/96, Lei 9.424/96) implantado em 1996 começou a vigorar em 1998 com duração de dez anos e o intuito de promover o financiamento da educação básica pública. O controle do sistema escolar passa a ficar sob uma política de avaliação, com a ampliação do SAEB[21], assim,

> [...] os anos 1990 foram corretamente caracterizados pela literatura crítica como a década da avaliação. Para manejar as políticas educacionais em direção ao caminho certo, bastaria promover políticas de gestão e de avaliação, instrumentos que garantiriam que a ação de cada educador estaria balizada pelas "demandas sociais", pelos "anseios da sociedade civil" e pelas transformações advindas da suposta Revolução Científico-Tecnológica ou, em uma palavra, pelo mercado. (LEHER, 2007, p. 1-2)

Em 2001 é sancionado o Plano Nacional de Educação ficando à União a atribuição do estabelecimento de diretrizes e metas para os próximos dez anos. Fica

[20] Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
[21] Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

evidente a prioridade dada nesta década às políticas educacionais, e no que tange a garantir o acesso e a permanência na escola através de muitos programas, alguns deles no campo da gestão e focalizados em grupos específicos como de jovens e adultos e indígenas. Muitos destes foram realizados com parcerias como a dos demais níveis de governo, entidades da sociedade civil e empresas, e a cooperação bilateral regional e internacional. Camini (2009) traz que no Governo FHC, aumentou à internacionalização dos centros de decisão brasileiros e uma fragilização do Estado, cada vez mais dependente do apoio externo (norte-americano), nas situações de crise, ligada a dívida externa crescente. Cabe ressaltar que foi neste governo que se deu a regularização e o aperfeiçoamento do Saeb e, assim, a possibilidade de medir a qualidade do ensino em todo território nacional, representando uma mudança de nível nas políticas educacionais do país. Desta maneira percebemos que a educação foi o protagonista ou mesmo, antagonista de muitas das discussões nacionais e internacionais, no Brasil, mais precisamente,

> [...] a era atual tem início com a Constituição de 1988 e, após algumas alterações da legislação do período militar durante a Nova República, tivemos as reformas dos anos de 1990 em cujo centro se encontra a nova LDB, de 1996, e o Plano Nacional de Educação aprovado em janeiro de 2001. A marca da descontinuidade na política de educação atual se faz presente na meta, sempre adiada, de eliminação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental. O Brasil chegou ao final do século XX sem resolver um problema que os principais países resolveram na virada do século XIX para o XX: a universalização do ensino fundamental, com a consequente erradicação do analfabetismo. (SAVIANI, 2008, p. 12)

A partir de Azevedo (2004) podemos afirmar que fica evidente que as reformas educacionais que acontecem não só no Brasil, mas em todo mundo tem como semelhança o objetivo de fortalecer os laços entre escolarização, trabalho, produtividade, serviços e mercado em um ensaio de melhorar as economias nacionais. O que vem justificar a similaridade das diretrizes educativas em várias partes do mundo. Luiz Inácio Lula da Silva, mais conhecido como Lula, cumpriu mandato presidencial entre os anos de 2003 e 2010. Como vimos anteriormente, o Banco Mundial influenciou na década de 1990 a definição de políticas públicas no Brasil, mais precisamente na educação, o que facilitaria o aval na liberação de empréstimos destinados a programas de ajuste estrutural. Na virada do século XX para o XXI, os organismos internacionais continuaram atuando junto a muitos países, o que vem solidificar a ideia de que no campo educacional, o desenvolvimento, e principalmente os resultados só serão vistos em longo prazo.

Sendo assim, muitas das políticas educacionais desenvolvidas por um governo só apresentarão resultados no mandato seguinte, em um cenário de continuidades e descontinuidades.

Frigotto (2011) destaca que o primeiro mandato deste presidente ficou conhecido como “Lulismo”, devido a sua escolha por um tipo de projeto societário e à natureza das políticas públicas, bem como seu sentido político evidenciando a diferença destas políticas em relação às da década de 1990. Tal conjuntura da política macroeconômica se diferencia em vários aspectos as da década passada, como:

> [...] retomada, ainda que de forma problemática, da agenda do desenvolvimento; alteração substantiva da política externa e da postura perante as privatizações; recuperação, mesmo que relativa, do Estado na sua face social; diminuição do desemprego aberto, mesmo que tanto os dados quanto o conceito de emprego possam ser questionados; aumento real do salário mínimo (ainda que permaneça mínimo); relação distinta com os movimentos sociais, não mais demonizados nem tomados como caso de polícia; e ampliação intensa de políticas e programas direcionados à grande massa não organizada que vivia abaixo da linha da pobreza ou num nível elementar de sobrevivência e consumo. (FRIGOTTO, 2011, p. 240)

Sob a competência da esfera federal em sua função intrínseca houve diferenças no que diz respeito ao alcance das políticas, aos grupos sociais acolhidos e ao financiamento posto em prática. O que se refletiu na criação de universidades federais, abertura de concursos, ampliação de recursos, ampliação da educação tecnológica, ênfase nas políticas destinadas à educação de jovens e adultos, da população indígena e afrodescendente, na fixação do piso nacional para o magistério da educação básica, etc. O FUNDEF instituído em 1996 priorizava o Ensino Fundamental deixando de lado a disponibilização de recursos para a Educação de Jovens e Adultos e tornando irrealizável a expansão do atendimento em Educação Infantil nos anos 1990 até 2007, quando só então passou a vigorar a Lei do Fundo de Educação Básica que regulamenta o FUNDEB[22].

Segundo Camini (2009), este fundo resulta da discussão sobre a necessidade de alterar o modelo de financiamento da educação básica até então vigente no Brasil, o FUNDEB passa então a vigorar por 14 anos de forma mais ampla já que passa a abranger toda a educação básica, (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e as modalidades correspondentes). Também em 2007 foi lançado o

[22] Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

PDE[23], pelo Ministério da Educação - MEC, como parte do PAC[24], objetivando melhorar a qualidade da educação no Brasil, dar unidade ao desenvolvimento da educação e corrigir as distorções que geram desigualdade.

O PDE tem como eixo articulador estratégico de descentralização de sua política o "Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação", que nada mais é que a soma de esforços da União, estados, e municípios, que atuam colaborativamente, das famílias e da comunidade, em prol do avanço da qualidade da educação básica. Tal qualidade será avaliada com base no IDEB periodicamente calculado e divulgado pelo INEP[25] a partir do rendimento escolar e dos alunos regulares do censo escolar e do SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil). Sendo que a execução dos seus programas e ações ocorre por meio da vertente do Plano de Ações Articuladas – PAR, nos estados e municípios que aderirem a este conjunto articulado de ações, cabendo ao MEC o apoio técnico ou financeiro a fim de que sejam cumpridas as metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes. No seu lançamento foram definidas cinco metas:

> 1. Todas as crianças e jovens de 4 a 17 anos deverão estar na escola; 2. Toda criança de 8 anos deverá saber ler e escrever; 3. Todo aluno deverá aprender o que é apropriado para sua série; 4. Todos os alunos deverão concluir o ensino fundamental e o médio; 5. O investimento necessário na educação básica deverá estar garantido e bem gerido. (SAVIANI, 2007, p. 1244)

Fundamentados em Saviani (2007) é possível dizer que o PDE, ao ser acareado com o PNE[26], promulgado em 2001 e vigente por dez anos, pode não ser considerado um plano, e sim um conjunto de ações, que se constituiriam "teoricamente" como estratégias para a efetivação dos objetivos e metas previstos no PNE. Camini (2009) destaca que antes do PDE ser lançado havia uma expectativa de que houvesse uma ruptura da lógica vigente no governo de FHC pelo então governo Lula. Contudo, houve mais permanências do que rupturas, em que o "direito universal à educação" foi substituído pela "inclusão social", sendo este período marcado por vários programas que chegaram as escolas de forma diferenciada entre elas, e sem que muitas nem se conformassem como políticas regulares. O foco das ações e programas em sua maioria eram os mais vulneráveis,

[23] Plano de Desenvolvimento da Educação
[24] Programa de Aceleração do Crescimento
[25] Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
[26] Plano Nacional de Educação

com nomes fortes, mas fracos quanto a clareza de formulação, entre eles Camini (2009, p. 117), cita: “Escola Ideal, Brasil Escolarizado, Escola Moderna, Universidade do Século XXI, etc.”. Com isso, no que se refere aos níveis escolares,

> [...] a educação básica está contemplada com 17 ações, sendo 12 em caráter global e cinco específicas aos níveis de ensino. Entre as ações que incidem globalmente sobre a educação básica situam-se o “FUNDEB”, o “Plano de Metas do PDE-IDEB”, duas ações dirigidas à questão docente (“Piso do Magistério” e “Formação”), complementadas pelos programas de apoio “Transporte Escolar”, “Luz para Todos”, “Saúde nas Escolas”, “Guias de tecnologias”, “Censo pela Internet”, “Mais educação”, “Coleção Educadores” e “Inclusão Digital”. (SAVIANI, 2007, p. 1233)

Ainda conforme Camini (2009) educação e desenvolvimento estão juntos o que leva a necessidade de que os vários setores do governo cooperem e interajam entre si em prol da educação. Essa parceria se reflete na participação de diferentes Ministérios e órgãos do governo na execução de programas e ações do PDE pelo MEC. Um exemplo disso é o programa “Bolsa Escola” do governo FHC que em 2003, juntamente com o “Auxílio Gás”, o “Bolsa Alimentação” e o “Cartão Alimentação” são unificados e passam a integrar o Programa Bolsa Família, que beneficia famílias em situação de pobreza, carro chefe do Programa Fome Zero. Em 2011, já no governo de Dilma Rousseff o programa é mais uma vez ampliado e passa a fazer parte do Programa Brasil sem Miséria. Ambos os programas, de Lula e Dilma, contam com ações que perpassam por diferentes Ministérios. O que nos remete ao fato de que a política educacional nesta perspectiva,

> [...] foi situada no plano dos direitos essenciais para a construção da cidadania, como um elemento nodal para o desenvolvimento autônomo da sociedade brasileira. Um direito de todos de cuja expansão depende a garantia de outros direitos, como uma distribuição mais justa da riqueza, a diminuição das desigualdades, a participação social e a luta contra toda forma de discriminação. (GENTILI e STUBRIN, 2013, p.16)

Alicerçados em Gentili e Stubrin (2013) lembramos que em 2010, de forma participativa se deu a Conferência Nacional de Educação, a CONAE, que em etapas preparatórias reuniram representantes (delegados) que atuaram de forma direta nas Conferências Nacionais de Educação Básica, de Educação Indígena e da Educação Profissional e Tecnológica, bem como do Fórum Nacional de Educação Superior, entre outros eventos preparatórios para o Seminário Nacional sobre o Plano Nacional de Educação 2011-2020 que veio suceder o PNE 2001-2010. Foram formuladas 20 metas multidimensionais, estas acompanhadas de estratégias de

implementação que deverão ser seguidas pela União, Estados, Municípios de forma colaborativa. Segundo afirmam GENTILI e STUBRIN (2013, p. 22),

> [...] os avanços conquistados no campo democrático pelo processo de mobilizações que resultou na Constituição de 1988, tinham sofrido um dramático retrocesso nos governos de Fernando Collor de Mello e Fernando Henrique Cardoso. Isso começou a ser revertido nos governos de Lula e Dilma, tornando a educação um assunto de deliberação pública, um espaço de negociação e construção democrática, aberto e plural.

Neste mesmo ano de 2011, assume a primeira mulher eleita como presidente do Brasil, Dilma Rousseff, de forma a suceder o então presidente Lula e sem rupturas expressivas já que ambos pertencem ao mesmo partido político. A partir das políticas públicas em geral e das educacionais, neste caso, o governo Dilma deu continuidade e ampliou programas e ações do seu antecessor, da qual participou ativamente. Para além das ampliações, entre outras iniciativas, em setembro de 2013 foi sancionada a Lei n° 12.858, que destina as áreas da saúde e da educação investimentos provenientes dos resultados ou da compensação financeira pela exploração de petróleo e gás natural, com sua efetivação acredita-se que virá instaurar um novo tempo para a educação brasileira. Nessa atmosfera, quatro eixos podem ser destacados que marcaram os governos petistas, são eles:

> [...] a ampliação do direito à educação e o desenvolvimento de padrões mais elevados de justiça social; um maior compromisso público com a educação através do incremento no investimento; o aumento dos espaços de participação e a ampliação da democracia; a democratização da educação superior e o consequente desenvolvimento social. (GENTILI e STUBRIN, 2006, p.12)

Através deste panorama histórico acerca das políticas públicas, precisamente na área da educação, esperamos ter conseguido afirmar o quanto este campo é complexo com continuidades e principalmente rupturas. Chegamos ao século XXI sem que tenhamos alcançado adequadamente uma educação básica para todos, e mais, uma educação de qualidade como preconizam os organismos internacionais. E como afirma Azevedo (2004, p. 59), “o cotidiano escolar, portanto, representa o elo final de uma complexa cadeia que se monta para dar concretude a uma política – a uma *policy* – entendida aqui como um programa de ação”. É na escola, na sala de aula que uma política educacional pode ter êxito ou fracassar. Isso porque corroboramos com Höfling (2001) quando destaca que os Estados ao executarem suas ações, não podem controlar sua implementação, afinal estas têm movimento, contradições gerando resultados diferentes dos esperados, pois são direcionadas e

dizem respeito a grupos díspares, gerando impactos por hora distintos dos interesses expressos nas relações sociais de poder que se materializam através do Estado capitalista e suas políticas sociais.

Fica evidente que, desde que se iniciou a luta pela educação em 1932 com o Movimento dos Pioneiros da Educação Nova, muito tem se avançado na busca por uma educação para todos e de qualidade, sobretudo a partir da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9.394/96. Contudo, ainda há uma distância na área educacional entre as políticas públicas, a legislação, as pesquisas acadêmicas e a realidade do cotidiano escolar, isso porque é na escola, na sala de aula que fica o elo final desta complexa cadeia.

1.4. Limites centrais da Educação para a emancipação humana

A emancipação humana para Sader (2008 *apud* Mészáros, 2008) é o principal objetivo dos que lutam contra a sociedade mercantil, a alienação e a intolerância que está posta pela sociedade capitalista. A educação que poderia ser uma das molas propulsoras desta mudança acabou sendo utilizada para perpetuar e reproduzir o sistema dominante, ou seja, "tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes" (p. 15). Tal sistema se apoia no trabalho e no capital, um separado do outro, acentuando a desigualdade da sociedade de classes através da reprodução de um sistema ideológico que preconiza valores de igualdade na enorme massa de força de trabalho.

Segundo Mészáros (2008) há uma ligação profunda entre os processos educacionais e sociais de reprodução. Para que ocorra uma transformação do quadro social, é necessária uma reformulação da educação para que esta cumpra sua função de mudança vital e histórica. Frente à alternativa hegemônica que está posta entre o capital e o trabalho, qualquer utopia educacional por mais nobre que fosse, permaneceu dentro dos limites da perpetuação do domínio do capital. Para Mészáros (2008, p. 26),

> [...] os interesses objetivos de classe tinham de prevalecer mesmo quando os subjetivamente bem-intencionados autores dessas utopias e discursos críticos observavam claramente e criticavam as manifestações desumanas dos interesses materiais dominantes. Suas posições críticas poderiam, no limite, apenas desejar utilizar as *reformas educacionais* que propusessem para remediar os piores *efeitos* da ordem reprodutiva capitalista

> estabelecida sem, contudo, eliminar os seus *fundamentos causais* antagônicos e profundamente enraizados.

O autor (2008) considera o capital irreformável e incorrigível, isso se deve porque é uma totalidade reguladora sistêmica que chega ao êxito impondo à sociedade os imperativos estruturais do seu sistema, permanecendo incontestável. Para Mészáros (2008, p. 27), "é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente". Desta forma, não há como pensar em uma transformação social qualitativa, se esta estiver limitada sob os grilhões do capital, para que seja possível uma alternativa educacional diferenciada é primordial "romper com a lógica do capital". Esta vem agindo ao decorrer do desenvolvimento do sistema, sendo que, o que o diferencia dos tempos iniciais e mais impiedosos da "acumulação primitiva" são as modalidades de imposição dos imperativos, influenciadas historicamente. Consequentemente,

> [...] é por isso que hoje o sentido da mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar da camisa de força da lógica incorrigível do sistema: perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a ser inventados, e que tenham o mesmo espírito. (MÉSZÁROS, 2008, p. 35)

Mészáros (2008) ao citar "O Capital" de Karl Marx, lembra que a expropriação da base fundiária produziu uma massa de pessoas que não se enquadravam na disciplina da nova condição, e seja por predisposição ou força das circunstâncias passaram a fazer parte da "vagabundagem". O que levou a Europa ocidental no fim do séc. XV e no séc. XVI a combater estes através de uma legislação cruel. Nesta perspectiva, latifundiários em consonância com o ponto de vista do capital da economia política do final do séc. XVII, como o liberalista moderno John Locke, a fim de proteger seus patrimônios ansiavam por medidas que controlassem as atividades dos pobres, tais como mutilações e trabalhos forçados em casa de correção. Antes que se "perdessem" aos filhos de pobres, entre quatro e treze anos, foi decretada por lei a instituição de oficinas, escolas profissionalizantes que acordavam uma austera disciplina de trabalho e doutrinação religiosa.

Com o decorrer das mudanças do sistema do capital as instituições educacionais acompanharam suas determinações reprodutivas, com isso segundo Mészáros (2008, p. 43), "teve de se abandonar a extrema brutalidade e a violência legalmente impostas como instrumentos de educação". Neste caso não prevaleceu o

humanitarismo, mas as questões econômicas, já que a gestão dura e inflexível foi vista como supérflua. Para além das questões econômicas,

> [...] as determinações gerais do capital afetam profundamente *cada âmbito particular* com alguma influência na educação, e de forma nenhuma apenas as instituições educacionais formais. Estas estão estritamente integradas na totalidade dos processos sociais. Não podem funcionar adequadamente exceto se estiverem em sintonia com as *determinações educacionais gerais da sociedade* como um todo. (MÉSZÁROS, 2008, p. 43)

Sob a égide do capital, a educação tem como objetivo garantir que os indivíduos tomem para si as metas de reprodução do sistema, assim educação significa "internalização" da posição social que lhes foi atribuída, por conseguinte com suas expectativas "adequadas" e a forma "certa" de conduta previamente estipuladas. Complementa Mészáros (2008, p. 44) ao dizer que, "enquanto a internalização conseguir fazer o seu bom trabalho, assegurando os parâmetros reprodutivos gerais do sistema do capital, a brutalidade e a violência podem ser relegadas a um segundo plano". Boa parte do sistema global de internalização se dá dentro das instituições formais de educação, nestas os sujeitos são levados, em um período limitado de tempo, a aceitarem ativamente ou ao menos se conformarem aos princípios dominantes nesta sociedade, resignados à ordem social a qual pertencem e segundo atribuições das tarefas reprodutivas.

A educação formal da mesma maneira que não pode ser considerada a "força ideologicamente primária" capaz de concretizar o sistema capitalista, também não pode ser considerada uma "alternativa emancipadora radical". Na verdade, a educação formal desempenha o papel de produzir "consenso" a partir e perpassada por sanções legais e limites institucionalizados. Neste campo educacional as soluções devem ser "essenciais", pois não podem ser "formais", abrangendo todas as práticas educacionais da sociedade que está posta, já que não é possível,

> [...] esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de *romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana*, seria um milagre monumental. (MÉSZÁROS, 2008, p. 45)

Nesta perspectiva, enquanto a lógica do capital estiver à frente das referências que orientam a sociedade, não será possível chegar a soluções educacionais formais, pois estas podem ser invertidas, mesmo quando sancionadas por lei. Não basta desafiar a lógica autoritária do capital através de uma

transformação institucional isolada, frente ao fracasso do desafio o que estava posto se restabelecerá, sendo assim para além de reformar o sistema escolar,

> [...] o que precisa ser confrontado e alterado fundamentalmente *é todo* o sistema de *internalização*, com todas as suas dimensões, visíveis e ocultas. Romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa *concreta* abrangente. (MÉSZÁROS, 2008, p. 47)

Mészáros (2008) dá razão ao que Paracelso[27] dizia e que vale não só para sua época, mas até os dias atuais, ou seja, que "a aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato quase até a morte, ninguém passa dez horas sem nada aprender (p. 47)." O autor coloca como questão central se a aprendizagem perpetua, de forma consciente ou não, a ordem social alienante e incontrolável do capital ou leva à autorrealização dos indivíduos, nas palavras de Marx, como "indivíduos socialmente ricos". Ao se referir ao conhecimento, indaga-se se este é capaz de realizar o modelo de emancipação humana aliado à determinação e dedicação a fim de obter a auto-emancipação da humanidade, ou pelo contrário, favorecem através da aquisição de modos de comportamento a concretização dos objetivos do capital.

Se em todos os momentos da vida perpassa o real significado da educação, Mészáros (2008) concorda com Paracelso, pois para este praticamente tudo é decidido para o bem e para o mal, individual ou para o coletivo, em todos os momentos estamos aprendendo, a aprendizagem é sinônimo da vida, o êxito depende de se tornar "consciente" esse processo, o que pode "maximizar o melhor e minimizar o pior". A fim de romper com a lógica ilusória do capital é preciso a mais ampla concepção de educação que leve a uma transformação radical, o que não dá é para ficar apenas seguindo o "passo a passo" reformista, que perpetua o círculo vicioso autocentrado no capital. Forma esta que atravessa a sociedade atual a fim de enfrentar os problemas com soluções ditas "realistas", abordagem elitista mesmo com intenções democráticas. Em contrapartida, se descarta a alternativa verdadeira que teria um alcance real e amplo, chamada de "política de formalidades". Nesta perspectiva a educação é definida,

[27] Nascido na Suíça em 17 de dezembro de 1493, Phillipus Aureolus Theophrastus Bombastus Von Hohenheim, a filosofia de Paracelso é consequência da visão cosmológica, teológica, filosofia natural e medicina à luz de analogias e correspondências entre macrocosmos e microcosmos. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Paracelso. Acesso em: 19 de fevereiro de 2014.

> [...] como a atividade intelectual, da maneira mais tacanha possível, como a única forma certa e adequada de preservar os "padrões civilizados" dos que são designados para "educar" e governar, contra a "anarquia e a subversão". Simultaneamente, ela exclui a esmagadora maioria da humanidade do âmbito da ação como *sujeitos*, e condena-os, para sempre, a serem apenas considerados como *objetos* (e *manipulados* no mesmo sentido), em nome da suposta superioridade da elite: "meritocrática", "tecnocrática", "empresarial", ou o que quer que seja. (MÉSZÁROS, 2008, p. 48-9)

Mészáros (2008) ao se posicionar contra tal concepção estreita de educação e vida intelectual que tem por objetivo subjugar o proletariado se remete aos argumentos de Antonio Gramsci que é enfático ao fato de que não é possível excluir da atividade humana qualquer intervenção intelectual, pois fora do trabalho esta se desenvolve em outras atividades, até porque o indivíduo interfere e compartilha de uma concepção de mundo, consequentemente novos pensamentos. Esta posição de Gramsci é considerada extremamente democrática e sustentável com uma "conclusão bifacetada", na qual todo ser humano contribui a uma concepção de mundo, podendo esta ser considerada como manutenção e/ou mudança.

A educação institucional só conseguiria se manter sob a lógica do capital, se não houvesse um "processo coletivo inevitável" que permeia a concepção de mundo de uma época, independente da ação dos agentes políticos e intelectuais que buscam manipular a visão geral de mundo atual perpetuando a lógica do capital de forma homogênea e uniforme. As condições em que vivemos hoje são vistas como favoráveis a uma mudança, pois dominantes e dominados não conseguem continuar vivendo como antigamente em que uns governavam frente à submissão dos outros.

No entanto, devemos lembrar que a maior parte do processo de aprendizagem acontece fora dos limites das instituições formais. É um processo contínuo de aprendizagem que se dará em diferentes momentos de nossa formação e que são reavaliados ao longo da vida contribuindo na formação da personalidade. Isso porque se dependesse só da educação formal, o indivíduo seria induzido ao conformismo acentuado por diferentes formas de internalização, levando segundo a ordem estabelecida à subordinação. Para efetivar isso,

> [...] temos de reivindicar uma educação plena para toda a vida, para que seja possível colocar em perspectiva a sua parte formal, a fim de instituir, também aí, uma reforma radical. Isso não pode ser feito sem desafiar as formas atualmente dominantes de internalização, fortemente consolidadas a favor do capital pelo próprio sistema educacional formal. (MÉSZÁROS, 2008, p. 55)

Mesmo com a rebeldia de alguns professores e alunos contra a "conformidade universal", tramada pela ordem da educação formal, ainda é preciso ir além da negação, é necessário uma "contrainternalização" que leve a uma alternativa "concretamente sustentável". Em contrapartida à escravização da consciência por parte da internalização, é preciso que haja um sistema educacional que esteja além do formal e à disposição do povo de forma alternativa e duradoura que leve estes a um empreendimento crítico. Neste entendimento, a educação tem que ser vista como "nossa própria vida" para que possa aspirar à emancipação, visto que a lógica do capital só será rompida se houver uma alternativa hegemônica à ordem que está posta, afinal vivemos como afirma Mészáros (2009, p. 59), "sob condições de uma desumanizante alienação e de uma subversão fetichista do real estado de coisas dentro da consciência". Pois, esta é a forma pela qual o capital reproduz suas funções sociais metabólicas, que só podem ser modificadas se houver uma efetiva e profunda conscientização em nível individual e social. Assim, de acordo com Marx é preciso que o ser humano mude toda sua forma de ser, sua existência industrial e política. Ele também realça que,

> [...] se estivermos à procura do ponto arquimediano a partir do qual as contradições mistificadoras da nossa ordem social podem ser tornadas tanto inteligíveis como superáveis – encontramos na raiz de todas as variedades de alienação a historicamente revelada alienação do trabalho: um processo de autoalienação escravizante. (MÉSZÁROS, 2008, p. 60)

Contudo, para Mészáros (2008), é através de uma reestruturação radical das condições humanas de existência, que estão postas, que será imaginável através do trabalho sobrepujar esta alienação. Na visão de Marx não basta apenas negar, pois a negação por si só, acabará condicionada pelo objeto da negação, na inércia desta, o objeto negado tende com o passar do tempo a agregar poder e infligir à busca por "uma linha de menor resistência" e, depois a "racionalidade" e a volta ao "*status quo* anterior". Cabe à educação romper com a internalização que predomina nas políticas do Estado capitalista, destaca o autor que,

> [...] essa "contrainternalização" (ou contraconsciência) exige a antecipação de uma visão geral, concreta e abrangente, de uma forma radicalmente diferente de gerir as funções globais de decisão da sociedade, que vai muito além da expropriação, há muito estabelecida, do poder de tomar todas as decisões fundamentais, assim como das suas imposições sem cerimônia aos indivíduos, por meio de políticas como uma forma de alienação por excelência na ordem existente. (MÉSZÁROS, 2008, p.61)

Não basta apenas negar o capitalismo, é preciso ir de forma concreta “para além do capital”. Para Mészáros (2008, p. 62), tal conceito “tem em vista a realização de uma ordem social metabólica que sustente concretamente a si própria, sem nenhuma referência autojustificativa para os males do capitalismo”. Pois com intuito de se defender, o capitalismo demanda uma mudança na sociedade de forma gradual, em que se remove “defeitos específicos”, enfraquecendo assim as reivindicações de um dado sistema alternativo, seria esta uma estratégia reformista. Atuando superficialmente junto às “manifestações particulares”, sendo esta uma forma singular de rejeitar um possível sistema rival e consequentemente perpetuar o capitalismo, o que seria inconcebível, já que se trata de algo criado historicamente.

Segundo Mészáros (2008) é através da orientação da estratégia de uma reforma concreta em todo sistema social que devemos pensar um processo de reestruturação radical, em que haja uma mudança qualitativa das condições de reprodução da sociedade, só assim poderemos almejar a reconquista do controle total do capital. Desta forma, cabe à educação conceber uma “efetiva transcendência da autoalienação do trabalho” como traz a concepção marxista. Através de estratégias que objetivem mudar as condições de reprodução é que podemos esperar que os indivíduos, sofram uma automudança consciente podendo criar uma nova e radical ordem social.

Se ultrapassar os limites da autoalienação do trabalho é uma tarefa educacional, sendo assim é necessário colocar em primeiro plano dois conceitos, que segundo Mészáros (2008, p. 65), são: “a universalização da educação e a universalização do trabalho como atividade humana autorrealizadora”, estando estes ligados intrinsecamente. Independente do período em que estamos, tais conquistas e mudanças que levam a um avanço da abordagem educacional e aprendizagem qualitativa, não só podem como devem começar hoje, pois para o autor, “não pode haver uma solução efetiva para a autoalienação do trabalho sem que se promova, conscienciosamente, a universalização conjunta do trabalho e da educação” (2008, p. 67).

Para Mészáros (2008) o sistema do capital tem como defeito grave e invencível a “alienação de medições de segunda ordem”, esta impõe a sociedade uma “forma alienada de mediação” que só pode vir a superar as personificações do capital através da automediação atrelada ao autocontrole e da autorrealização. Uma concepção de educação “para além do capital”, não se limita a um par de anos da

vida dos indivíduos, pelo contrário, abarca toda a vida, é uma “educação continuada” em que a prática é inseparável da autogestão, afinal,

> [...] a ‘autoeducação de iguais’ e a ‘autogestão da ordem social reprodutiva’ não podem ser separadas uma da outra. A autogestão – pelos produtores livremente associados – das funções vitais do processo metabólico social é um empreendimento progressivo – e inevitavelmente em mudança. O mesmo vale para as práticas educacionais que habilitem o indivíduo a realizar essas funções na medida em que sejam redefinidas por eles próprios, de acordo com os requisitos em mudança dos quais eles são agentes ativos. A educação, nesse sentido, é verdadeiramente uma educação continuada. (*Ibidem*, 2008, p. 74-5)

A “educação continuada” deve ser inseparável da autogestão enquanto prática significativa de uma sociedade para além do capital. Assim, de forma ampla e emancipadora a educação tem a tarefa de transformar a sociedade, empreitada que, para o autor, “pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso” (MÉSZÁROS, 2008, p. 76-77). Desta forma intrínseca, é que transformação social e educação podem ter êxito ou fracassar, cabendo à totalidade, inclusive a nós educadores que devemos ser educados, não deixar que estas se abatam na tarefa de uma transformação socialista plenamente sustentável, que objetiva se afastar definitivamente de práticas educacionais dominantes do capitalismo. Tal concepção de educação almejada,

> [...] é compreendida como a extensão historicamente válida e a transformação radical dos grandes ideais educacionais defendidos no passado mais remoto. Pois esses ideais educacionais tiveram de ser não apenas minados com o passar do tempo, mas ao final, completamente extintos sob o impacto da alienação que avança cada vez mais e da sujeição do desenvolvimento cultural em sua integridade aos interesses cada vez mais restritivos da expansão do capital e da maximização do lucro. (MÉSZÁROS, 2008, p. 79)

Qualitativamente não há semelhanças entre a concepção socialista da educação e os ideais educacionais formulados pela burguesia na fase que antecedeu o desenvolvimento do capitalismo. Esta última por se identificar com o ponto de vista do capital sofria sanções sobre seus criadores, mesmo assumindo uma postura crítica frente aos excessos da ordem emergente e impactos negativos sobre o desenvolvimento dos indivíduos. Quanto à educação socialista é possível presumir seu sucesso devido ao fato de que sua perspectiva de avaliação não teria que se desviar dos problemas sociais, causas historicamente originadas, e

determinações estruturais de fácil identificação, que seriam adequadamente enfrentadas pela estrutura educacional socialista. Com isso, entendemos que,

> [...] o preceito ideal e o papel prático da educação no curso da transformação socialista consistem em sua intervenção efetiva continuada no processo social em andamento por meio da atividade dos indivíduos sociais, conscientes dos desafios que têm de confrontar como indivíduos sociais, de acordo com os valores exigidos e elaborados por eles para cumprir seus desafios. (MÉSZÁROS, 2008, p. 89)

Para tanto, é necessário o desenvolvimento da consciência moral, moralidade que não é externa ou mesmo imposta, mas se preocupa com uma concebível mudança social que define a educação socialista como o "desenvolvimento contínuo da consciência socialista", cujas características emergem e interagem intrinsecamente com os princípios orientadores. A educação em sua plenitude poderá chegar à fruição somente em uma perspectiva socialista. No entanto, por ter o papel principal na transformação total da sociedade Mészáros (2008, p. 90) afirma que "é impossível alcançar os objetivos vitais de um desenvolvimento histórico sustentável sem a contribuição permanente da educação ao processo de transformação conscientemente visado".

Seria inviável pensar em uma transformação, uma reforma independente do tempo de duração se longa ou gradual, se ao final, as mudanças forem parciais o que seria considerado autoderrotista. Mas o que realmente importa para Mészáros (2008, p. 91) é "a conformação estratégica geral da transformação estrutural fundamental", que deve ser o objetivo de uma reforma bem-sucedida, cujo êxito do projeto socialista é inerente como a "alternativa hegemônica" ao metabolismo social que se encontra resguardado na estrutura do capital de forma alienante. Para que o projeto socialista se efetive, as medidas que levarão a transformação material devem ser coerentes aos objetivos educacionais defendidos.

Mészáros (2008) defende a instituição da ordem hegemônica alternativa, já que nesta a estrutura educacional não separa o individual do social, o que não acontece no modelo educacional tradicional, em que o destinatário é o indivíduo apartado. Na educação socialista os indivíduos são sociais, possuem uma estreita relação com o meio social real e sua situação histórica, da qual emergem os desafios humanos. Nesta perspectiva, é precisamente,

> [...] a sua situação histórica e social concreta que os convida a formular os valores pelos quais seu compromisso ativo com determinadas formas de ação pode levar a cabo a realização de sua parte apropriada adotada de maneira consciente – que, por conseguinte, os define como indivíduos

> sociais autônomos e responsáveis – a grande transformação contínua. (MÉSZÁROS, 2008, p. 94)

Para que a educação socialista cumpra seu papel no processo de transformação social tem que estar articulada a uma intervenção consciente e efetiva, baseada na reciprocidade pela qual influencia e produz ao mesmo tempo em que os indivíduos sociais contribuem ativamente, de forma impactante sobre o desenvolvimento social. Tendo assim como desafio fundamental a necessidade de "emancipação humana". Para Mészáros (2008, p. 98), "a alternativa hegemônica do trabalho é a instituição de uma contabilidade do tempo radicalmente diversa, sinônima das exigências humanamente enriquecedoras da contabilidade socialista". Essa mudança só poderá acontecer se ocorrer radicalmente, adotando para tanto, de forma consciente, o princípio orientador da reprodução societária, o "tempo disponível". Alteração que por sua proporção traz consigo algumas implicações, já que estas são inconcebíveis sem a instituição de uma alteração na sociedade sem que a educação socialista seja plenamente ativada. É por intermédio desta concepção de educação que a,

> [...] força produtiva dos indivíduos se estende e acentua, simultaneamente ampliando e tornando mais emancipadora a força reprodutiva geral de sua sociedade como um todo. Esse é o único significado historicamente sustentável de ampliação da riqueza social, em contraste com o culto fetichista da expansão do capital fundamentalmente destrutiva em nosso mundo finito, que é inseparável do desperdício fatal do sistema do capital. (MÉSZÁROS, 2008, p. 103)

A "cultura da desigualdade substantiva", bem como a "desigualdade material e social/política", que, de acordo com Mészáros (2008), foram herdadas do passado e que ainda atravessa a consciência social, só podem ter superadas suas relações sociorreprodutivas estruturalmente resguardadas e prejudiciais, através de uma educação que desenvolva continuamente uma consciência socialista. No entanto, seria ingênuo pensarmos que estamos livres do legado negativo e divisor do passado, pelo contrário, este colabora de forma ativa para que pelo mundo deflagre destrutivos confrontos e conflitos, conforme o mesmo autor (2008, p. 106), "é inconcebível desprendermo-nos dessas contradições e antagonismos sem a força criativa da educação autonomamente exercida pelos indivíduos sociais, como o desenvolvimento contínuo da consciência socialista".

A "urgência do tempo" que para Mészáros (2008) intensifica os problemas e dificuldades das nossas condições históricas, não foi vista em épocas que nos

antecederam. Apesar disso, há duas diferenças consideradas essenciais que aguçam a urgência do tempo nos dias de hoje. A primeira “o poder de destruição”, através do qual os diferentes meios militares podem facilmente exterminar a humanidade. Consecutivamente, de forma grave e ameaçadora às condições da existência humana,

> [...] a natureza destrutiva do controle sociometabólico do capital em nosso tempo – manifesta pela predominância cada vez maior da *produção destrutiva*, em contraste com a mitologia capitalista tradicionalmente autojustificadora da *destruição produtiva* – encontra-se no processo de devastação do ambiente natural. (MÉSZÁROS, 2008, p. 107)

Mészáros (2008) através destas condições demonstra a urgência dramática do tempo em nossa história, o que dificulta o encontro de soluções viáveis para as graves dificuldades. Para tal enfrentamento é preciso consciência acerca dos perigos e, cooperação na busca por soluções. Pois, para o autor (2008, p. 108), “ajustes parciais e melhorias marginais na ordem sociorreprodutiva existente não são suficientes para cumprir o desafio”. Sendo assim, para que o controle sociometabólico do capital seja modificado é necessária uma “alternativa hegemônica” que efetivamente se concretize e ofereça uma saída para as contradições e antagonismos de nosso tempo. Ordem hegemônica alternativa do trabalho social que

> [...] não pode sob nenhum aspecto funcionar sem abraçar positivamente – e conscientemente – as forças dinâmicas da mudança em todos os níveis da vida individual e social, incluindo as determinações estruturalmente vitais da reprodução material e cultural da sociedade. Isso só se pode realizar, em uma base societária contínua e abrangente, pela necessária realização do planejamento digno do nome, conscientemente designado e levado à fruição de maneira autônoma, pelos próprios indivíduos sociais. (MÉSZÁROS, 2008, p. 109)

De acordo com Mészáros (2008), os princípios orientadores do modo hegemônico alternativo de controle sociometabólico, por serem adotados livremente, efetivam a produção material e reprodução societária oniabrangente, não apenas em termos materiais, mas plenamente como “indivíduos sociais, ricos em autodesenvolvimento”. Indivíduos sociais ativamente engajados na instituição desta que é a única ordem admissível na atual conjuntura. O autor destaca ainda que Marx defendia a “consciência comunista”, porém para que essa cumpra seu princípio histórico é preciso que seja uma revolução radical, fruto de uma consciência da realidade.

A consciência comunista e o êxito da causa acontecerão mediante a mudança por meio de uma revolução por parte da maioria dos homens, que ao derrubarem a classe que detém o poder e se livrarem da antiga imundície é que poderão criar uma nova sociedade. Para que este processo alcance o êxito, Mészáros (2008, p. 121) afirma que, “é preciso confiar na dialética prática de mudança e continuidade, consolidando as potencialidades e realizações positivas como fundamento necessário sobre o qual é possível construir com êxito”. Nesta perspectiva, a educação tem um papel decisivo na transformação histórica da ordem global, afinal é preciso desmistificar o caráter apologético da cultura, imposta pela desigualdade substantiva para que a “igualdade substantiva”, exclusiva relação humana permanentemente sustentável, se realize. Igualmente, é através da educação que os meios que se contrapõe, com sucesso, à dominação global do capital são elaborados, por meios viáveis de solidariedade socialista, a fim de cumprir o “desafio internacional de nosso tempo histórico”.

Como podemos ver ao longo deste item**,** para que possamos superar a lógica imposta pelo capitalismo, precisamos mais do que uma revolução política. É necessário que haja um movimento da sociedade em busca de uma revolução social, pois só assim poderemos vislumbrar o caminho para a emancipação humana. Caminho que também passa pela educação, não só a institucionalizada, mas por uma educação que perpasse por toda a vida do indivíduo em busca de uma sociedade que supere a exploração dos seres humanos pelos seus semelhantes.

2. EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO INFANTIL NO/DO CAMPO

No capítulo anterior nossa intenção foi embasar teoricamente o rumo que tomaríamos, a fim de efetivar a análise proposta, justificando a metodologia escolhida e principalmente delineando a perspectiva teórica a qual estamos inseridos. Neste capítulo nos aprofundamos em temas constitutivos da especificidade desta pesquisa. Nele buscamos esclarecer o entendimento de infância, educação infantil e educação infantil no/do campo. Neste sentido, foi possível verificar que os diferentes entendimentos conceituais acompanham o movimento da própria realidade e que a modernidade é o palco de diferentes compreensões no que diz respeito também às crianças; assim como de debates e disputas em relação à educação das mesmas, o que invariavelmente está acompanhado de uma perspectiva de projeto de sociedade e, portanto, de sociabilidade humana. No processo, percebe-se que os movimentos sociais do campo, que lutaram pelos direitos ao longo da história, como a reforma agrária, também lutaram pelo direito à educação, e ainda o fazem, a fim de efetivar a garantia desta também no campo - com qualidade para todos - inclusive para as crianças. Lutam pelo direito a uma educação “no” lugar de produção da vida e que seja “do” lugar, marcando a necessidade de que os sujeitos sejam também protagonistas.

2.1. Considerações sobre as concepções de infância

Para que possamos vislumbrar ao horizonte a perspectiva de uma emancipação humana, é preciso que haja um movimento da sociedade em busca de uma revolução social, e como bem traz Mészáros (2008), esse caminho passa pela educação que não se limita a paredes, pelo contrário transcorre por toda a vida, a fim de superar a opressão, a exploração entre os homens. E se tal movimento perpassa toda vida, o faz também pela infância, pela vida da criança.

Ao pesquisar e escrever sobre “infância” fica claro o papel de Philippe Ariès (1981), importante historiador francês do séc. XX, nesta história e campo de investigação. O estudioso foi o pioneiro no resgate das fontes até então desconsideradas pela história tradicional, no sentido de considerar a infância como categoria social. Sendo assim, os estudos internacionais sobre a infância influenciaram muitos dos conhecimentos e discussões acerca do tema no Brasil,

trazendo, segundo Gouvêa (2007, p. 17), “em seu bojo a discussão sobre a multiplicidade de vivências das crianças definidas pelos diferentes pertencimentos sociais, étnicos, religiosos, familiares, de gênero, etc.”. Contudo, não pretendemos delinear a infância, tal qual o modelo que norteia às políticas públicas, um modelo que não considera a diversidade cultural e econômica, nem mesmo as desigualdades sociais.

Estas transformações sociais emolduraram, ao longo dos séculos, distintas imagens por vezes desbotadas, por vezes coloridas da infância. Melhor dizendo, das infâncias: medieval, europeia, americana, pobre, rica, branca, negra, etc. Devemos considerar, segundo Charlot (2013, p. 349), que “toda criança apresenta uma personalidade social e desenvolve comportamentos que refletem seu pertencimento de classe”. Concordando com Heywood (2004), as infâncias foram compreendidas de formas distintas por sociedades diferentes, influenciadas por temas metafísicos e religiosos como os que introduziram a infância na iconografia medieval. Já entre o século XV e XVI a infância foi laicizada, e mesmo retratada, mas foi efetivamente em meados do séc. XVII que a ideia de infância foi associada à natureza humana e à cultura. Neste período surge também a ideia de amor maternal, atrelado ao sentimento de dependência e proteção. Aos poucos os caminhos se abriram para que a infância passasse a ser estudada por cientistas educadores. Nas palavras de LAJOLO (2009, p. 229),

> [...] enquanto objeto de estudo, a infância é sempre *um outro* em relação àquele que a nomeia e a estuda. As palavras *infante*, infância e demais cognatos, em sua origem latina e nas línguas daí derivadas, recobrem um campo semântico estreitamente ligado à ideia de *ausência de fala*. Esta noção de infância como qualidade ou estado do *infante*, isto é, *d’aquele que não fala*, constrói-se a partir dos prefixos e radicais linguísticos que compõem a palavra: *in* = prefixo que indica negação; *fante*= particípio presente do verbo latino *fari*, que significa *falar*, *dizer*.

Tais conceitos acerca do interesse pelos infantes na modernidade são resultados das observações de historiadores, por vezes na esfera cultural, outras na esfera econômica. Este foi um período de transformações, como já foi assinalado anteriormente. Deste modo, a infância não é algo que resultou da “natureza”, mas da modernidade, responsável pela construção histórica do sentimento de infância. De acordo com Freitas (2009, p. 12), estas proposições “revelam um século vazado pela ideia de que o desenvolvimento econômico é uma política preventiva global contra o desamparo da infância”. Para Kuhlmann Jr. (1998), a infância,

> [...] tem um significado genérico e, como qualquer outra fase da vida, esse significado é função das transformações sociais: toda sociedade tem seus sistemas de classes de idade e a cada uma delas é associado um sistema de status e de papel. (KUHLMANN JR., 1998, p. 16)

De acordo com os escritos de Heywood (2004), a idade adulta continuou sendo a fase fundamental da vida, ainda no século XX, enquanto que a infância era um período de preparação, cujos estudos davam ênfase à evolução e a socialização com objetivo claro de transformar em um adulto maduro, completo, aquele que outrora foi uma criança imatura, irracional, incompetente, associal e acultural, ou seja, fazer da criança um sujeito civilizado segundo costumes socialmente validados. Afinal, não podemos esquecer tal como afirma Veiga (2007, p. 39) que, "os discursos que estruturam a sociedade são componentes de figurações de poder e pretendem dar visibilidade aos lugares de poder". Desta forma, cada discurso vai trazer sua forma de representação de si mesmo e dos outros. Independente desta representação a criança cresce, sua personalidade sofre transformações, está inserida em um espaço social adulto, ao qual ainda está se adaptando:

> [...] essas observações são válidas para toda criança, de qualquer civilização e pertencente a qualquer classe social; definem o que podemos chamar de condição infantil. Mas o crescimento, a formação da personalidade e a adaptação social desenrolam-se em um ambiente social adulto que não é o mesmo para todas as crianças. Traduzem-se, portanto, em comportamentos socialmente variáveis. Toda criança cresce, mas cada uma vive seu crescimento de um modo psicológico e social diferente. (CHARLOT, 2013, p. 338).

Gouvêa (2007) destaca que há uma diferença entre a história da infância e a da criança. A primeira resulta da relação cultural e social dos adultos com certo período etário; já a segunda surge a partir da própria criança em interação com o outro (adulto) e entre si, com a sociedade e a cultura. Para Leite (2009), falar em infância não é falar em uma fase biológica do ser humano, mas sim em uma construção cultural e histórica, assim os termos "criança" e "infância" devem ser compreendidos de formas distintas, até porque "a infância deve ser compreendida como uma construção social" (HEYWOOD, 2004, p.12). Nesta perspectiva,

> [...] infância tem um significado genérico e, como qualquer outra fase da vida, esse significado é função das transformações sociais: toda sociedade tem seus sistemas de classes de idade e a cada uma delas é associado um sistema de status e de papel. (KUHLMANN JR., 1998, p.16)

Consideramos que há uma distância entre o que realmente é ser criança e o que os adultos percebem ser, especialistas as veem como uma "possibilidade", o

que pode ou deve vir a ser. Sendo assim, o estudo da infância é comparativo, já que ocorre historicamente na sua inexistência/existência, e mesmo na relação a outras classes etárias. A própria infância é classificada, já que em seu interior há distribuições sociais, sejam elas classes sociais, etárias, culturais, de gênero, raça, em diferentes situações ambientais, sociais, educacionais. Inseridas nessas especificidades é que as infâncias se ajustam refletindo diferentes sentimentos, direitos e valores. A infância deixa de ser um período vazio para ser um período de maturação, afinal,

> [...] ela não é mais ausência de humanidade e simples promessa de humanidade, mas presença de humanidade e risco de desumanização. Não é mais um período maldito e oco, marca da natureza humana perfectível. A infância não é mais julgada com referência a uma norma ideal de humanidade projetada no futuro, mas tendo em vista o dinamismo de seu desenvolvimento, que encontra sua fonte na verdadeira humanidade. A infância é humanidade e simboliza o que há de melhor na natureza humana: a inocência, a confiança, a liberdade, a criatividade, a perfectibilidade. (CHARLOT, 2013, p. 182-3)

Para Câmara (2007) a modernização e o progresso que perpassavam o início do séc. XX vieram acompanhados da preocupação de instituir o lugar que sujeitos sociais diferentes ocupariam com isso, o poder estatal cada vez mais interveio na esfera privada das famílias. Principalmente, através de políticas de proteção e assistência às crianças pobres que se efetivavam por meio de ações jurídicas associadas à medicina e à educação. Aspectos como a pobreza, o trabalho infantil, e mesmo as relações entre a família e a escola contribuíram para que a infância fosse produzida e permanecesse como problema de governo. Consequentemente, com base em Veiga (2007), podemos dizer que se constituiu uma ideia de infância adequada à nação civilizada que se almejava, com relação direta às ações governamentais e a dependência social das crianças por meio de instituições de produção. O discurso que até hoje se mantém seria o da criança como futuro, cuja infância civilizada foi associada em,

> [...] um tempo social no qual a acentuação das diferenças geracionais se apresentou como uma nova modalidade da experiência humana, porque se estabeleceu como instância reguladora do curso da vida, instituindo outras maneiras de elaborar o passado e outra consciência do futuro. Na ênfase da previsibilidade de atitudes e comportamentos diferenciadores dos adultos e das crianças, fica-nos a sensação de um tempo presente roubado. (VEIGA, 2007, p. 63)

Podemos dizer que de certa forma a infância no Brasil foi “criada” após a Proclamação da República, período que para Freitas (2009, p. 15), “reiterava de

diversas maneiras a imagem da criança como herdeira do novo regime que se instalava", concomitante à escolarização. Já que os novos tempos que se descortinavam precisavam de operários não só alfabetizados, disciplinarizados, ou seja, com condições de servir à industrialização que se expandia. Na mira de intelectuais, políticos e reformadores estava a criança pobre que, segundo Câmara (2007, p. 266), "adquiriu uma multiplicidade de identidades, passando a configurar-se como abandonada, delinquente, desvalida, menor, deserdada da sorte, desamparada, infeliz, desprotegida". Com isso, a produção da infância passa a ser um problema do Estado, afinal se defrontam o público e o privado, e neste contexto a escola surge como uma instituição civilizatória, capaz de produzir novas atitudes e valores, assim,

> [...] a institucionalização da obrigatoriedade dos pais ou responsáveis em dar a instrução elementar às crianças foi um acontecimento predominantemente político. Compunha o conjunto de normatizações necessárias à produção da consciência de um pertencimento nacional, no qual perpassa um imaginário de sociedade cujos membros deveriam compartilhar obrigações e direitos. (VEIGA, 2007, p. 44)

Em 1990 entra em vigor uma lei que dispõe sobre a proteção de crianças e adolescentes de forma integral, a Lei nº 8.069, de 13 de julho, o Estatuto da Criança e do Adolescente. A referida lei considera como criança a pessoa até doze anos de idade incompletos, tendo garantidos os mesmos direitos de toda pessoa humana e de viver em um ambiente que permita o seu desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. Mais recentemente outro documento - as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - conceitua criança como:

> [...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 12)

A pedagogia construiu a infância como um campo de conhecimento, é sobre este corpo infantil que a educação escolar deposita seu agir, é na instituição escolar que a infância é encerrada. A pedagogia, e não poderíamos deixar de fora a psicologia infantil e a pediatria, foi responsável por operar e fornecer sentidos sobre a infância na modernidade. Ainda nos primórdios do século XX, ligada a ideia de infância produzida pela Modernidade, a escola se afirmou como agência de socialização/formação. Articulada à escolarização está o conjunto de tempos-

espaços de “produção dos sujeitos” que estão ligadas às representações e práticas do que é ser e viver a infância no mundo do trabalho e na família. Esta última, já não dá conta de preparar as novas gerações para enfrentar o futuro e sobreviver, assim a escola assume este papel (NARODOWSKI, 1998; FARIA FILHO e SANTOS, 2007). O neoliberalismo traz em sua lógica a educação como um serviço no qual há um mercado, uma oferta e o investimento por parte dos pais. Há uma demanda, em que é considerado como ponto de equilíbrio o fato dos consumidores equipararem a educação de acordo com seus recursos, enquanto aos pobres se reserva uma educação mínima, barata, em escolas públicas. Seguindo esta lógica,

> [...] a desigualdade educacional não é senão uma forma entre outras de uma desigualdade social mais geral, considerada benéfica em uma sociedade em que a concorrência é a fonte do progresso. Vai-se à escola para aumentar a quantidade e a qualidade do seu “capital humano”, entrar logo naquela concorrência que é a lei fundamental do universo e, mais tarde, ocupar o melhor lugar possível no mercado do trabalho. Em outras palavras: a desigualdade social voltou a ser considerada legítima. (CHARLOT, 2013, p.44)

Narodowski (1998) sustenta que a ideia de infância, que entre outros sentimentos perpassa a obediência, a dependência e a suscetibilidade ao amor, estão passando por uma “crise de decadência”, e como ponto de fuga há dois polos: o da infância “hiper-realizada” e o da infância “des-realizada”. Sendo que a primeira é marcada por crianças inseridas no mundo do saber, através da internet, da televisão, dos videogames, são considerados por pais e professores como “pequenos monstros” e não há nessa relação o sentimento de carinho que marcou a infância na modernidade. Quanto à segunda infância, esta é diferente da primeira que é virtual, ela é real, está inserida na realidade (na rua, no mundo do trabalho, na noite), e como infância se “des-realizam”. Entretanto, cabe considerar que não há uma polarização, e entre estas duas infâncias encontramos a maioria das crianças que conhecemos. Não podemos esquecer que,

> [...] a personalidade social da criança se constrói por suas trocas com o mundo social adulto, e não por uma atividade material de transformação do mundo. É a ação dos homens sobre a criança que humaniza a criança, que permite à criança construir uma personalidade social, que cria a humanidade no homem. O homem é criado pelo homem, isto é, pelo meio humano no qual ele se desenvolve. (CHARLOT, 2013, p.359)

Consequentemente, se constitui um novo tipo de aluno, o que vem a desestabilizar a imagem existente, ou seja, distinta a esta que se descortina. De acordo com Narodowski (1998, p. 176), a cultura midiática, “parece colocar em

xeque alguns dos elementos constitutivos da escola moderna e, portanto, é impossível à escola moderna reciclar-se como tal, com seu formato tradicional, no interior da cultura da mídia". Não são os instintos que vão determinar o homem, e sim as influências sociais. Neste cenário a escolarização forma um tipo de homem. Muitas vezes essa socialização vem carregada de ideologia, em muitos casos a da classe dominante. Afinal, estamos inseridos em uma sociedade dividida em classes e por mais que a cultura seja um conjunto de realizações sociais de cada um, a cultura também é de classe.

Neste entendimento, esperamos que a educação tenha fins sociais, cujo projeto de sociedade seja sinônimo de um projeto de emancipação humana, de humanidade. A criança não é uma receptora pacífica de toda e qualquer imagem formada pela sociedade de consumo. Pelo contrário, é um ser que questiona sobre o mundo, que procura construir sua identidade, mas para isso o ambiente deve estimular de forma segura sua autonomia, de forma lúdica e a respeitar seus espaços e tempos. Uma educação rica em interação que venha a se dar com o envolvimento nas mudanças societárias por parte dos indivíduos, o que para Mészáros (2008, p. 96), seria uma, "interação social plena de significado, fundada na reciprocidade mutuamente benéfica entre os indivíduos sociais e sua sociedade". De forma benéfica tal reciprocidade entre indivíduos e sociedade, pode atingir e transformar as práticas econômicas dominantes de forma qualitativamente diferente.

2.2. Concepções de Educação Infantil no Brasil: conceitos e práticas em movimento

A história da Educação Infantil no Brasil, segundo Oliveira (2011), se dá sob a influência das experiências internacionais em institucionalizar a infância. Principalmente após a proclamação da República, em que concomitante à abolição da escravatura cresceu o abandono de crianças. Porquanto, até então eram as famílias de fazendeiros que se responsabilizavam pelo cuidado de órfãos e crianças abandonadas, muitos destes, produto da exploração sexual de empregadas e escravas. Surge assim a necessidade de solucionar este problema, mesmo que de forma paliativa, com isso a criação de creches, internatos e asilos surge como a medicamentação da assistência às crianças pobres, cuja história gira em torno de

três influências básicas: a jurídico-policial, a médico-higienista e a religiosa. Para Kuhlmann Jr. (1998), além destas forças,

> [...] a infância, a maternidade e o trabalho feminino também são aspectos presentes na história das instituições de educação infantil. Não se pode deixar de reconhecer, ainda, que subjacente ao conjunto desses fatores, a questão econômica – entendida de modo amplo, como o processo de constituição da sociedade capitalista, da urbanização e da organização do trabalho industrial – evidencia-se como um fator determinante, sem que isso represente a resolução de uma mera equação de primeiro grau. (KUHLMANN JR., 1998, p. 77)

Do outro lado, o dos afortunados socialmente, surge os jardins de infância ou escolas infantis, sob a influência da programação pedagógica do alemão Friedrich Froebel, defendida pelas possíveis vantagens que traria ao desenvolvimento infantil. Este período ficou marcado por uma ideia de Educação Infantil que se estenderia até os dias atuais: de assistencialismo e educação compensatória aos filhos dos desafortunados. Contudo, já nesta época e influenciado pelas experiências europeias e norte-americanas dos jardins-de-infância, em 1882, Rui Barbosa defendia, segundo Oliveira (2011, p. 93),

> [...] o jardim-de-infância como primeira etapa do ensino primário e apresentou, em 1882, um projeto de reforma da instrução no país, distinguindo salas de asilo, escolas infantis e jardins-de-infância, observava-se, outrossim, 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.

No início do século XX, o Capitalismo que se expandia através da urbanização e industrialização dos grandes centros urbanos, por ter o contingente masculino na lavoura, precisava de mão de obra sendo escolhida a feminina. Como muitas destas mulheres já haviam constituído suas próprias famílias, consequentemente possuíam um ou mais filhos e careciam de um local onde pudessem deixá-los no período em que vendiam sua força de trabalho.Inicialmente deixavam as crianças sob os cuidados da própria família ou mesmo com outras mulheres que cobravam pela tarefa, as “criadeiras” ou “fazedoras de anjos”, uma referência à alta mortalidade infantil ligada a fatores higiênicos, materiais e psicológicos (KUHLMANN JR., 1998; OLIVEIRA, 2011). Para OLIVEIRA (2011, p. 94),

> [...] a consolidação da atividade industrial acelerou a transformação de uma estrutura econômica agrária, na qual o trabalho podia ser realizado pelo conjunto dos familiares, em outra estrutura, que passou a incluir a separação física entre local de moradia e local de trabalho e na qual cada trabalhador é considerado uma unidade produtiva. Como a maioria da mão

> de obra masculina estava na lavoura, as fábricas criadas na época tiveram de admitir grande número de mulheres no trabalho.

Com base em Kuhlmann Jr. (1998), podemos afirmar que a educação das crianças pequenas acabou saindo da esfera privada em que as mães eram responsáveis pelo cuidado e educação de seus filhos pequenos para a esfera pública. Contudo, a condição social e, principalmente econômica do país, não se responsabilizou pelas consequências de seu crescimento, sendo oferecido o serviço às mulheres e seus filhos como um presente, como caridade e não como dever social. Os imigrantes vindos da Europa e que tinham experiência com os movimentos trabalhistas, procuraram organizar no Brasil os trabalhadores em sindicatos, para então reivindicarem melhores condições de trabalho, entre estas um local onde deixar os filhos das trabalhadoras durante a jornada. O que resultou na transformação das relações entre empresários e sindicatos, pois em vez do embate, os empresários desenvolveram alguns benefícios sociais para assim enfraquecer e controlar estes movimentos.

A inauguração no Rio de Janeiro da creche voltada às operárias da Fábrica de Tecidos Corcovado em 1899 exemplifica esta iniciativa que foi disseminada em outros locais. Nota-se neste momento o interesse das classes dominantes em parceria com o Estado em uma preocupação assistencialista, afinal não se dá aos pobres, já excluídos, o que lhes é de direito. Ao contrário, estes recebem pouco com a intenção de serem apaziguados, “não como direito do trabalhador, mas como mérito dos que se mostrassem mais subservientes, segmentando a pobreza, procurando dificultar seu acesso aos bens sociais” (Kuhlmann Jr., 1998, p. 60). Mesmo assim, Oliveira (2011, p. 97), afirma que,

> [...] as poucas conquistas ocorridas em algumas regiões operárias não se deram sem conflitos. As reivindicações operárias, dirigidas inicialmente aos donos de indústrias, foram sendo, com o tempo, canalizadas para o Estado e atuaram como força de pressão pela criação de creches, escolas maternais e parques infantis por parte dos órgãos governamentais.

A década de 1920 foi marcada pelo Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, no Rio de Janeiro, em que se destacou o debate sobre a educação moral e higiênica, da mulher como cuidadora, além da preocupação em regulamentar o atendimento em escolas maternais e jardins-de-infância. Na pauta política deste período ainda existia a regulamentação do trabalho feminino, deveriam ser instaladas próximas aos locais de trabalho creches e salas de amamentação.

Nas palavras de Kuhlmann Jr. (1998, p. 100), as articulações se deram, “em nome da constituição de uma modernidade que não viesse a ameaçar a manutenção de privilégios sociais, em nome de uma cidadania limitada aos interesses dominantes”. A creche neste contexto é considerada um paliativo para diminuir a mortalidade infantil da época e preservar a continuidade de mão de obra barata.

A década de 1930 se destaca na história pelo surgimento do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, que entre outros pontos que envolviam a educação, defendia o aumento expressivo no atendimento às crianças pequenas, principalmente àquelas provenientes das classes populares através da educação pré-escolar, previam ainda que estas deveriam educar e assistir física e psiquicamente as crianças pequenas. Tal educação para as crianças pobres, ao contrário dos mais abastados, se daria em creches assistenciais e filantrópicas através de uma educação moral e higienista, afinal com base em Vanti (2004, p. 86), esta deveria, “lhe imprimir docilidade, pureza e inocência, afastando-a do vício e dos maus costumes herdados de sua condição social”. Esta foi uma das formas de abrandar as tensões sociais que eclodiam entre empregados e patrões na época, com isso o Estado no campo da legislação social ao mesmo tempo em que dava concessões, também reprimia. Com isso, gradativamente,

> [...] a nomenclatura vai deixar de considerar a escola maternal como se fosse aquela dos pobres, em oposição ao jardim-de-infância, passando a defini-la como a instituição que atenderia à faixa etária dos 2 aos 4 anos, enquanto o jardim atenderia de 5 a 6 anos. Mais tarde, essa especialização etária irá se incorporar aos nomes das turmas em instituições com crianças de 0 a 6 anos (berçário, maternal, jardim, pré). (KUHLMANN JR., 2000, p. 482)

Entre os anos de 1940-60, no âmbito de um projeto nacional-desenvolvimentista permeado por conflitos sociais o destaque foram as políticas populistas, assim, as iniciativas do governo em relação à saúde, assistência e previdência se ampliaram. No que diz respeito à educação da infância, prevaleceu no Brasil um caráter assistencial-protetoral que primava pelo cuidado com as questões da saúde, como o higienismo, a filantropia e a puericultura de forma assistencialista, segundo Vanti (2004), não acompanhou o crescimento da procura pelo atendimento na Educação Infantil, o que tornou inviável a atuação dos poucos grupos filantrópicos, religiosos e médicos, isso se deve ao fato de que,

> [...] as características do sistema econômico adotado no Brasil – um capitalismo dependente e concentrador de riquezas – continuaram impedindo que a maioria da população tivesse satisfatórias condições de

> vida. Ao mesmo tempo, o incremento da industrialização e da urbanização no país propiciou novo aumento da participação da mulher no mercado de trabalho. Creches e parques infantis que atendiam crianças em período integral passaram a ser cada vez mais procurados não só por operárias e empregadas domésticas, mas também por trabalhadoras do comércio e funcionárias públicas. (OLIVEIRA, 2011, p. 102)

A partir de 1964, e dada a instauração de governos militares, a visão de creche e pré-escola, como meios sociais de assistência à criança carente prevaleceu. Continuando por incentivar programas emergenciais de massa e iniciativas filantrópicas e comunitárias que neste período se voltaram para a compensação de carências de ordem cultural, com isso, consequentemente, se diminuiria no ensino obrigatório o fracasso escolar. Assim, em 1967 a Consolidação das Leis do Trabalho tratou apenas da organização de berçários por empresas ou órgãos conveniados a esta, permanecendo deficitária a fiscalização por parte do poder público. Com a Lei de Diretrizes e bases da Educação n°. 5692, de 1971, os sistemas passam a ter a responsabilidade de velar para que as crianças menores de 7anos recebam educação em escolas maternais, jardins-de-infância ou equivalentes. Para VANTI (2004, p. 90),

> [...] o modelo de criança e de cultura a ser assimilado pela classe popular é o mesmo declarado legítimo para a classe burguesa. A criança dos meios “mais carentes” deve adequar-se à cultura das classes dominantes através de uma antecipação da escolarização voltada para a garantia de um futuro escolarizado, como uma etapa de adaptação aos valores e normas do sistema escolar oficial.

A expansão feminina no mercado de trabalho repercutiu também na década de 1970 com a falta de vagas em creches e pré-escolas, o sistema não deu conta da demanda, mesmo com a municipalização da educação pré-escolar. Configurando um campo propício para a abertura de escolas particulares para os filhos das mulheres das classes mais abastadas e comunitárias, iniciativa popular que, para Vanti (2004), retira a responsabilidade do governo de criar e manter instituições de educação e assistência às famílias de baixa renda, e a transfere para a sociedade, ou seja, para os centros comunitários, as associações de moradores, as comunidades eclesiásticas de base. Neste período Oliveira (2011, p.108) afirma que:

> [...] o crescimento do operariado, o começo da organização dos trabalhadores do campo para reivindicar melhores condições de trabalho, a incorporação crescente também de mulheres da classe média no mercado de trabalho, a redução dos espaços urbanos propícios ás brincadeiras infantis, como os quintais e as ruas, fruto da especulação imobiliária e do agravamento do trânsito, e a preocupação com a segurança contribuíram

> para que a creche e a pré-escola fossem novamente defendidas por diversos segmentos sociais.

A Educação Infantil tanto quanto qualquer outro direito da população brasileira não foi conquistado facilmente, muito pelo contrário, em 1979, mulheres pertencentes às classes menos favorecidas e que precisavam fazer parte ativamente do mundo do trabalho, se organizaram em um Movimento de Lutas por Creches, com ênfase para São Paulo e Belo Horizonte, onde já se destacavam os movimentos Feministas e da Anistia. Para o MOVIMENTO SEM TERRA (2004, p.17), a partir deste período,

> [...] a creche torna-se, principalmente, para segmentos da população de baixa renda uma necessidade e aparece como ponto comum de reivindicação de várias associações junto às autoridades públicas. Há assim, um esforço de mobilização e organização da população em algumas entidades e associações de bairro, tanto para pressionar o Estado a prestar tal serviço, como para criar alternativas à falta de resposta estatal.

Os anos de 1980 têm como marco principal o final da Ditadura Militar e o processo de abertura política. Neste período também se ampliaram as medidas de acesso e permanência à população pobre nas escolas, resultado das reivindicações de grandes parcelas da população na década anterior, que exigiam creches não mais sob a responsabilidade estatal e empresarial, mas como dever do Estado e direito dos trabalhadores. Contudo, as discussões não se limitaram apenas ao dever e ao direito, desenvolveram-se também, nas funções das creches, em que se pretendia romper com concepções assistencialistas e compensatórias, em que ficou constatado que estas só serviam para antecipar a discriminação e a marginalização, sendo necessário partir para funções pedagógicas e de desenvolvimento das crianças. Oliveira (2011), argumenta que as,

> [...] lutas pela democratização da escola pública, somadas a pressões de movimentos feministas e de movimentos sociais de lutas por creches, possibilitaram a conquista, na Constituição de 1988, do reconhecimento da educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado a ser cumprido nos sistemas de ensino. (OLIVEIRA, 2011, p. 169)

Vários movimentos sociais e feministas foram responsáveis por pressões e lutas por uma escola pública democrática e por creches o que veio a ter resultados na Constituição Federal de 1988, conhecida como “Constituição Cidadã”. Este foi o principal marco para a Educação Infantil no Brasil, uma conquista no campo social e político. No entanto, para Oliveira (2011, p. 35), tal condição “ao mesmo tempo que

rompe com a tradição assistencialista presente na área, requer um aprofundamento do debate acerca de quais seriam os modelos de qualidade para a educação coletiva de crianças pequenas". Este documento traz em sua redação, mais precisamente em seu artigo 208, o seguinte: "o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (...) IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças zero a seis anos de idade; (BRASIL, 1988)". Mesmo com esta nova perspectiva, a creche continuou a ser vista como um favor, ligada ainda ao Bem-Estar e a Saúde, enquanto a pré-escola era ligada à Educação.

Ao final do século XX, segundo Oliveira (2011), se descortina um contexto mundial de globalização da economia, há um crescimento tecnológico das fontes de informação. Após este primeiro passo legal para a história da Educação Infantil, houve um aumento na quantidade de pré-escolas e melhoria na formação docente. Porém, ambas, creche e pré-escola, passaram efetivamente a compor de forma significativa o campo educacional, após articulações de diferentes setores da sociedade em 1996 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.°9394/96, que incorpora a Educação Infantil à Educação Básica, rompendo com a ideia desses espaços como segregadores sociais. Esta lei ainda traz uma seção específica sobre a Educação Infantil com os seguintes artigos[28]:

> Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.
> Art. 30. A educação infantil será oferecida em:
> I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
> II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.
> Art. 31. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. (BRASIL, 1996)

As diferentes formas de organização e práticas pedagógicas abriram espaço para que outras iniciativas e concepções fossem pensadas e continuassem a se desenvolver, com isto, em 1998, o Ministério da Educação dá corpo ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Em 1999, o Conselho Nacional de Educação formula as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB n° 01/99), dez anos depois, como reflexo do intenso processo de revisão de concepções acerca da educação de crianças em diferentes espaços

[28] Em outro momento a LDB 9394/96 será exposta com as modificações trazidas pela Lei nº 12.796, de 2013.

coletivos, as Diretrizes são reformuladas (Resolução CNE/CEB nº 5/2009). Na virada dos séculos XX para XXI, a LDB trouxe a garantia de uma Educação Infantil em que ainda se espera a efetivação de qualidade real, com valorização de crianças e educadores e um alcance maior. Tanto a organização do Referencial quanto das Diretrizes partiu,

> [...] da crítica às políticas públicas para a infância historicamente construídas no país, baseadas em iniciativas de assistência aos pobres e sem um caráter emancipatório, e defenderam um novo paradigma de atendimento com base na Constituição Federal de 1988, que definiu o direito à educação das crianças de zero a cinco anos de idade em instituições de Educação Infantil como um direito social não apenas dos filhos de trabalhadores rurais e urbanos, mas também como um direito da criança. (OLIVEIRA, 2011, p. 119)

O Plano Nacional de Educação 2001-2010 e o atual 2010-2020 explicita que a história da Educação Infantil não é algo pronto, acabado e sim uma constante, afinal vários movimentos e transformações se deram neste período, a fim de efetivar o direito à educação pública, gratuita, democrática das crianças de 0 até 6 anos. São lutas e proposições que reivindicam a qualidade do atendimento e da estrutura em que estas crianças serão recebidas, espaço que deverá aliar cuidado e educação, direito ao brincar, a viver sua infância. No entanto, não podemos restringir este movimento aos centros urbanos, pois nas periferias, nas tribos indígenas, nos quilombos, no campo também temos crianças e mães trabalhadoras que a muito lutam e exigem os mesmos direitos das trabalhadoras urbanas e o direito de seus filhos.

2.3. Educação do Campo: concepção educativa que emerge dos Movimentos Sociais

Como foi retratado ao longo deste texto, o Século XX, precisamente no Brasil, foi permeado por transformações que atingiram o cerne das relações sociais, políticas, culturais, econômicas, e por que não dizer educacionais. Com isso, deve ficar claro em que sociedade estamos inseridos, ou seja, em um capitalismo dependente que acentua as desigualdades e cuja classe dominante, “acresce à violência da expropriação da classe trabalhadora, especificamente capitalista, o estigma e os métodos da herança dos quase quatro séculos de escravidão” (FRIGOTTO, 2010, p 20). Contudo, é fato que nenhuma transformação se dá na

inércia, na estagnação de um ou mais grupos sociais, muito pelo contrário, é no seio dos Movimentos Sociais que as pessoas se unem para reivindicar, através da luta, seus direitos, muitos já dispostos na legislação nacional, mas esquecidos ou destituídos de concretude. Nesta perspectiva, os Movimentos Sociais podem ser compreendidos como,

> [...] sujeitos organizados que se colocam na sociedade como expressão política de si mesmos, sem intermediações, que tem nas condições de reprodução da vida, que se relaciona com o trabalho e possibilidades de vida digna, o mote da sua existência. Neste sentido são portadores de reivindicações que apontam para a real universalização dos direitos. Aspectos que caracterizam estes Movimentos, apesar das especificidades, são a explicitação das contradições sociais, a construção de sujeitos, certa organização, capacidade de articulação, de mobilização, de luta coletiva, de construção de alternativas cotidianas e, dependendo do nível de politização, de articulação das lutas imediatas com as estruturais, das locais com as nacionais e internacionais, colocando-se na perspectiva de acúmulo de poder e de transformação social. (PALUDO, 2011, p. 2)

Os sujeitos e objetos em espaços relacionais constituem um território, em que ambos, rural e urbano, são perpassados por conflitos de interesse expressos em relações de poder que se inserem dentro de uma sociedade capitalista, como um campo de disputa (CRUZ, 2008). Assim, Aued e Vendramini (2009, p.35) destacam que "[...] as últimas décadas têm sido marcadas, não apenas pela diversidade, mas, sobretudo, pela adversidade contraditória em relação às condições de existência social". Com isso, podemos dizer que existem territórios distintos dentro do campo: um camponês, heterogêneo, cujo objetivo da organização é o da subsistência e da existência através da produção de alimentos; e outro do agronegócio, homogêneo, que se organiza em torno da produção de mercadorias. Este último vem se territorializando rapidamente, destituindo os espaços antes pertencentes à agricultura camponesa, e assim, aumentando as desigualdades sociais e econômicas entre ambos. Desta forma,

> [...] o campesinato é uma classe que, além das relações sociais em que está envolvido, tem o trunfo do território. A cada ocupação de terra, ampliam-se as possibilidades de luta contra o modo capitalista de produção. E pode se fortalecer cada vez mais se conseguir enfrentar e superar as ideologias e as estratégias do agronegócio, se conseguir construir seus próprios espaços políticos de enfrentamento com o agronegócio e manter sua identidade sócio-territorial. (SANTOS, 2008, p.50-51)

De acordo com Ribeiro (2010) podemos afirmar que ao final da década de 1980, tempo de ditadura militar, é que os movimentos sociais populares que lutavam pela terra se tornaram visíveis, devido aos conflitos decorrentes das relações

contraditórias entre trabalho e capital, como é o caso do MST (Movimento Sem Terra). Com o desenvolvimento dos Movimentos Sociais do Campo e os seus militantes, sujeitos que se inserem em um processo de envolvimento e de pertencimento a um projeto político comum, é que resultam transformações pessoais e subjetivas, como as do campo educacional. Sendo assim, é através da organização dos Movimentos Sociais que se dá o embate entre classes sociais antagônicas produto do capitalismo, não de forma superficial, mas atingindo o âmago destas contradições, sem as diluir ou mascarar. Podemos entender que classes sociais antagônicas são:

> [...] produtos históricos de relações sociais de poder, de força e de violência que cindem o gênero humano. A sociedade ou modo de produção capitalista se constituiu, no seu fundamento estrutural, por duas classes fundamentais e por frações e grupos sociais a elas articuladas: os proprietários privados dos meios e instrumentos de produção e os trabalhadores interditados de terem esses meios e de disporem somente sua força de trabalho para ser negociada, em troca de bens essenciais à sua reprodução ou de remuneração monetária que lhes faculte, quando alguém compra esta sua força de trabalho, a comprar seus meios de vida. (FRIGOTTO, 2010, p. 19)

Nem individual, nem individualista, a luta que se dá é de uma classe, ou melhor, de extratos da classe que se organizam, já que por muito tempo, não foi vista como sendo produtiva ou capaz de manter, economicamente, nos moldes capitalistas, sua família: os trabalhadores do campo. Pessoas que através de relações sociais camponesas estão em busca de novos rumos para o desenvolvimento de seu território, com dignidade e apoiados, também, em um projeto de educação. A instabilidade no vínculo com a propriedade rural, com a terra e logo a preocupação com a família é que levaram estes camponeses, considerados pacatos e/ou ignorantes, a debater e a se organizarem em sindicatos e movimentos sociais. Nestes, içam a bandeira da Reforma Agrária, em que a terra, até então, improdutiva será redistribuída. Com isso, para Ribeiro (2010, p. 188), é indispensável, “focalizar a produção camponesa como a que envolve o trabalho familiar, trabalho esse que assume uma dimensão educativa, daí porque a importância de articular ensino e trabalho”. Estes sujeitos não reivindicam apenas terra, reivindicam também trabalho e escola para seus filhos.

A partir dos anos 1980, famílias inteiras começam a participar do Movimento para ocupação de terras improdutivas, principalmente organizadas e orientadas pelo MST de forma ativa, em diferentes frentes, provocando e sendo provocado pelas

disparidades em que vivem os povos do campo. Movimento que tem conseguido despertar e aumentar o nível de consciência destes sujeitos, em relação aos seus direitos e do acesso ao conhecimento para que o meio rural se desenvolva. Deste modo, o MST tem por princípio educativo o trabalho.

Frigotto (2010) entende que,

> [...] a mais orgânica e ampla e, por isso, a mais combatida pela classe burguesa brasileira, é a do projeto societário e educativo do Movimento dos Sem Terra. Por articular a educação a mudanças radicais no projeto societário, é ali que vislumbramos os elementos mais avançados de uma educação que busca ir além do capital e, portanto, é contra-hegemônica ao projeto social e educacional de capitalismo dependente no Brasil. (FRIGOTTO, 2010, p. 34)

O MST a fim de construir um novo sujeito principia pela conquista da terra e, concomitantemente, estende sua luta rumo ao direito à educação. De acordo com Caldart (2001), a articulação do MST deu-se entre o período de 1979 e 1984, neste ano, ocorreu o 1° Encontro Nacional dos Sem-Terra reunião que se tornou o ponto de partida do conhecido, e por que não dizer polêmico MST, inaugurando uma nova fase de luta pela terra no país. Para o MST (2005, p. 12), “ocupar e acampar são as formas encontradas pelos Sem-Terra para pressionar o governo a resolver o problema agrário, a cada dia mais profundo”. Rosseto (2009, p. 26), afirma que: “O MST é fruto do processo histórico de resistência dos camponeses brasileiros que tiveram a oportunidade de socializar as suas experiências e ousaram unir-se a uma luta comum”. As lutas do Movimento refletiram positivamente na construção da Constituição Federal de 1988, com o artigo 184, sobre a desapropriação de imóveis rurais que não estejam cumprindo sua função social, e o artigo 186, sobre o cumprimento da função social. Tais fatos elevam o MST a um segundo nível de sua luta, fazer com que estas medidas sejam efetivadas, bem como a construção de novas relações sociais e um novo projeto de desenvolvimento para o campo e para o país. Segundo FRIGOTTO (2010, p. 38),

> [...] na educação e pedagogia *do campo*, parte-se da particularidade e singularidade dadas pela realidade de homens e mulheres que produzem suas vidas no campo. Todavia, não se postula o localismo e nem o particularismo, mediante os quais se nega o acesso e a construção do conhecimento e de uma universalidade histórica rica, porque é a síntese do diálogo e da construção de todos os espaços onde os seres humanos produzem sua vida. Educação e conhecimento apontam para uma sociedade sem classes, fundamento da superação da dominação e da alienação econômica, cultural, política e intelectual.

Ao não aceitar a exclusão e a imposição fatalista de ocupar a margem menos favorecida da sociedade, os Movimentos Sociais, através de suas lutas, vem produzindo novos sujeitos sociais, e são estes sujeitos que acabam questionando e contestando esta maneira de ser, produzida pelo capitalismo e pela cultura que vem se consolidando. Um ser forjado na luta de classes parte de uma categoria social de homens e mulheres trabalhadores do campo que não possuem sua própria terra e passa a exigir esta como direito, tem uma identidade própria, um nome forte e historicamente construído:

> [...] ser Sem Terra é também mais do que lutar pela terra; sem Terra é uma identidade historicamente construída, primeiro como afirmação de uma condição social: sem-terra, e aos poucos não mais como uma circunstância de vida a ser superada, mas como uma identidade de cultivo: Sem Terra do MST! (CALDART, 2001, p.211)

Para Caldart (2001) dentro do MST ocorre um movimento pedagógico de formação desses sujeitos, que adquirem uma nova maneira de ser humano capaz de pensar e, assim, tomar uma posição frente aos acontecimentos que se desenvolvem em seu tempo. Dessa forma, os Sem Terra no momento em que envolvidos pela luta social se estranham, e assim se fazem e se refazem refutando e transformando a ordem estabelecida, num movimento descrito por Freire (2001), como “consciência histórica”. Na luta, os Sem-Terra se politizam ao compreender seu problema num contexto mais amplo, pois como argumenta Freire (2001, p. 41), “na medida em que o homem, integrado em seu contexto, reflete sobre este contexto e se compromete, constrói a si mesmo e chega a ser sujeito”. Os Sem Terra constroem novas formas de conviver e viver nos assentamentos, em comunidades no campo, onde o que predomina é o interesse e o bem-estar de todos, do coletivo contrariando a forma dominante capitalista.

O próprio movimento da luta é responsável por educar seus sujeitos. Caldart (2001, p. 220), afirma que, “deve-se ter presente que a pedagogia que forma novos sujeitos sociais, e que educa seres humanos não cabe numa escola. Ela é muito maior e envolve a vida como um todo”. O que não significa que o movimento não reivindique o direito a escolas, o que se quer é que esta educação aconteça de forma ampla, e não dentro de uma educação tradicional, em que, constantemente, prevalece a hegemonia burguesa. Para Vendramini (2007, p. 132), isso se dá porque há uma organização, articulação “com outras esferas da vida e outros sujeitos sociais tem permitido a reflexão sobre o sentido da escola. Além disso, tem-

se constituído num confronto à educação mercantilista que caracteriza os sistemas de ensino na atualidade". Os Sem-Terra se educam no dia a dia, nas lutas que travam contra o capitalismo, em uma pedagogia própria e considerando os interesses dos trabalhadores do campo, o que, de acordo com Rossetto (2009), motiva, há mais de 25 anos, o MST a organizar escolas, não só nos assentamentos, mas também, nos acampamentos, seja qual for sua localização ou situação.

Para SCHWENDLER; JUNGBLUTH (2006, p. 85-86),

> [...] na vivência da luta pela terra, os sem-terra começam a perceber a importância da educação e a consequente necessidade de ocuparem não apenas a terra, mas também a escola. São as próprias circunstâncias da luta que exigem deles saber mais do que já sabem e, portanto, precisam aprender de forma organizada, sistemática e se apropriar de saberes negados historicamente. Além de descobrirem que na luta aprendem, já que esta é uma grande escola, percebem a necessidade de modificar a escola que está aí, fazendo com que ela tenha relação com a sua vida, história, cultura, seus sonhos e desafios.

Neste contexto, se intensifica a luta por uma escola envolvida com as crianças e com a luta de suas famílias. Afinal ao se estabelecer na terra, os Sem-Terra se organizam para, então, conquistar a escola que, paulatinamente, passou a fazer parte da dinâmica do Movimento, consolidando-se como uma questão de direito e política, fazendo parte da tática de luta pela Reforma Agrária. Já que durante a organização e vivências nesses acampamentos, um fato chamou a atenção e despertou a preocupação de alguns adultos: a grande quantidade de crianças desorientadas. Logo, se organizaram grupos de mães responsáveis por orientar as brincadeiras dessas crianças e a explicar, dentro de suas possibilidades, o que estava acontecendo nas suas vidas e de suas famílias e, assim, integrando-as nas atividades do acampamento. Esse trabalho com as crianças revela,

> [...] a identidade que elas possuem com a luta pela terra, até porque fazem questão de se assumirem como "Sem Terrinha", bem como o valor que elas atribuem à terra e ao assentamento como lugar para viverem e fazerem história. E é justamente a escola das crianças e dos jovens que acaba retirando deles essa identidade, ao ignorar toda história que estes sem-terra produziram ao ocuparem um pedaço de terra, ou ainda ao tentar fazer com que eles sintam vergonha ao invés de orgulho por serem Sem Terra ou "filhos" da terra. (SCHWENDLER; JUNGBLUTH, 2006, p.81)

Entre os acampados a luta por uma escola pública se deu a partir de meados de 1982. Inicialmente, contemplando as séries iniciais do Ensino Fundamental, mas com a preocupação de construir uma escola "diferente", que vem se solidificando, segundo o próprio MST (2005, p. 13), "[...] uma escola que deveria valorizar a

história de luta destas famílias, ensinando a ler e a escrever através de experiências que também desenvolveram o amor à terra e ao trabalho". Ainda neste ano com a reestruturação interna do MST e a organização de pais e professores, foi criado o Setor de Educação do Movimento, mostrando que,

> [...] quando os assentados querem uma escola voltada para a sua realidade, eles estão, antes de tudo, fazendo uma crítica ao modelo de escola que conhecem e que é o tradicional em nossa educação. Então, quando tentam resolver os seus problemas educacionais, na prática, passam a participar da construção de alternativas para as escolas brasileiras em geral, em especial àquelas localizadas no meio rural. (MST, 2005, p. 21)

A escola que o MST promove tem como um de seus principais fundamentos a sua proposta pedagógica esta centrada na vida, no dia a dia, nos problemas pessoais e coletivos de todos. Uma escola do trabalhador, em que são educados como tal, preparados para transformar a sociedade. Dessa forma, "o MST defende em sua proposta de educação, que todas as escolas de acampamentos e assentamentos sejam escolas do trabalho, cujo princípio educativo fundamental esteja no trabalho" (MST, 2005, p. 94). Nelas estão vinculadas as propostas de uma Escola do Campo com o movimento de luta social pela Reforma Agrária, uma escola pública gestada e orientada pela Pedagogia do Movimento (que não é única), e com a participação da comunidade. A luta do MST pela terra ultrapassa a conquista por um pedaço de chão, buscando educação e escola onde estiverem assentados ou acampados, e mesmo nestes, há a preocupação com a educação, onde são organizadas as Escolas Itinerantes (no Rio Grande do Sul, foram legalmente aprovadas, em 1996, pelo Conselho Estadual de Educação). Sua Proposta Pedagógica objetiva que a escola seja um espaço de aprendizagem, que cada aluno exercite a cidadania, e tenha oportunidades para se constituir como ser histórico capaz de analisar e transformar a realidade. Portanto, a cada novo acampamento uma nova Escola Itinerante é organizada, para o movimento,

> [...] talvez um dos principais aprendizados da Escola Itinerante esteja sendo o de que é possível trocar saberes, ensinar e aprender coisas importantes, mesmo sem todas as condições de infraestrutura, mesmo numa escola *sem sala*, como dizem as crianças. Debaixo das árvores, num quarto de alojamento, em quadras de futebol, no meio da estrada, nos pavilhões dos parques de exposições as aulas acontecem; aulas de cidadania, de realidade, que produzem conhecimentos sobre a vida e como torná-la mais bonita, mais justa, mais humana. (MST, 2005, p. 185)

Durante a década de 1990, o MST se dedicou a uma produção teórica específica sobre a escola de educação fundamental. Somente após este período é

que as publicações e produções nacionais estiveram mais voltadas para outras frentes de atuação do setor, como a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Infantil. Hoje, a luta por escola continua mais abrangente, afinal, falar de educação do MST é falar de escolas legais e não dos acampamentos e assentamentos, da Educação de Jovens e Adultos, da Educação Infantil (0 a 6 anos) nas famílias, creches e/ou pré-escolas, escolarização da militância em cursos supletivos ou em cursos alternativos, de formação de professores, de monitores, de educadores infantis, de outros formadores. Dessa forma,

> [...] aprendemos que o processo de formação humana vivenciado pela coletividade Sem Terra em luta, é a grande matriz para pensar uma educação centrada no desenvolvimento do ser humano, e preocupada com a formação de sujeitos da transformação social e da luta permanente por dignidade, justiça, felicidade. Buscamos refletir sobre o conjunto de práticas que fazem o dia-a-dia dos Sem Terra, e extrair delas lições de pedagogia, que permitam qualificar nossa intencionalidade educativa junto a um número cada vez maior de pessoas. A isso temos chamado de *Pedagogia do Movimento.* (MST, 2005, p. 233)

Como podemos ver até aqui e com base em Munarim (2010), fica claro que a Educação do Campo foi moldada, juntamente com a luta pela terra, por garantia de políticas públicas, pelos Movimentos e organizações sociais do campo, principalmente, o MST que, desde o início de sua história, reivindica o direito de ter escola pública em seus acampamentos e assentamentos. Foi na década de 1990, com a participação da Via Campesina e de outros Movimentos, como a CONTAG[29] que, entre suas reivindicações específicas erguiam, também, a bandeira da educação escolar, é que este movimento ganhou mais força. No entanto a adequação da Educação Básica para a população rural surge nas proposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9.394/96 que, em seu artigo 28, deixa claro que devem ser promovidas "adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região". Apesar disso, as Diretrizes representam uma vitória e abarcam proposições do Movimento de Educação do Campo. Contudo, somente em 2002 é que as "Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo" abordam a necessidade de uma educação diferenciada para os que vivem e trabalham no campo.

> Art. 2º Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens

[29] Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais

> e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal. Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2002)

"Educação do Campo", expressão tão usada hoje, só aparece de modo mais significativamente marcado em um documento datado de 2008, com isso se alarga o entendimento de que a educação necessária é a que evita o "ruralismo" e, mesmo, o "urbanocentrismo". Esse Movimento defende, dentre outros princípios pedagógicos, que as práticas educativas considerem o contexto destes sujeitos do campo, em termos de sua cultura específica: a forma de ver e se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente, e o modo de viver e de organizar o trabalho (MUNARIM, 2010). Com isso, a Resolução nº 2, de 28 de Abril, estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, que, em seu primeiro artigo, deixa clara sua definição e abrangência:

> Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros. (BRASIL, 2008)

Para além da escola, o mais importante na luta do Movimento de Educação do Campo brasileiro é o reconhecimento e fortalecimento deste processo, no qual os povos do campo resistem e se emancipam. Consequentemente esta educação se insere em um projeto popular de sociedade que objetiva romper com um histórico de políticas de expropriação/proletarização e dominação do campesinato (MUNARIM, 2010; RIBEIRO, 2010). Assim, ao pensar em políticas públicas por uma educação *no* e *do* campo, estas devem ser adequadas, pois,

> [...] conforme a compreensão desse Movimento, diz-se "no campo", porque o povo tem direito de ser educado preferentemente onde vive, isto é, sem ter de submeter-se forçosamente a longos e cansativos transportes para escolas situadas em realidades, mormente, urbanas; "do campo", porque o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada a sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais. Trata-se, portanto, de uma educação *dos* e não *para* os sujeitos do campo, que combine pedagogias de maneira a fazer uma educação que

> forme e cultive identidades, autoestima, valores, memórias, saberes, sabedoria. (MUNARIM, 2010, p. 12)

Devemos assim, entender por Escola do Campo aquela que, indiferentemente de estar estabelecida geograficamente em um espaço rural ou urbano, se identifica com o campo, através da cultura, relações sociais, ambientais e de trabalho dos alunos. Neste sentido, a Educação do Campo se constitui frente à análise histórica das contradições e conflitos que marcam a sociedade brasileira e seu território, entendendo a aprendizagem e a própria educação como uma construção sociocultural. Nesta luta que busca um novo projeto societário e educacional, destacam-se as iniciativas do MST, em busca do exercício da resistência e da contra hegemonia, ou seja, que vai contra a direção moral e intelectual desta, cuja dominação é auxiliada pela instauração do consenso ou pela força, por parte de uma minoria dominante. Minoria esta que expressa desigualdades pela,

> [...] escandalosa concentração de capital e de riqueza, pelo latifúndio, pela super-exploração e sua contrapartida que joga milhões de brasileiros na pobreza absoluta, pelo analfabetismo, pela pífia escolaridade básica e pela negação ao acesso à terra, moradia, saneamento básico, saúde, cultura e transporte público. (FRIGOTTO, 2010, p.21)

Muitas das conquistas educacionais para a população do campo foi conseguida pelas reivindicações e lutas dos movimentos sociais, sendo o MST o que se destaca no cenário nacional, sem, é claro, esquecer que há outros que lutam tanto quanto este. A Educação do Campo foi um destes direitos adquiridos pelas reivindicações, lutas e marchas dos Sem-Terra e de seus “Sem-Terrinhas”. O MST vem travando uma nova luta no campo, agora pelo direito das crianças menores de seis anos ao acesso a creches e pré-escolas, tanto das urbanas quanto das que vivem no território rural, afinal, este é um direito subjetivo, garantido pela legislação vigente, nomeadamente a LDB 9.394/96 que, em seu primeiro artigo, deixa claro a abrangência da educação nos processos formativos na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

2.4. Educação Infantil no/do Campo: elementos do debate atual

Podemos considerar que foi a partir das “Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo” em 2010 que efetivamente o cenário nacional se abriu

para o debate de uma etapa e modalidade que se consolidam: Educação Infantil e Educação do Campo. Contudo, não podemos pensar que as questões sobre a educação que contempla as crianças menores de seis anos, muitas destas filhas de agricultores familiares, assentados e acampados, pescadores artesanais, de ribeirinhos, quilombolas, indígenas, tem origem nas iniciativas ou mesmo na boa vontade do Estado e dos governos. Como podemos ver a institucionalização da criança nasce concomitante à ideia moderna de infância, da industrialização dos centros urbanos, da inserção da mulher no mercado de trabalho, e ação paliativa às crianças pobres. Entretanto, por muito tempo a Educação Infantil ficou à margem da educação e das políticas governamentais, o que ainda hoje pode ser percebido, afinal,

> [...] no Brasil, a criança de 0 a 6 anos residente em área rural vive de forma especial um processo de ocultamento, omissão e distribuição desigual das políticas públicas. O histórico da educação infantil e de sua implantação em áreas rurais incrementa as dificuldades de acesso à matrícula e soma-se às diversas determinantes socioculturais e políticas. (BARBOSA, 2012, p. 07-8)

Uma atmosfera de "romantismo" circunda as populações que residem no campo, no meio rural, isso porque se criou uma ideia de que estes são sinônimos de pureza, idoneidade, coesão social, mas também de atraso, pobreza, conservadorismo. No entanto, estes estigmas sociais vêm sendo desconstruídos pelos movimentos sociais do campo que organizados lutam por igualdade e efetivação de seus direitos como cidadãos (BARBOSA, 2012). Inseridos neste contexto de lutas e debates duas necessidades deram origem ao atendimento das crianças do campo: a dos assentamentos, já que as mulheres passam a fazer parte do trabalho coletivo, e do conjunto do MST, afinal, não há distinção de gênero no Movimento, o que leva as mulheres a participarem ativamente da militância, de cursos, reuniões, encontros e nas lutas. Nesse processo produtivo, surge uma questão: onde e com quem deixar as crianças pequenas? Não se pode esquecer que estas têm direitos garantidos como todo cidadão brasileiro, afinal,

> [...] as crianças, sejam do campo ou da cidade, fazem parte de uma sociedade e têm direito à dignidade e ao respeito, à autonomia, à participação e à felicidade, ao prazer e à alegria; à individualidade, ao tempo livre e ao convívio social; à diferença e à semelhança; à igualdade de oportunidades; ao conhecimento e à educação; a profissionais com formação específica; a espaços, tempos e materiais específicos. (PASUCH e SANTOS, 2012, p. 125)

Pensando no cuidado e bem-estar das crianças pequenas, no ano de 1989, em São Paulo, foram organizadas as primeiras Cirandas Infantis junto às Cooperativas de Produção Agropecuária (CPAs). Para Rosseto (2009, p. 74), no processo de luta do MST pela educação, “as crianças começaram a ser vistas de distintas formas: primeiro como criança; segundo, como criança acampada ou assentada e, terceiro, como criança ‘Sem- Terrinha’”. Sendo assim, as discussões em torno da efetivação do direito à Educação Infantil no MST, que tiveram início em 1996 com a LDB 9.394/96, surgiram

> [...] da necessidade de compartilhar com as famílias Sem Terra os cuidados e a educação de seus filhos e suas filhas, sendo coerente com os ideais de justiça e transformação social que buscamos concretizar, combinando a luta pela garantia do direito à Educação Infantil, com a intenção de construirmos coletivamente a formação de nossas famílias, das comunidades assentadas e acampadas que constituem o MST. Considerando o movimento um grande educador das crianças Sem Terrinha, pois é este o meio no qual elas vivem suas infâncias, participando da luta pela terra, pela Reforma Agrária. (MOVIMENTO SEM TERRA, 2004, p. 23)

Ainda conforme Rosseto (2009) é possível afirmar que a experiência da Ciranda Infantil surge concomitante ao debate de temas importantes como gênero, trabalho e coletividade, além de terem no seu horizonte a emancipação humana e a construção de um projeto de sociedade socialista. Após as experiências das creches permanentes e da creche itinerante do MST (cuja primeira experiência ocorreu no Estado do Ceará, no início da década de 1990) houve discussões nos setores de educação, debates, oficinas e cursos para educadores e educadoras infantis, o que levou à constituição de um coletivo para pensar a Educação Infantil do Movimento. Iniciativas que primeiramente foram chamadas de Círculos Infantis, fazendo alusão à experiência Cubana, passando por fim e efetivamente a ser conhecido como “Ciranda Infantil”, nome que, de acordo com o Movimento Sem Terra (2004, p. 24), “[...] se refere à nossa cultura popular, às nossas danças, às brincadeiras, à cooperação, à força simbólica do círculo, ao coletivo e ao ser criança”. Por muito tempo o campo foi pensado como espaço onde apenas se produzia alimentos, mas, além disso, é lugar onde se dão relações sociais, de gênero, etárias, intergeracionais, ou seja, um lugar de rica diversidade (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012).

Tomar a frente de trabalho rumo a uma Educação Infantil do Campo exigiu, por parte do MST, a definição dos principais desafios das Cirandas Infantis que, baseado no próprio MST (2005), consiste na ampliação das discussões sobre a

educação familiar e a necessidade de compartilhar a educação dos pequenos com o coletivo; a luta por políticas públicas para a Educação Infantil do Campo com respeito à diversidade do campo brasileiro; a luta contra o trabalho infantil e o incentivo à participação amena das tarefas familiares e trabalhos do campo. A criança é um ser social em formação, em movimento, que fica mais explícito,

> [...] na construção histórica do nome *crianças Sem Terra* ou *Sem Terrinha*, que não distinguindo filhos e filhas de famílias acampadas ou assentadas, projeta não uma condição, mas um sujeito social, um nome próprio a ser herdado e honrado. Esta identidade fica mais forte à medida que se materializa em um *modo de vida*, ou seja, que se constitui como *cultura*, e que projeta transformações no jeito de ser das pessoas e da sociedade, cultivando valores (humanistas e socialistas) que se contrapõem aos valores (ou anti-valores) que sustentam a sociedade atual. (MST, 2005, p. 235)

A primeira Ciranda Infantil, em nível nacional, foi organizada em 1997 e reuniu as crianças “Sem-Terrinha” que participavam do Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária (ENERA). Já no ano de 2000, foi instituída uma Ciranda Infantil Itinerante, entre outras que se sucederam e foram organizadas durante encontros, reuniões e congressos, acabando por tornar a presença das crianças em todas as atividades do Movimento como parte da cultura do MST. Espaços entendidos com intencionalidade pedagógica, em que invariavelmente há a construção e a troca de saberes e experiências. Mesmo junto às Escolas Itinerantes os trabalhadores organizam creches nas quais, com a iniciativa de algumas mulheres, as crianças ficam enquanto seus pais trabalham. Neste percurso, algumas linhas foram sendo formuladas para o desenvolvimento da Educação Infantil, que não se restringem aos acampamentos e assentamentos do MST, mas que cada vez mais ganham força dentro da Educação do Campo. Estas linhas procuram atender as reivindicações dos povos do campo, como: estimulo da formação dos educadores(as) infantis e a discussão sobre o direito à Educação Infantil do Campo; Elaboração de materiais pedagógicos; Responsabilidade do coletivo pela educação dos “Sem-Terrinhas”, seguindo os valores coletivos do Movimento; A Ciranda Infantil é vista como um espaço onde o “Sem-Terrinha” vive como criança, a fim de construir uma nova sociedade. Para SILVA; PASUCH; SILVA (2012, p. 47),

> trata-se do direito a processos de socialização complementares aos da família, que ocorrem em ambientes em que são potencializadas as interações entre crianças de diferentes e de mesma idade e que lhes permitem a vivência de experiências diversificadas nos processos de conhecimento do mundo, de seu entorno e de si mesmas. Essa transição marca o reconhecimento da importância da creche/pré-escola para o

> processo de formação humana da criança bem pequena, em ambiente coletivo especialmente organizado para educá-la.

Nesta perspectiva, em que o coletivo do Movimento é responsável pela educação dos “Sem-Terrinhas”, a Ciranda surge não como um direito de mães ou pais, e sim como direito da criança, vista por todos como construtora, como presente e futuro do MST e do Campo, uma criança concreta que tem seu próprio modo de vida, símbolos, brincadeiras, interesses, demandas e participação social. Sendo assim,

> [...] é nessa *cidade de lona preta* que as crianças conquistaram seus espaços na luta pela terra, e se assumiram nela à medida que se inseriram como participantes de uma coletividade. Os Sem Terrinha se organizam, compartilham as brincadeiras, jogos, experiências de luta e de vida. No processo de luta pela terra, as crianças percebem que, além da terra, outros direitos que lhes foram negados, como o acesso a uma escola pública de qualidade, à moradia, à alimentação, ao trabalho para sua família. Tais fatores geram outras reflexões como, por exemplo, que as crianças já vêm sendo violadas em seus direitos antes de ir para o acampamento, e a conquista da terra é a possibilidade de acesso aos direitos básicos. (ROSSETO, 2009, p. 81)

A violação de direitos a que a autora se refere não se restringe às crianças “Sem-Terrinha” dos acampamentos e assentamentos, ela se expande pelo território rural como se estas crianças estivessem à parte do mundo social e educacional. Estas crianças são iguais em suas necessidades, porém, deve-se considerar de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo (BRASIL, 2010b, p. 01), que, “as crianças do campo possuem seus próprios encantos, modos de ser, de brincar e de se relacionar. As crianças do campo têm rotinas, experiências estéticas e éticas, ambientais, políticas, sensoriais, afetivas e sociais próprias”. Para estas crianças é que o MST, outros Movimentos do campo e organizações comprometidas, lutam por uma Educação Infantil que, para além de garantir cuidado e educação, valorize o modo de vida, as experiências, a cultura, a família do campo, respeite seus tempos e modos de viver, suas especificidades de crianças do campo e no campo. Desta forma,

> [...] a educação infantil do campo constrói as bases para a contraposição a um modelo de educação que simplesmente reproduz, nos territórios rurais, a cultura urbana dominante. Essa reprodução é dominação e a educação deve ser projetada para a emancipação das crianças constituindo um lugar em que elas possam se reconhecer como sujeitos de direito, de desejos e de conhecimento. (BRASIL, 2010b, p. 04)

A história da Educação Infantil foi, e continua sendo, impulsionada por muitas lutas até que essa se efetivasse como direito das crianças e passasse a fazer parte

da Educação Básica, o que imprimiu a ela status de educação, já que era vista como assistência social. Infelizmente, estas vitórias não alcançaram o patamar de direito garantido no cotidiano, nem para as crianças dos territórios urbanos e muito menos para as crianças do campo, o que reforça a luta dos povos do campo por uma educação que reconheça seu protagonismo na construção do conhecimento. É através da contraposição e o diálogo acerca de antigas práticas e concepções que a Educação Infantil do Campo vem se constituindo, e mais do que isso objetiva promover integralmente a criança, esta integrada ao desenvolvimento local do campo (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012).

Para Rosseto (2009),

> [...] a luta social forma o ser humano porque exige sua condição de sujeito e aciona diferentes dimensões de sua humanidade, conformando-lhe determinados traços de ser humano. Ou seja, são os sujeitos coletivos os que fazem a história através de diferentes processos de transformação da realidade. E a continuidade ou ruptura histórica de um sujeito social depende de sua constituição, como sujeito político, isto é, sujeitos que enraizados em uma coletividade, aprendem a tomar posição, fazer escolhas, enfrentar conflitos e pensar os próximos passos que precisam ser dados em cada realidade para realização de seu projeto de sociedade. (ROSSETO, 2009, p.141)

A criança não aprende por estar dentro de uma sala de aula, ela aprende constantemente em experiências práticas, no dia-a-dia, realizando um trabalho, em brincadeiras, o que faz pensar que a educação destes pequenos camponeses não pode ser pensada de forma reducionista e, sim, a partir de sua realidade. De acordo com o MST, para obter a educação desejada é necessário luta e união do coletivo, pois só através do enfrentamento das dificuldades é que uma nova forma de educar e de escola será construída, sempre partindo da realidade, em que professor e aluno trabalham juntos, a fim de que as crianças se desenvolvam completamente, uma escola que objetive uma nova pessoa, para uma nova sociedade (MST, 2005). É nessa escola, vinculada a um Movimento de luta social pela Reforma Agrária, pública e que conte em sua gestão com a comunidade, que não só o MST, como os outros povos envolvidos na luta por um campo digno para viver, trabalhar e estudar vão construindo uma nova escola que seja,

> [...] um lugar privilegiado de formação, de conhecimento e cultura, valores e identidades das crianças, adolescentes, jovens e adultos. Não para fechar-lhes horizontes, mas para abri-los ao mundo desde o campo, ou desde o chão em que pisam. Desde suas vivências, sua identidade, valores e culturas, abrir-se ao que há de mais humano e avançado no mundo. (ARROYO; CALDART e MOLINA, 2009, p.14)

Assim sendo, entende-se que educação não é sinônimo de escola, está interligada à formação humana que se dá a todo o momento nas interações e práticas diárias, devendo produzir conhecimentos a partir de questões que têm relevância para intervenção social nestas realidades. Segundo Arroyo, Caldart; Molina (2009), o campo não se desenvolverá apenas pela ação da educação, na verdade é necessário que outras ações ocorram vinculadas como a reforma agrária e uma intensa transformação na política agrícola nacional, ou seja, por si só a educação não pode resolver questões como o êxodo rural. Contudo, as crianças (todas), têm direito a educação seja no campo ou na cidade,

> Sabemos que não são nítidas as fronteiras entre cidade e campo. Existem entre ambos relações de continuidade. Essa realidade, quando não considerada, marca as formas de atendimento educacional às crianças do campo (por vezes no próprio campo e por vezes nas instituições das cidades), acolhendo-as muitas vezes com adaptações precárias, sem colocar no centro da ação pedagógica a concretude da vida da criança do campo: seus espaços de convívio, seus ritmos de viver o tempo, sua participação na produção coletiva de seus familiares e de suas comunidades, seus brinquedos e brincadeiras organicamente vinculados aos modos culturais de existir. (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012, p.36)

Ao se procurar dados relativos ao número de crianças matriculadas na Educação Infantil, em 2009, no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, não é possível estimar o número de crianças que fazem parte da Educação Infantil do Campo. Há referência apenas ao total de matrículas no território brasileiro e, de forma específica da área urbana, que abrange 88% da totalidade, o que leva a imaginar que 12% destas matrículas estejam no campo. Com isso, constatou-se que a Educação Infantil do Campo ainda está longe do lugar a que tem direito, nas pautas e políticas públicas. A Educação Infantil,

> [...] sem dúvida, foi um avanço a inclusão desta demanda no meio rural, o que aconteceu mais recentemente. Ainda é tímida, porém crescente. Os dados que aparecem no Plano Nacional de Educação são ainda incompletos e relativos, porque não conseguem abranger satisfatoriamente a faixa dos 0 aos 4 anos (creche, na linguagem da legislação, ciranda infantil, na linguagem das experiências do MST). De qualquer modo os dados apontam um crescimento de 25,6% nas matrículas da educação infantil do meio rural, no período de 1991 a 1996. A discussão sobre o tipo e a qualidade do atendimento educativo a esta faixa etária (0 a 6 anos) tem a ver com a discussão de questões mais amplas sobre novas formas de trabalho e sobre uma maior participação das mulheres nos novos processos produtivos projetados para um meio rural em transformação. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2009, p.36-37)

Para além da educação em âmbito familiar, as crianças na contemporaneidade demandam uma educação em espaços coletivos como

obrigação e direito antropológico, sendo esta uma responsabilidade do Estado, e que deve ser pensada não como forma de perpetuar as desigualdades sociais, mas tendo como referência a articulação de três histórias que sobrepõe ao que é um ser humano: a da espécie, a da sua sociedade e a sua (ALBUQUERQUE; FERNANDES, 2012, CHARLOT, 2013). Mesmo com a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução nº 5, de 17 de Dezembro de 2009), foi a primeira legislação que efetivamente contemplou a Educação Infantil das crianças do Campo. Ainda que de forma reduzida, coube em um parágrafo, trazer à tona as discussões sobre o direito das crianças de 0 a 6 anos que vivem nestas regiões. De acordo com as mesmas, no parágrafo 3º do artigo 8º:

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

As crianças da Educação Infantil, ainda que em tenra idade, são partes importantes na construção deste novo projeto popular de desenvolvimento do campo. É a partir da garantia de direitos e respeito a estes sujeitos que poderão ser recuperados os vínculos entre educação, terra e trabalho, ou seja, entre seu cotidiano de existência e a escola. Nesta luta, se inserem os Movimentos do Campo, um deles o MST em que as próprias crianças desde cedo se assumem como “Sem-Terrinha”, atribuindo valor às lutas do Movimento por terra, cidadania e educação, sendo protagonistas na luta pela Reforma Agrária dos latifúndios, mas também do saber e da cultura. Com isso, a criança passa a ocupar o centro de debates e políticas que antes eram voltadas ao “outro”, ou seja, a mãe, a mulher, a família que interagia com a criança. Ela passa, de acordo com Brasil (2013), a ser protagonista no direito à educação; bem como sujeito para propostas pedagógicas, parâmetros, reflexões e, principalmente práticas.

3. DOCUMENTOS OFICIAIS: AINDA UM LONGO CAMINHO A PERCORRER PELA EDUCAÇÃO INFANTIL NO/DO CAMPO

Os dois capítulos anteriores objetivaram expor tanto o referencial teórico e metodológico mais amplo quanto delinear a infância e a Educação Infantil, substrato para a análise propriamente dita dos documentos oficiais, consequentemente das políticas públicas. A opção por analisar documentos, por elegê-los como protagonistas da pesquisa se deve ao fato de entender que os documentos oficiais têm muito mais a dizer do que as palavras transcritas no papel e que ao serem desvelados poderão vir a contribuir para a produção de conhecimentos críticos na educação, e mais concretamente na Educação Infantil no/do Campo. Acordamos com Vieira e Farias (2011, p. 24), quando afirmam que "eleger o que está escrito como matéria-prima da análise, não significa desconsiderar o protagonismo dos personagens, das instituições e do ideário pedagógico".

Retomando o que já foi explicitado na introdução, ao elencar os documentos oficiais para concretizar esta "pesquisa documental", foram considerados como critérios de seleção a referência à Educação Infantil e à Educação do Campo, a relevância às infâncias (0 a 6 anos) presentes no Campo, a partir de 1988, da nomeada "Constituição Cidadã". Nestes termos, foram incluídos na análise: a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 1996; o Plano Nacional de Educação - 2001/2011 e o Plano Nacional de Educação - 2011/2020 (Projeto de lei nº 8.530 de 2010). Acerca da Educação Infantil: Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 1998; Política Nacional de Educação Infantil, 2006; Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, 2006; Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil, 2006; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 2010 e Parecer CNE/CEB nº 17/2012; Orientações sobre a organização e o funcionamento da Educação Infantil, inclusive sobre a formação docente, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Por fim, a respeito da Educação do Campo: Diretrizes operacionais para a Educação Básica do Campo (Parecer CNE/CEB n.º: 36/2001; Resolução CNE/CEB 1/2002) e Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas

públicas de atendimento da Educação Básica do Campo (Parecer CNE/CEB nº: 23/2007; Parecer CNE/CEB nº: 3/2008; RESOLUÇÃO Nº 2/2008)[30].

Considerando o estudo realizado anteriormente e tendo como marco fundamental a educação vinculada aos processos de emancipação humana, as categorias formuladas e utilizadas para a análise dos documentos selecionados foram: condições de acesso, acesso e permanência, concepção de infância, objetivos com a educação infantil, papel da escola e do professor, centralidade da ação pedagógica, política de implementação e, por fim, protagonismo (participação) das crianças.

O estudo dos documentos permitiu apresentar o resultado da análise dos mesmos em três eixos: o primeiro diz respeito à importância da Constituição de 1988 na Educação Infantil; o segundo, dadas às transformações pelas quais passou a sociedade brasileira a partir dos anos 1990, traz o contexto no qual as políticas públicas de educação e de educação infantil foram formuladas. Avaliou-se que sem o estabelecimento desta relação, que dá conta do movimento da realidade, torna-se difícil a tentativa de entendimento crítico das políticas públicas. O terceiro eixo apresenta o esforço realizado na análise dos documentos selecionados, ou seja, das políticas públicas para a Educação Infantil no/do campo na atualidade.

3.1. A Constituição de 1988 como marco da Educação Infantil e da Educação Infantil no Campo: recuperando a história

Ao longo do que já foi exposto neste trabalho de pesquisa ficam perceptíveis as tramas e artimanhas que perpassam não só a educação das crianças menores de 06 anos, tanto do campo quanto da cidade, mas as políticas sociais, educacionais, e mesmo econômicas responsáveis por avanços e retrocessos nas políticas públicas. Nesta perspectiva, o conjunto de programas e projetos, que parte da sociedade propõe para o todo, acaba sendo de responsabilidade do governo, sob uma orientação política, e que por certo período será responsável pelas funções de Estado, dessa forma as políticas públicas são o Estado em ação(HÖFLING, 2011). Sendo assim, podemos considerar que o governo e o Estado são marcados por continuidades e descontinuidades, e neste cenário que a garantia dos direitos

[30]Nas referências que se seguirão usaremos o termo “Diretrizes Complementares da Educação do Campo”.

básicos da sociedade acaba avançando ou retrocedendo. A política educacional manifesta a politicidade que é inerente à educação, pois expressa expectativas de continuidade ou de ruptura nesse campo, e assim, contribuem para reproduzir ou transformar uma ordem estabelecida no âmbito educacional. Segundo LIMA; SILVA (2013, p. 610),

> [...] vale lembrar que a época contemporânea será orientada pela busca de direitos sociais, de manifestações das massas e intensa abertura por democracia e educação nacional. A família, a ideia de infância, a educação da mulher, a inclusão do deficiente, o acesso e permanência na escola pelas classes menos favorecidas passam a ser considerados sobre outra dimensão na época contemporânea. Mas isto não se deu como um processo natural e linear, antes foi gerado dentro das novas formas de produção material e rompimento com o Ancien Regime (Antigo Regime) por meio de lutas ideológicas quer de classes sociais, por perspectivas político-econômicas ou conceituais.

No caso das políticas educacionais, precisamos considerar, como já foi dito,que estas, segundo Moreira (2012, p. 25), se encontram "configuradas no âmbito da mundialização do capital se corporificam em ações governamentais que afetam diretamente esses aspectos e expressam elementos de continuidade ou de ruptura na educação básica". A política educacional revela a politicidade que é intrínseca à educação, trata de ideias e ações, especialmente governamentais, que podem repetir ou modificar o que está posto. Assim, se debruçar sobre elas significa estudar o governo em ação, com isso estas,

> [...] expressam a multiplicidade e a diversidade da política educacional em um dado momento histórico. Dizem respeito a áreas específicas de intervenção, daí porque se fala em políticas de educação infantil, educação básica, educação superior, etc. Cada uma delas, por sua vez, pode se desdobrar em outras. (VIEIRA, 2007, p. 56)

De acordo com Vieira (2007; 2007a) as iniciativas do Poder Público, indiferente das instâncias e espaços, são objeto de interesse e de análise da política educacional. Campo em que na atualidade florescem iniciativas tanto de suporte material, quanto de propostas institucionais, ou mesmo no setor pedagógico com isso vão dos planos de educação à sala de aula e vice-versa. Iniciativas concomitantes com a presença do tema educação nas constituições que marcam a história do Brasil, e sua crescente importância. Foi de forma insignificante que a educação apareceu na Constituição de 1824 e de 1891, se expandindo nas de 1934, 1937, 1946 e 1967, sendo que a ênfase maior foi dada na de 1988. As constituições não deixam de refletir os anseios da sociedade sem, contudo, assegurar garantias.

Ao mesmo tempo, certos grupos têm seus privilégios reforçados, o que nos leva a contemplar o

> [...] contraditório movimento da educação enquanto um valor que passa a incorporar-se aos anseios sociais sem, contudo, oferecer a cidadania plena. Do mesmo modo, permitem melhor situar as reformas de educação propostas ao longo da história. (VIEIRA, 2007, p. 291)

Assim, a Constituição de 1988 é o marco contemporâneo para as políticas sociais brasileiras e com dez artigos específicos, além dos quatro outros dispositivos, é a mais extensa sobre educação:

> [...] a Carta trata da educação em seus diferentes níveis e modalidades, abordando os mais diversos conteúdos. Em sintonia com o momento de abertura política, o espírito do texto é o de uma "Constituição Cidadã" que propõe a incorporação de sujeitos historicamente excluídos do direito à educação, expressa no princípio da "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" (art. 206, I). Outras conquistas asseguradas são: a educação como direito público subjetivo (art. 208, § 1º), o princípio da gestão democrática do ensino público (art. 206, VI), o dever do Estado em prover creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade (art. 208, IV), a oferta de ensino noturno regular (art. 208, VI), o ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive aos que a ele não tiveram acesso em idade própria (art. 208, I), o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências (art. 208, III). (VIEIRA, 2007a, p. 304)

A atual Constituição Cidadã, tanto quanto as outras, foram escritas em um tempo e cenário específicos, e são documentos que foram, e continuam sendo, divulgados e congregados à vida pública regrando e formando um aparato jurídico, e que administrativamente definem estratégias e registram políticas em diferentes áreas. A Educação Infantil é uma destas áreas que, ao lado da Educação do Campo, dão vida a legalmente jovem Educação Infantil do Campo, acerca desta é que se destaca a importância da “Constituição Cidadã”.

A institucionalização da infância, como já foi analisada,se deu com a confluência de vários fatores como: assistenciais, jurídicos, médicos, políticos religiosos, entre outros. Mas, principalmente ligados à construção moderna de infância, da maternidade e do trabalho feminino na industrialização que se descortinava marcando o processo de construção de uma sociedade capitalista. No entanto, o pensamento educacional da época e que ainda hoje encontramos resquícios,

> [...] tem mostrado resistência em aceitar os elementos comuns entre as instituições constituídas para atender a segmentos sociais diferenciados. Insiste-se na negação do caráter educativo daquelas associadas a entidades ou propostas assistenciais, como se *educar* fosse algo positivo, neutro ou emancipador – adjetivos que dificilmente poderiam ser aplicados a elas. Isso pode ser observado em relação à educação infantil. O jardim-de

> infância, criado por Froebel, seria *a* instituição educativa por excelência, enquanto a creche e as escolas maternais [...] seriam assistenciais e não educariam. Entretanto, essas últimas também educavam – não para a emancipação, mas para a subordinação. (KUHLMANN JR., 1998, p. 69)

Muitas e significativas foram as mudanças desde as primeiras creches e jardins de infância, isso graças a pressão do movimento feminista, das famílias, além de tentativas de abrandar a pobreza que assolava grupos cada vez maiores, e nos dias atuais, as pesquisas sobre Educação Infantil (CORREA, 2011). Com a Constituição de 1988 a criança teve reconhecido o direito a Educação Infantil, e esta como dever do Estado, por isto ela se torna um marco e pode-se dizer "Educação Infantil antes e depois da Constituição". Os avanços efetivamente se deram a partir da década de 1990 com o Estatuto da Criança e do Adolescente Lei n.º 8.069 de 13/07/1990 e, em 1996 com a promulgação da LDB 9394/96, que incluiu a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, compreendendo as crianças até 3 anos e 11 meses de idade nas creches e aquelas entre 4 a 5 anos e 11 meses nas pré-escolas, com isso se constituiu um campo de práticas, conhecimentos em construção e, principalmente, um campo de ações políticas que busca romper com um passado antidemocrático e de esquecimentos. Assim, no Brasil as políticas sociais são,

> [...] marcadas, então, por uma tensão entre uma legislação avançada que reconhece o dever do Estado frente aos direitos das crianças e um cenário de desigualdades no acesso ao usufruto das riquezas nacionais para diferentes segmentos sociais, dificultando, na prática, o reconhecimento pleno da cidadania de crianças de até 6 anos. (ROSEMBERG; ARTES, 2012, p. 16)

Para Correa (2011) mesmo com esse reconhecimento legal frente à realidade que marca a Educação Infantil constatamos que há um descompasso, isso porque houve certo reconhecimento do valor desta etapa nos documentos oficiais, ao mesmo tempo se confronta com algumas normativas legais e programas que impedem não só a ampliação de vagas, mas a melhoria da qualidade, especialmente das creches. Como é o caso do FUNDEF, aprovado em 1996 e que entrou em vigor em 1998, este reunia os recursos de estados e municípios e os redistribuía de acordo com o número de matrículas no ensino fundamental regular, o que refletiu na maioria dos municípios com a queda na oferta de vagas para crianças menores de 6 anos. Também no governo FHC, a Lei de Responsabilidade Fiscal (Lei Complementar n. 101, de 05 de maio de 2000), ao estabelecer entre os poderes

públicos o teto de 60% da receita corrente líquida para despesas com pessoal levando,

> [...] na prática, uma conjuntura bastante favorável à "privatização" do atendimento, especialmente na creche. Se, por um lado, já tínhamos uma história de atendimento em creches conveniadas desde antes da década de 1970, nos anos 1990 temos um novo reforço para tal opção por parte do Estado. (CORREA, 2011, p. 22)

No ano de 1998 foi publicado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil ou apenas RCNEI, documento que mesmo sem obrigatoriedade foi largamente divulgado e distribuído em todo território nacional, precisamente aos professores da área que deveriam segui-lo como currículo oficial a fim de que recursos fossem repassados para a formação destes. Segundo Correa (2011, p. 22) este veio como "expressão da política de estado que visava à descentralização financeira com controle centralizado". Ao mesmo tempo tal publicação renovou trazendo para o debate as categorias "cuidar" e "educar", além das políticas públicas ganhando, assim, "mais consistência e o conceito de creches ganhou novo escopo, pois passou a ser entendido como atendimento à criança, não a um segmento social discriminatório propriamente dito" (LIMA; SILVA, 2013, p. 616).

Um ano depois, e com caráter mandatório as "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil" abordavam como sujeitos de direitos, e objeto de políticas públicas as crianças, o que foi considerado um avanço. Entretanto, para Correa (2011, p. 22), "a resolução que aprovou tais diretrizes teve pouquíssimo impacto sobre a organização do trabalho de creches e pré-escolas brasileiras, na maioria dos casos, totalmente desconhecidas". Ainda neste período se destacam discussões e movimentos que deram origem a outros documentos como "Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças" de 1997 e em 1998 dos "Subsídios para credenciamento e funcionamento das instituições de educação infantil", mesmo assim cabe ressaltar que,

> [...] na verdade, a criança de 0 a 6 anos é quase ausente na política educacional do governo federal. Tal ausência é percebida, por exemplo, no Plano Plurianual 2000-2003, em que a educação infantil não apresenta sequer o status de programa, ao contrário dos outros níveis de ensino e até mesmo das modalidades de ensino. (BARRETO, 2003, p. 59)

A Lei n^{o} 10.172, de 9 de Janeiro de 2001, aprovou e colocou em vigor por um período de dez anos o Plano Nacional de Educação, previsto na Constituição Cidadã e com a intenção de definir os rumos para a educação brasileira, para a Educação

Infantil o fato de ser contemplada na redação do texto configurou um avanço, afinal a primeira meta trazia:

> [...] ampliar a oferta de educação infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e 60% da população de 4 e 6 anos (ou 4 e 5 anos) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos. (BRASIL, 2001)

No governo Lula, o FUNDEF passa a ser FUNDEB, em 2007, o fundo que anteriormente não incluía as creches, o faz agora mediante a pressão de diferentes setores da sociedade civil, com destaque para o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB). Neste período ainda podemos destacar a definição da "Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação" em 2005, e no ano seguinte os "Parâmetros nacionais de qualidade e Parâmetros Básicos de infraestrutura para instituições de Educação Infantil". Tais fatos deixam claro, de acordo com Correa (2011, p. 24), que, "os custos de manutenção da educação infantil, especialmente na faixa de 0 a 3 anos de idade, são superiores àqueles dos demais níveis da educação básica, [...] definindo um fator de ponderação diferenciado". A Educação Infantil neste período foi incluída em alguns programas complementares já existentes como o Programa Nacional de Biblioteca da Escola, o Programa Nacional de alimentação Escolar e o Programa Dinheiro Direto na Escola. A Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, criou o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), sendo parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação. Objetivando com a construção destas creches e pré-escolas e aquisição de equipamentos para a rede física escolar, a melhoria da qualidade da educação.

Quanto à ideia de Educação Infantil para as crianças do campo, esta tem como princípio legal as "Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo" em 2002, que apresentam os princípios e procedimentos para as escolas do campo. Considerando o disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e Educação Infantil,

> [...] as proposições e as concepções apresentadas nas Doebec refletem o embate dos movimentos sociais ligados à luta pela terra como resposta à ausência de políticas educacionais voltadas ao campo. Sobretudo, procuram combater propostas que, quando implantadas, submetem o rural ao urbano e o trabalhador do campo a processos de dominação e de exploração e impõem ideias pedagógicas completamente alheias às suas realidades. (SILVA, PASUCH, e SILVA, 2012, p. 57)

A fim de aprofundar e formalizar a Educação do Campo o Conselho Nacional de Educação aprova as “Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo” (Resolução CNE/CEB n° 2/2008). Foi esta a resolução que definiu a população do campo e que a Educação do Campo compreende sim a Educação Básica desde a Educação Infantil. O que vem a se confirmar nas DCNEI de 2009 (Resolução CNE/CEB n° 5/2009), a primeira regulamentação nacional que no âmbito da discussão curricular, articula Educação do Campo e Educação Infantil, assim,

> [...] as DCNEI, com abrangência nacional, definem princípios e procedimentos nacionais para as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil. Todos os seus artigos dizem respeito, portanto, a todas as instituições, públicas ou privadas, localizadas em territórios rurais ou urbanos. Ao mesmo tempo, abrem duas particularidades: para as populações do campo e para os povos indígenas. (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012, p. 66)

Ainda perceptível no Brasil é o ocultamento, a omissão e mesmo a desigualdade na distribuição das políticas públicas voltadas às crianças menores de 6 anos que residem na área rural. Demonstrando, segundo Barbosa (2012, p. 07-8), que “o histórico da educação infantil e de sua implantação em áreas rurais incrementa as dificuldades de acesso à matrícula e soma-se às diversas determinantes socioculturais e políticas”. Com base em Pasuch e Santos (2012) ressaltamos que a luta continua para que se tenha garantida a igualdade de oportunidades de acesso e permanência às crianças do campo, se constituindo como seres no convívio social e cultural dos seus espaços, como sujeito do campo em sua totalidade. Aprovado em 2010 um novo Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, sendo considerado,

> [...] uma carta de intenções genérica que não dá sequer indícios de tempos melhores, especialmente para a educação infantil, além de manter como meta para os próximos dez anos um percentual de atendimento de 50% das crianças de zero a três anos em creches, percentual este que já deveria ter sido alcançado em 2011 [...] O governo reitera, mais uma vez, a opção do atendimento via convênio, retirando o papel do poder público nessa tarefa e ignorando tudo que já se produziu acerca dos problemas que esse tipo de atendimento vem representando para a qualidade da educação infantil no país. (CORREA, 2011, p. 27)

Contudo, este documento traz como primeira meta a universalização da Educação Infantil até 2016 para as crianças entre4 e 5 anos. Além da ampliação de oferta até o fim deste decênio da oferta a fim de atender a 50% da população de até 3 anos. Além disso, traz como estratégia para atingir esta meta, promover o

atendimento das crianças do campo “por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento das crianças, de forma a atender às especificidades das comunidades rurais” (BRASIL, 2010). Ainda neste mesmo ano, um novo olhar surge sobre a Educação Infantil do Campo com as “Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo”. De acordo com Correa (2011) para que as políticas públicas efetivamente se desenvolvessem, seria necessário um tripé de sustentação: normas de caráter mandatório, financiamento e fiscalização. De forma que as demandas de dada política se efetivem em sua plenitude e igualdade para todos. Diante dos documentos oficiais apresentados é possível perceber que, mesmo timidamente, a diversidade das infâncias está sendo reconhecida. O que implica em mudanças nas políticas públicas e na forma de ver e aceitar as demandas dos diferentes movimentos sociais.

3.2. Educação Infantil no/do campo a partir da constituição de 1988: o contexto dos documentos analisados

Logo após a Constituição Cidadã de 1988, cujos documentos oficiais mais importantes citamos acima, a década de 1990, no Brasil, trouxe imensas dificuldades na implementação desta constituição, como já procuramos delinear. É importante lembrar que a Constituição de 1988 fecha um ciclo de lutas pela democratização da sociedade brasileira e pela implementação dos direitos humanos em todas as suas dimensões. Tal década impulsionou transformações importantes, entre elas, a reforma do Estado que foi marcada pela elaboração de políticas educacionais que influenciaram também as políticas públicas para a Educação Infantil,pois

> [...] todo esse processo fez parte da reestruturação do capitalismo de âmbito universal. As políticas educacionais estabelecem relações com as políticas gerais e estão subordinadas às políticas econômicas de ajustes estruturais demandadas nesse processo de reestruturação do capital, com o consentimento dos atores nacionais. (MOREIRA e LARA, 2012, p. 67-8)

Contudo, se é através da formulação de políticas públicas que os governos ditos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças que após formulação serão implementadas, cabe a nós o papel de analisar e extrair destas, suas centralidades.

Mais do que isso, cabe analisar o direcionamento das mesmas e até que ponto pode-se dizer que caminham na direção da emancipação humana.

Os documentos oficiais analisados, em termos gerais, se organizam dentro de uma sociedade que atualmente é caracterizada pelo atendimento à infância como objeto de preocupação mundial, reflexo da mundialização do capital. Em que o neoliberalismo reflete através da política pública educacional a concepção do aluno-cliente, em que a educação é um investimento privado, parte do mercado e não do campo social e político. E para além, mesmo no Brasil,

> [...] as políticas determinam que desde o nascimento a criança deve ser estimulada e preparada para o desenvolvimento integral, porém o ponto de chegada dessa concepção está no interesse econômico, no desenvolvimento sustentável da economia. A política neoliberal propaga receituários que, em sua concepção, conduzirão ao pleno desenvolvimento do capital, sendo a criança um ser que necessita de formação para o desenvolvimento das potencialidades que o capital internacional requer. (VALENTE; ROMANO, 2002, p. 58)

Com base nos escritos de Moreira e Lara (2012) é possível afirmar que as políticas que se intensificaram a partir dos anos 1990 se articulam com questões mais amplas. Caso do Banco Mundial que, para além de uma entidade econômica, assumiu um viés político em meados de 1960, influenciando a postura e as políticas dos países-membros sob a corroboração dos países credores. Além disso, através de princípios como sustentabilidade, justiça e igualdade social devem efetivar a justiça social. Na área educacional também há influências do Banco, preferencialmente em países populosos e pobres, em que se destacam tanto no discurso quanto em documentos a categoria equidade, de forma contencionista. No caso brasileiro, a Educação Infantil é um elemento representativo do capital humano, investir nos pequenos para além de focar na equidade, significa um futuro promissor de bem-estar e desenvolvimento, cabendo ao Estado promover os serviços básicos para os pobres. Com isso, podemos afirmar que a,

> Educação Infantil revela as transformações sociais decorrentes das reorganizações do capital mundializado. Essa etapa representa, no cenário mundializado, um setor educacional em que a primeira infância e a pobreza são focos das estratégias políticas, mas não se tem a concepção de que elas são autoras e sujeitos dessa realidade histórica. (MOREIRA e LARA, 2012, p. 72)

Campos (2008) destaca, em sua tese, o quão perverso é o processo de globalização em que estamos inseridos, já que faz das crianças pobres suas maiores vítimas. Ao mesmo tempo em que esta constatação gera de forma

crescente movimentos em prol dos direitos das crianças, não há efetivação das ações que os garantam. Muitas destas, recomendadas por organismos internacionais que acabam por atacar apenas os sintomas do problema, de forma superficial, o que omite os processos de exclusão vinculados aos determinantes econômico-sociais. Tais iniciativas até levam a avanços, a melhoria de alguns indicadores, o que não significa que estamos perto de alcançar os compromissos assumidos em muitos dos acordos internacionais,

> [...] a partir de 1990 a "racionalidade financeira" é a via de realização de uma política educacional cujo vetor é o ajuste aos desígnios da globalização através da redução dos gastos públicos e da diminuição do tamanho do Estado visando tornar o país atraente ao fluxo do capital financeiro internacional. (SAVIANI, 1999, p. 134)

O presente, o hoje das crianças, independentemente de serem estas aclamadas como o futuro de uma nação, do mundo, vive uma atualidade de opressão. Na qual, a pobreza é vista como consequência de um processo de desenvolvimento impróprio, e não como realmente está posta, como um problema estrutural e conjuntural. Sendo assim, encobrem o verdadeiro cerne da modernidade, ou seja, o fato de que a pobreza e a ampliação das desigualdades sociais estão intrinsecamente ligadas ao capitalismo. Campos (2008, p. 14), ainda destaca que isso se dá "fomentados nos últimos anos, por ajustes que tiveram como grandes indutores os mesmos organismos que atualmente desenvolvem programas e/ou orientam os países para "combater a pobreza", "aliviar a pobreza", etc.".

Estes organismos tomam para si a função de orientar o Estado rumo à necessidade de reformas, refletidas nas políticas sociais, que após 1990, passam a uma lógica da focalização. Voltadas para segmentos considerados carentes, vulneráveis, os gastos sociais são reduzidos e direcionados, via medidas compensatórias, aos resultados mais extremos do capitalismo atual, como é o caso da educação e sua busca por equidade. Seguindo esta perspectiva, o investimento em capital humano de acordo com Moreira e Lara (2012, p. 107-8), "é uma orientação que o BM estabelece junto às famílias. Em sua visão, esse investimento melhora o padrão de vida familiar, aumenta as oportunidades e a produtividade, atrai investimentos de capital e pode elevar a renda da família".

A efetivação de uma política social mais ampla e justa é atravessada por limites que a impedem e eles atravessam não só a escola, mas a sociedade como a má distribuição de renda, falta de recursos, má administração destes, etc. que

reforçam a divisão injusta de classes. Frente a este cenário, as políticas universalistas, não conseguem atingir seu intuito: tratar a todos com igualdade. Afinal, estamos marcados pela desigualdade e discriminação, para Cury (2005, p. 29) ao manter uma base universalista comum "é possível e desejável focalizar crianças de grupos vulneráveis como segmentos étnicos e regiões empobrecidas das grandes cidades ou mesmo de muitos interiores do país por meio de políticas compensatórias".

A educação enquanto projeto de Governo que está sob a responsabilidade do Estado, sendo direito de todos, passa a ser entendida como política pública. Fato vinculado à visão sustentada por muitos dos organismos internacionais (BM, FMI, BID[31]), que defendem investimentos na infância, e consequentemente na educação, o que seria o mesmo que investir economicamente no desenvolvimento de um país. Em específico, a Educação Infantil está presente nos compromissos firmados em Jomtien, e, em seguida, sancionados em 2000, no Fórum Mundial de Dakar. Para Campos (2008), mesmo que seu provimento seja díspar ao reconhecimento deste direito, tais documentos induziram muitos dos países signatários a tornarem a educação dos pequenos uma parte das agendas locais. Ainda, diante da presença destes projetos e ações cujos organismos internacionais vieram a coordenar e/ou implementaram e monitoraram,estes compromissos foram elevados a uma escala global. Contudo, cada país imprimiu seu entendimento sobre as orientações propostas, encaminhando suas políticas conforme suas interpretações, e política social, educativa, econômica. Sendo assim, os documentos oficiais escolhidos para análise sofreram ou sofrem em sua elaboração e no próprio texto final, e ainda na sua aplicação, forte influência de tais organizações internacionais.

A partir das deliberações encaminhadas pelas atuais Constituição e LDB resultaram documentos oficiais voltados, neste estudo especificamente, para a Educação Infantil e a Educação do Campo, e consequentemente para a Educação Infantil no/do Campo, dos quais alguns foram selecionados (e anteriormente aludidos), para que pudéssemos nos debruçar sobre estes e os analisar a partir das categorias já citadas.

[31] Banco Interamericano de Desenvolvimento

3.3. Documentos Oficiais: análise das políticas de Educação Infantil, no/do campo na atualidade

A partir da abordagem metodológica e procedimentos de pesquisa expostos, adentramos a análise dos documentos oficiais que delineiam as políticas públicas para a Educação Infantil no/do Campo para então compreender em sua totalidade, o que há de real na sua constituição histórica, gênese e desenvolvimento. Sendo assim, apresentamos em subcapítulos o que foi encontrado nas linhas, e entrelinhas destes documentos. Por fim chegamos a algumas considerações acerca de cada categoria de análise considerada neste trabalho:

3.3.1. Concepção de Infância

Ao analisar a concepção de infância exposta nestes documentos, é relevante retomarmos os termos criança e infância. Baseados em Kuhlmann Jr. (1998), podemos dizer que a criança se desenvolve nas interações, na participação das relações sociais de forma social, psicológica, histórica, cultural. Assim, se apropriam de valores e comportamentos próprios do tempo e lugar em que estão inseridos. Já a infância é uma condição da criança, cujo conjunto de experiências vividas vai além da simples representação dos adultos sobre esta etapa da vida. Para o autor, (*ibidem*, 1998, p. 30), precisamos, "conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las como produtoras de história".

Na Constituição a criança é apresentada como objeto de cuidado, cabendo à família, a sociedade e ao Estado assegurar a esta os direitos básicos à garantia da vida, à convivência familiar e comunitária, amparados de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. Assim, a criança passa a pertencer não só a esfera privada, mas também à esfera pública, afinal,

> [...] não apenas a sociedade protege a criança e não tolera que o adulto a negligencie, mas ainda o adulto é psicologicamente dependente da criança. Ele se sente responsável por esse ser que ainda não se basta a si próprio. Ainda mais profundamente, os pais se identificam mais ou menos com seus filhos, projetam sobre eles seus desejos não satisfeitos, suas aspirações, suas frustrações, seus desejos de revanche social etc. (CHARLOT, 2013, p.334)

Os direitos adquiridos pelas crianças, segundo Campos (2008), tomaram corpo após a 2ª Guerra Mundial, com a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948) que mesmo não reconhecendo os direitos específicos das crianças, foi em defesa da necessidade de um conjunto de direitos para as demandas da infância. O resultado foi a Declaração Universal dos Direitos das Crianças adotada por muitos países. Tais direitos ao mesmo tempo em que servem de referências legitimadoras para as hipóteses apresentadas, servem também de metas a serem cumpridas. Deste modo, cabe ressaltar que

> [...] mudanças históricas, tanto na esfera econômica como social, evidenciaram a necessidade de se dotar a Declaração de "força de lei"; novas circunstâncias afetavam a vida das crianças, gerando debates, mobilizando reivindicações que apontaram para a necessidade de uma convenção sobre os direitos da criança. Defendia-se a adoção de Lei Internacional que comprometesse os Estados nacionais com obrigações específicas, bem como, organizasse num único documento os diferentes instrumentos internacionais de proteção da criança. (CAMPOS, 2008, p. 57)

Em 1979, a ONU proclamou o Ano Internacional da Criança, mas apenas em 1989, com a Convenção dos Direitos das Crianças, é que o tema "o melhor interesse da criança", efetivamente marcou a história da constituição dos direitos das crianças, enquanto ação mundial. Em que o destaque se deu em torno dos chamados direitos de proteção e provisão ou bem estar. As necessidades básicas das crianças passam a figurar como direitos de cidadãos, sujeitos legais que passam de "objetos de proteção" a sujeitos de direito. Tal documento, ao mesmo tempo em que delimita, "obrigações para famílias e Estados, é bastante explícita no que se refere à definição dos direitos e das obrigações dos pais, e de certo modo bastante vaga na definição das responsabilidades dos Estados" (CAMPOS, 2008, p.60). No ano seguinte, foi realizada a Cúpula Mundial pela Infância, que suscitou a Declaração Mundial sobre Sobrevivência, a Proteção e o Desenvolvimento da Criança, e também, a Declaração da Conferência Mundial para Todos. Estes, entre outros documentos internacionais, são claramente marcados por três concepções:

> a) a educação da criança pequena deve ser responsabilidade da família, cabendo ao Estado a complementação desta, de acordo com as necessidades sociais das mesmas; b) a educação deve ser voltada para a formação produtiva, preparando o indivíduo para aprendizagens para a vida; e c) a definição da educação como oportunidade, deslocando-se assim, seu sentido histórico de direito subjetivo. (CAMPOS, 2008, p. 63)

Tais concepções podem ser percebidas de forma explícita e implícita nos textos que formam os documentos oficiais brasileiros no que concerne ao direito da

criança e à educação. Na Constituição de 1988, aparece enquanto objeto de cuidado, em que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar às crianças, adolescentes e jovens direitos básicos e prioritários como à vida, alimentação, saúde, educação, entre outros, e amparados de toda e qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Art. 227).Quanto a LDB n° 9.394/96, esta considera a criança um cidadão em formação, que ao se desenvolver poderá exercer sua cidadania e progredirem futuros estudos e no trabalho (Art. 22). O PNE 2001-2011 traz no corpo de seu texto, mas não de forma clara, a criança como centralidade na educação da pessoa de forma integral. Consequentemente aposta na elevação da inteligência no decorrer do desenvolvimento da criança, com investimentos em sua educação, que deverá resultar em retorno econômico e superior a qualquer outro. Neste mesmo caminho, o PNE 2011-2020 traz à tona a infância de direitos, principalmente direito à educação que "se realiza no contexto desafiador de superação das desigualdades e do reconhecimento e respeito à diversidade" (BRASIL, 2010a, p. 26).

Na análise dos seis documentos voltados para a Educação Infantil (RCNEI, 1998; Política Nacional de Educação Infantil, 2006; Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, 2006; Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil, 2006; DCNEI, 2010 e Parecer CNE/CEB nº 17/2012), fruto dos encaminhamentos feito pelo MEC desde a LDB n° 9.394/96 e que resultaram em legislações, pareceres, resoluções, entre outros documentos; encontramos maior clareza na concepção de infância, no que se entende por ser criança, ou seja,

> [...] todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca. A criança tem na família, biológica ou não, um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais. (BRASIL, 1998, p. 21, v. 1)

Em termos gerais, podemos perceber que ser criança, é ser um sujeito social e histórico, parte de uma organização familiar e social em um dado momento histórico. Por esse motivo, carrega consigo as marcas do meio social em que se desenvolveu e desenvolve um ser único, singular. Um cidadão que possui direito, produz cultura, sujeito do processo educacional e da construção de sua identidade pessoal e coletiva, que "brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa,

experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura" (BRASIL, 2010, p. 12). Quanto aos documentos acerca da Educação do Campo, não encontramos referências sobre uma concepção de infância. Podemos dizer que a infância é a representação do que o adulto teria sido.Representante da tradição e da renovação, de acordo com Charlot (2013, p. 163), "acriança é o agente da perpetuação social, mas também o da renovação social, e até mesmo da dissolução da sociedade. Herdeira social e cultural das gerações precedentes, ela é igualmente criadora, e, como tal, sempre um pouco negadora".

Um vir a ser, isto é, a infância constante nos documentos, um tempo por excelência de deturpação ou progresso social onde a permanência ou avanço da sociedade passam pela ação educativa. Assim, o presente é negado a fim de que se realize um imaginário de infância, cujo resultado está à frente na idade adulta. Para FERREIRA e GONDRA (2007, p. 128),

> [...] mais do que dar relevo a exigências ditadas por um futuro delineado por outros, seria preciso aceitar a criança como alguém que tem direito a viver no seu mundo, um mundo em que a pressão do crescimento não existe, portanto, um mundo mágico que não pode ser terra de homens.

Na infância delineada por tais documentos é perceptível a preocupação com o processo de desenvolvimento das crianças, se haverá investimentos suficientes em sua formação para que venham a ser cidadãos ativos social e, principalmente, economicamente. Charlot (2013) salienta que a socialização exacerba a impressão de impotência fisiológica da criança, fisiologia que está mal adaptada tanto ao modo de produção quanto de consumo desta sociedade industrializada em que estamos inseridos. Não há como delimitar tal experiência dentro de uma única perspectiva de infância; existem diversas e diferentes infâncias que seguindo a organização da modernidade, e porque não do capitalismo, acabam por ser cerceadas em instituições preocupadas com o lugar que esses sujeitos sociais irão ocupar. Mesmo assim, a criança vive plenamente seu crescimento de forma variável tanto social quanto psicologicamente em um mundo adulto.

Nesta perspectiva, os documentos oficiais nos levam a concluir que a criança é um sujeito social e histórico que por estar em um período de formação é "objeto de

cuidado",[32] não só por parte dos adultos, mas do Estado. Em que pese sobre elas os objetivos que a Educação Infantil cultiva em suas instituições, o de que se desenvolvam de forma integral enquanto ali estiverem, ou seja, até os cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, de forma complementar a ação da família e da comunidade. A UNESCO ao eleger a educação como um direito humano básico, segundo Moreira e Lara (2012, p. 99), considera esta como, "a chave para um desenvolvimento sustentável e para assegurar a paz e a estabilidade dentro e entre os países, portanto, como um meio indispensável para alcançar a participação efetiva nas sociedades e economias do século XXI".

3.3.2. Objetivos com a Educação Infantil

Impulsionados pela modernidade e, consequentemente pela industrialização, a educação das crianças pequenas passou da esfera privada para a pública, como podemos ver no capítulo específico sobre o tema. Com isso as modificações políticas e econômicas em que o mundo e o Brasil vem sendo exposto no decorrer dos tempos, trouxeram novas configurações para o campo educacional. Desta maneira, as crianças foram encaminhadas às instituições, ao aprendizado social embebido em perenes promessas de igualdade, qualidade, expansão de matrículas e, consequentemente o desenvolvimento humano e a diminuição da pobreza. Mas o objetivo, ou como dizem Moreira e Lara (2012) o "sonho", é que o acesso à Educação Infantil pública e de qualidade, seja efetivamente garantido a todas as crianças, independente de classe, raça e/ou gênero. Com isso, "a sociedade capitalista, em constante movimento, manifesta transformações nas formas como os homens organizam a vida e a criança enquanto sujeito histórico participa dessa dinâmica" (*ibidem*, 2012, p. 33).

Todas essas transformações tornaram o atendimento à infância objeto de preocupação e discussão mundial, resultando em documentos que alavancaram as políticas públicas, que foram articuladas com as ações da dinâmica da mundialização do capital. Na retórica neoliberal a educação tem um papel estratégico, uma vez que está atrelada a preparação para o mercado de trabalho.

[32] A alusão ao termo "objeto de cuidado" foi feita com referência a Marx e Engels (2013), pois segundo os autores a grande indústria acabou aniquilando os laços familiares, transformando as crianças em "simples objetos de comercio".

Iniciando já no nascimento da criança sua preparação para alcançar o desenvolvimento integral e só assim, desenvolver as potencialidades demandadas pelo capital internacional. O Estado mínimo se ocupa do capital humano, mas apenas como regulador dos serviços sociais, entre eles a Educação Infantil que,

> [...] no Brasil é definida nessa política como uma parcela representativa do capital humano. Investir nas crianças pobres da primeira infância, além de focalizar com equidade, é uma ação considerada discursivamente como o resultado de um futuro bem-estar e desenvolvimento. (MOREIRA e LARA, 2012, p. 71)

Instituições como creches, jardins de infância e escolas maternais surgidas na metade do século XIX são resultado de um movimento de expansão internacional, que se intensificou com a entrada da mulher no mercado de trabalho industrial, deixando de ser presença única na vida e cuidado dos filhos. Inicialmente, o objetivo era cuidar destas crianças (pobres) suprindo suas necessidades de alimentação, saúde e habitação. Um antídoto contra a situação da sociedade, a fim de alcançar a ordem e o progresso, por meio do assistencialismo. Foi na virada dos anos 1970/80 e instigada pelo movimento de democratização que agitava o Brasil é que a Educação Infantil, "até então distante de um caráter definido e educativo, desprovida de regulamentações e políticas específicas, passou a ser foco de discussão no âmbito da reforma educacional do país" (MOREIRA e LARA, 2012, p. 85). Neste processo mundial a Educação Infantil passou do cunho assistencialista, compensatório para um projeto educacional. Em que a assistência passou a ser o lado mal enquanto a educação o lado do bem, em clara oposição, contudo,

> [...] a educação, afinal, não é tão inocente assim, nem é a redentora da triste realidade. E a assistência não é a grande vilã. Não são as instituições que não têm caráter educacional e sim os órgãos públicos de educação, os cursos de pedagogia e as pesquisas educacionais que não se ocuparam delas por um longo período. (KUHLMANN JR., 1998, p. 77)

Afinal, que objetivos acerca da Educação Infantil os documentos oficiais trazem em sua redação? Bom, mesmo sendo o ponto de partida para a garantia da Educação Infantil às crianças menores de seis anos, a Constituição Cidadã não faz referência sobre o que espera desta primeira etapa da educação básica. No entanto, a LDB nº 9.394/96 deixa claro que sua finalidade é, "o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade" (BRASIL, 1996, Art. 29). O PNE 2001/2011 se volta para o atendimento por parte de profissionais

especializados que tem o papel de mediar o que as crianças já conhecem e o que podem ainda conhecer, vindo assim a investir no desenvolvimento humano. Em seguida o PNE 2011/2020 não só amplia o número de objetivos para a Educação Infantil como os expande, definindo metas para a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios quanto à expansão e qualidade do atendimento. Estimulando o atendimento das crianças do campo na Educação Infantil e respeitando a opção dos povos indígenas, bem como o acesso e atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência. Em termos gerais, o PNE em vigor objetiva alcançar o maior número de crianças atendidas na Educação Infantil.

Há maior clareza sobre os objetivos com a Educação Infantil nos documentos específicos desta etapa, no caso do RCNEI (BRASIL, 1998) este destaca a garantia que traz a LDB nº 9.394/96 em seu artigo 29 e, o desenvolvimento integral da criança, a complementaridade que deve haver entre a Educação Infantil e a família. A indissociabilidade entre cuidado e educação se sobressai na Política Nacional de Educação Infantil (2006a). A criança deve ser vista como um todo para que seja promovido seu desenvolvimento, dando início à formação necessária para que esta exerça sua cidadania. Por estar inserida em um contexto sócio-histórico-cultural, "o edifício deve ser concebido para congregar as diferenças como forma de enriquecimento educacional e humano, além de respeito à diversidade" (BRASIL, 2006, p. 15). Segundo as DCNEIS, as instituições de Educação Infantil devem:

> [...] garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2010, p. 18)

As Diretrizes Complementares para a Educação do Campo trazem no Parecer 03/2008 que tanto os anos iniciais quanto a Educação Infantil devem ser ofertadas na própria comunidade rural, evitando a nucleação de escolas, e que as crianças sejam deslocadas. Em uma clara expansão, a educação das crianças objetiva desenvolver todas as crianças, independente do espaço geográfico, em um movimento de democratização ou como traz a principal diretriz da UNESCO: "Educação para Todos". Educação é direito de todo ser humano responsável pelas mudanças e transformações da sociedade.

3.3.3. Papel da Escola e do Professor

Assim como Oliveira (2011) podemos afirmar que a escola de Educação Infantil, ou melhor, as creches, surgiram como um “mal necessário” em que a preocupação principal era com a saúde, nas quais dominava o higienismo, a filantropia e a puericultura. Com as orientações políticas das agências multilaterais voltadas para os países em desenvolvimento, o cuidar vai além da concepção de educar,

> [...] refere-se a um cuidado com interesses voltados ao desenvolvimento econômico da Nação, ao alívio da pobreza, às políticas de focalização propostas no contexto do neoliberalismo e do capital mundial. Os conceitos de educar e cuidar da infância dos países periféricos no contexto atual, na visão dessas agências internacionais, representam uma fragmentação da compreensão real da totalidade. O que elas propõem é uma educação de atendimento de caráter compensatório, com o intuito de promover uma mudança social ou uma mera manutenção social, apresentando sugestões para a solução dos problemas educacionais e sociais. (MOREIRA e LARA, 2012, p. 118)

Nascemos inacabados, como diz Charlot (2013), inseridos em um mundo adulto com determinações de espaço, tempo, sexuais, sociais, e dentro desta singularidade nos tornamos únicos. Tanto a criança quanto sua educação deve ser pensada a partir da constatação que estas são de forma inseparável: humana, social e singular. Sendo a educação tanto obrigação quanto direito antropológico,

> [...] a obrigação e o direito de aprender para ser, para apropriar-se de uma parte do patrimônio legado pelas gerações humanas precedentes, para tornar-se membro de uma sociedade (desigual) e de uma cultura, para construir-se como sujeito insubstituível. A educação é um fenômeno antropológico e não pode ser pensada sem referência ao que é um ser humano, mas este não é definido por uma natureza, é-o por três histórias articuladas: a da espécie, a da sua sociedade e a sua. (CHARLOT, 2013, p.49-50)

O papel da escola e do professor delineado pelos documentos oficiais é promover e incentivar o pleno desenvolvimento da pessoa, a preparando para a cidadania e a qualificando para o trabalho, segundo a Constituição de 1988. Para além, a LDB afirma que a educação se desenvolve na vida familiar na convivência humana, nas instituições de ensino, movimentos sociais, etc., mas especificamente a “educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996, Art. 1º). Acima dos argumentos econômicos que tem levado aos investimentos na atenção aos pequenos, o PNE 2001/2011 destaca que desde o nascimento a criança tem direito ao cuidado e à educação, sendo esta, elemento constitutivo da pessoa e onde vai alcançar a formação, o desenvolvimento,

integração social e a realização pessoal, contudo, “é preciso evitar uma educação pobre para crianças pobres e a redução da qualidade à medida que se democratiza o acesso” (BRASIL, 2001, p. 10).

Este novo cidadão, não só pela idade, mas porque está em desenvolvimento, e cujo direito se encontra claramente nos documentos específicos para a Educação Infantil, está inserido em uma escola e interage cotidianamente com um(a) professor(a). A escola de Educação Infantil de acordo com o RCNEI deve assim tornar acessível, sem discriminações, elementos da cultura com que venham enriquecer o desenvolvimento da criança e sua inserção social. A escola tem a função de ser socializadora e de propiciar o

> [...] desenvolvimento da identidade das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de interação. Na instituição de educação infantil, pode-se oferecer às crianças condições para as aprendizagens que ocorrem nas brincadeiras e aquelas advindas de situações pedagógicas intencionais ou aprendizagens orientadas pelos adultos. É importante ressaltar, porém, que essas aprendizagens, de natureza diversa, ocorrem de maneira integrada no processo de desenvolvimento infantil. (BRASIL, 1998, p. 23, v. 1)

A escola é destinada as crianças de 0 até 6 anos,independente de nacionalidade, gênero, cor, etnia, classe social, credo político ou religioso, com ou sem necessidades especiais. Cabe à instituição acompanhar o trabalho pedagógico e avaliar o desenvolvimento das crianças, sem objetivo de promoção. Tendo como objetivo,

> [...] garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2010, p.18)

Neste cenário em que o adulto deve orientar situações pedagógicas, aprendizagens, é ao(à) professor(a) que cabe este papel, de organizar situações a fim de que ocorram brincadeiras diversificadas que possibilitem as crianças a escolha de, “temas, papéis, objetos e companheiros com quem brincar ou os jogos de regras e de construção, e assim elaborarem de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais” (BRASIL, 1998, p. 29, v. 1). Ademais, estes profissionais desempenham, “um papel socioeducativo, devendo ser qualificados especialmente para o desempenho de suas funções com as crianças de 0 a 6 anos” (BRASIL, 2006a, p. 18). Precisa enfatizar a importância da assiduidade da criança, e assim da interação com seus pares e os adultos

envolvidos. O professor deve possuir formação exigida em lei para que lhe possibilite entre outras coisas a construção pela criança de significações sobre o mundo e sobre si, através de propostas e desenvolvimento de atividades cotidianas.

Acerca da identidade da escola do campo que abrange toda a educação básica, esta é definida por sua vinculação à sua realidade, se agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras e outros. Aportando na temporalidade e saberes do estudante, “na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país” (BRASIL, 2001a, p. 22). Percebemos que tanto na ação da escola quanto do(a) professor(a) não há como justapor educar e cuidar, pois o cuidado amplia as possibilidades da educação, tornando a escola um espaço de vida.

Ao considerar o papel da escola e do professor, vimos que este é um local de socialização, de desenvolvimento da identidade da criança mediante aprendizagens diversificadas, em interação, sob a orientação do professor que tem um papel socioeducativo. Moreira e Lara (2012) salientam em seus escritos que todo ser humano é “potencialmente educável”, desde que haja condições para isso. Numa clara intenção de potencializar, desenvolver competências, e não compensar déficits. Vago (2007) destaca que as práticas escolares na Educação Infantil adotaram como centro o corpo das crianças, em que o (re)constituir se tornou atribuição da escola e do professor na busca por homogeneização e disciplina (entendida como obediência). No entanto, a transgressão faz parte da insubmissão das crianças que partilham experiências e saberes advindos da cultura em que estão inseridos. Elas transpõem através das brincadeiras a ideia de correção, constituição de seus corpos rumo ao objetivo da formação de um cidadão voltado para a produção.

3.3.4. Centralidade da Ação Pedagógica

Kuhlmann Jr. (1998) salienta que as propostas pedagógicas das instituições educacionais voltadas para as crianças pequenas carregavam em seu âmago uma confrontação com a educação familiar. O jardim de infância ressaltava tanto os benefícios públicos da cidadania quanto os privados do cuidado maternal, na

verdade de forma suplementar e não substitutivo à família. Quando as instituições de educação popular, voltadas aos mais necessitados, passaram a ser objeto de investimentos trouxeram consigo o objetivo de disciplinar e apaziguar as relações sociais. Consequentemente passaram a ser portadoras de signos de preconceito, aumentando as divisões sociais, assistencial para os pobres, e educacional para os ricos. A entrada no séc. XX trouxe consigo prescrições médico-higienista, além de estudos voltados para a psicologia infantil e os métodos pedagógicos para a criança pequena. A pré-educação tinha como finalidade integrar as crianças à sociedade rapidamente, habilitando os pais para um desenvolvimento adequado da infância. O caráter institucional e normalizador da educação da criança são inaugurados com a Modernidade,

> [...] justificado com base em princípios científicos voltados para o enquadramento social. É esta história da assistência à infância que evidencia uma origem comum na perspectiva educativa das instituições que passam moderna e contemporaneamente a responsabilizar-se pela educação da criança pequena, indicando a própria origem de sua Pedagogia, alicerçada num pacto do controle social. (ROCHA, 2007, p. 38)

Aos poucos, a perspectiva autoritária foi sendo amenizada nas concepções educacionais, apesar de continuar querendo adaptar os seres à sociedade. Os brinquedos passaram a ser vistos como objetos essenciais para a socialização das crianças. Para Kuhlmann Jr. (1998, p. 177), “a interpretação da história deixa de ser uma linha evolutiva: se há um passado sombrio, o terreno é o da ambiguidade e não o da polaridade entre passado e presente”. As propostas e concepções educacionais não surgem do nada, são históricas, pensadas em diferentes espaços e lugares, por estudiosos de diferentes áreas e sob influências diversas. Assim, a instituição dedicada à primeira infância é vista como um direito de cidadania, de inclusão na sociedade civil, oportunidade pedagógica, bem como parte da infraestrutura necessária para uma sociedade civil, uma democracia e Estado fortes.

> Se se define a criança como referência a uma natureza infantil, desconhece-se inevitavelmente esse laço dialético que existe entre a educação da criança, que é construção de uma personalidade social, e a ação da sociedade sobre a criança. Cai-se, então, na ideologia: de fato, o aspecto social da personalidade da criança não é pensado em função da realidade social, com suas injustiças e suas desigualdades, mas imputado ao desenvolvimento individual da criança. Toda pedagogia que se funda na ideia de natureza infantil é ideológica. (CHARLOT, 2013, p. 348)

Não há clareza na Constituição Federal acerca da centralidade da ação pedagógica, no entanto alguns princípios devem ser seguidos ao ministrar o ensino,

como condições igualitárias de acesso e permanência, e padrão de qualidade, além da “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (BRASIL, 1998, Art. 206). No artigo 3º da LDB nº 9.394/96, outros princípios que complementam os anteriores podem nos levar a pensar na ação pedagógica que vem se desenvolvendo (ou deveria), nas instituições de Educação Infantil, são eles: “respeito à liberdade e apreço à tolerância; valorização da experiência extraescolar; vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; consideração com a diversidade étnico-racial” (BRASIL, 1996). O destaque no PNE 2001/2011 é para um processo pedagógico apropriado para as necessidades do estudante, um ensino que seja socialmente significativo. No PNE 2011/2020, a centralidade da ação pedagógica que está exposta neste documento pode ser encontrada no conceito de educação,

> [...] processo e prática constituída e constituinte das relações sociais. Entendida como elemento partícipe das relações sociais, contribuindo, contraditoriamente, para a transformação e a manutenção dessas relações. As instituições educativas situam-se nesse contexto, como espaços de produção e de disseminação de modo sistemático, do saber historicamente produzido pela humanidade. Essa concepção de educação, além de ampliar espaços, sinaliza para a importância de que tal processo de formação se dê de forma contínua ao longo da vida. (BRASIL, 2010a, p. 25)

De acordo principalmente com a Constituição e com a LDB os documentos específicos para a primeira etapa da educação básica consideram a criança como seres diferentes entre si, em sua totalidade, cada qual com suas especificidades, indivisível. Singularidades que devem ser respeitadas e valorizadas para seu enriquecimento pessoal e cultural nas propostas e práticas pedagógicas, bem como os saberes construídos diariamente por todos os envolvidos no processo: crianças, pais, professores, etc. As instituições de Educação Infantil e suas propostas pedagógicas, articuladas e com tempo para serem desenvolvidas, devem observar princípios éticos, políticos e estéticos, além de cumprir plenamente sua função sociopolítica e pedagógica (BRASIL, 1998, 2006, 2006a, 2010). A proposta de ação pedagógica que claramente identifica as instituições de Educação Infantil são as que, “promovem as práticas de cuidado e educação na perspectiva da integração dos aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível” (BRASIL, 2006b, V. 2, p. 32).

Na Educação do Campo devem ser respeitadas as finalidades de cada etapa da educação e modalidade de ensino, podendo as atividades ser organizadas e desenvolvidas em distintos espaços pedagógicos. Assegurando para isso apoio pedagógico, como infraestrutura, materiais diversos, livros didáticos, etc. Para além, “a organização e o funcionamento das escolas do campo respeitará as diferenças entre as populações atendidas, quanto à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua Cultura e suas tradições” (BRASIL, 2008a, p.11).

No fazer pedagógico cotidiano das instituições de Educação Infantil, a ação pedagógica tem como centralidade o cuidado e a educação, sendo estes espaços onde se produzem e disseminam, em caráter sistemático, o saber que foi historicamente produzido pela humanidade, ao longo da vida. Porém, ao considerar suas singularidades, devem ser respeitadas as diferenças das populações, bem como sua atividade econômica e estilo de vida. A centralidade da ação pedagógica que superficialmente parece considerar os saberes das crianças se levado a fundo pode ser visto de outra forma, já que a criança assimila inicialmente os modelos e ideais da classe social e grupos em que se encontram inseridos. Mesmo assim, são influenciados pelos modelos socialmente dominantes, para Charlot (2013, p.58), “têm um significado político os modelos sociais dos quais a criança se impregna”.

3.3.5. Protagonismo (participação) das crianças

Sobre as crianças, a Europa e o Ocidente como um todo, passou a ter uma maior atenção em meados do séc. XVIII, com a conservação destas a nação se fortaleceria, principalmente através da educação. No século seguinte, de acordo com Campos (2008), as crianças tanto quanto os adultos se tornaram objeto de intervenção do Estado e de sociedades protetoras da infância. Sendo apenas no séc. XX que a assistência aos pobres chegou ao Brasil, especialmente os serviços destinados à infância. Neste processo, podemos considerar que a classificação etária é a responsável pela segregação das crianças de muitas das atividades comunitárias, à medida que a indústria separou o trabalho do lar e tornou obrigatória a escola. Espaço onde as crianças se relacionam com muitos pares, em grupos.

A crescente escolarização das crianças em idade pré-escolar nos países industriais desenvolvidos cresceu a tal ponto que foi substituída pela expressão mais geral “educação da pequena infância”. Esta não se limitando à creche e pré-escola, mas a outras instituições e à família.

A sociologia da infância trouxe a luz o que permanecia obscurecido: a infância como categoria social, a criança-ator. Impregnadas por contradições e conflitos sociais, esta é uma infância - ou infâncias - profundamente dividida e desigual, cujas crianças são chamadas a se desenvolver como “diferentes”, singulares, exclusivas. Para Sarmento (2013, p. 19), a criança não se reduz a um “adulto imperfeito e imaturo, mas é o *outro* do adulto, isto é, entre a criança e o adulto há uma relação não de incompletude, mas de alteridade. Por outro lado, o desenvolvimento é sempre social e culturalmente produzido”. Para além de objeto de cuidado, a criança participa não só em interação com outras crianças, mas com os adultos, produzindo conhecimentos, se socializando, (re)construindo sua cultura.

Vivemos em uma sociedade que segundo Paro (1992), está marcada pelo autoritarismo de diferentes formas, o que dificulta a percepção de espaços onde a participação se faz necessária, mesmo que de forma velada. No que se refere às crianças contempladas pela etapa da Educação Infantil, este processo de participação se torna mais escasso, já que estas são segregadas do “mundo adulto”, cuja inserção se dá sob a tutela e/ou direção dos adultos. Para Brougère (2012, p. 310), “aprender é participar em práticas sociais e participar é aprender”. Sendo assim, toda vez que a criança participa, é protagonista nas diferentes atividades e decisões do grupo em que está inserida, estará consequentemente (re)construindo suas aprendizagens. Cabe lembrar que crianças são sujeitos reais, marcadas por seu caráter ativo e, em contradição, por uma sociedade cujas relações sociais são alienadas e alienantes. Inseridas nesta realidade, Vasconcellos (2007) destaca que cabe ao adulto, ao educador considerá-las, na perspectiva da superação.

No entanto, na análise dos documentos, não encontramos referência ao protagonismo (participação) das crianças nos documentos gerais como a Constituição, LDB e os PNEs. Já no RCNEI, as crianças são consideradas ativas no processo de construção do conhecimento, pois estão em constante interação com o meio em que vivem e as pessoas com quem convivem. Para isso, usam diferentes linguagens e exercem sua capacidade de terem, “ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. [...] O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação” (BRASIL, 1998, p. 21-2, v. 1). Nas práticas desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil, com o objetivo de contribuir com o desenvolvimento e a aprendizagem, o adulto pode e deve estimular a criança a se

organizar em pequenos grupos, para que haja trocas, brincadeiras; para que a partir de propostas prévias possa desenvolver temas de trabalho; flexibilidade no tempo e espaço.

Tais iniciativas favorecem a intenção comunicativa dos pequenos, o interesse mútuo levando não só a aprendizagem, mas a considerar o ponto de vista dos outros, a troca de ideias, argumentação, pensamento objetivo. Outrossim, "contemplam os princípios políticos no que se refere à formação da criança para o exercício progressivo dos direitos e dos deveres da cidadania, da criticidade e do respeito à ordem democrática" (BRASIL, 2006, V. 2, p. 31).As DCNEIs deixam evidente a importância das crianças terem sua confiança ampliada, bem como a participação em atividades individuais e coletivas, possibilitando ainda,

> [...] situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar; Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade; Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza. (BRASIL, 2010, p. 25-6)

Como foi exposto, entre os onze documentos analisados, em apenas três encontramos referência sobre o protagonismo (participação) das crianças: o RCNEI (1998), os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006) e as DCNEIs (2010). Mesmo assim, podemos considerar que as intenções que desencadeiam o protagonismo dos pequenos nas instituições ainda são tímidas. Pouco encontramos nos documentos oficiais sobre o protagonismo (participação) das crianças nas instituições de Educação Infantil, apenas que são consideradas autônomas, ativas na construção do próprio conhecimento, em constante interação. Entretanto, a infância tem que ser considerada como categoria social, e as crianças como membros da sociedade, atores sociais, agentes de cultura. Para Sarmento (2013, p. 41), "as culturas infantis são profundamente interativas: estar com os outros, partilhar experiências e saberes, comunicar para além de tudo o que separa é uma condição central da afirmação das crianças como sujeitos". Desta forma, a criança tem que ser entendida a partir do seu próprio ponto de vista, pois até então, para Cohn (2005, p.16), se recusava à criança, "uma parte ativa na consolidação e definição de seu lugar na sociedade: elas são vistas como um receptáculo de papéis

funcionais que desempenham, ao longo do processo de socialização, nos momentos apropriados".

A cultura é inventada cotidianamente, em atividades banais e que se renovam dia a dia, resultado de uma inteligência prática. Sendo as crianças capazes de também criar, de atribuir e compreender significados. As brincadeiras podem ser um meio pelo qual as crianças se apropriam e enriquecem modelos adultos, se referindo primariamente a status, poder e controle. Nesse processo, cada vez mais as crianças passam a ter um papel ativo na fixação de sua própria condição, ou seja, a de seres sociais plenos, sujeitos legítimos na (re)construção de conhecimentos. Isso porque, onde quer que esteja a criança ela interage com adultos e outras crianças ativamente, assim têm parte importante na consolidação das relações e dos papéis que assume. Qualitativamente a criança não sabe menos que um adulto, mas sim outra coisa, e a explicitam, bem diferente dos adultos, produzem cultura.

3.3.6. Condições de Acesso, Acesso e Permanência

Em vários artigos da Constituição de 1988 ficaram as marcas da luta pela democratização nacional e, com esta as disputas em torno da Educação Infantil, pelo direito de todos ao acesso e permanência em escolas públicas com qualidade. Sendo os anos de 1990, os que marcaram a história desta etapa da educação básica. Fato que muito se deve ao Banco Mundial, entre outras instituições internacionais, que influenciaram fortemente as políticas educacionais no Brasil. O que não se deve à quantidade de recursos investidos no setor, e sim à influência que teve sobre as políticas sociais, já que seu apoio facilitava a liberação de fundos destinados a programas de ajuste estrutural. Para Moreira e Lara (2012), a educação básica teria sido incumbida de criar condições necessárias para o desenvolvimento nacional e a reestruturação do capitalismo. Conforme CAMPOS (2010, p. 302),

> a educação infantil tornou-se tema obrigatório nas agendas educacionais dos países latino-americanos neste século XXI. Uma rápida análise das legislações educacionais, promulgadas desde os anos de 1990, mostra-nos que a maioria dos países incorporou-a, ainda que de modo diferenciado, em seus sistemas educacionais, expressando o reconhecimento do direito das crianças pequenas à educação.

Ainda hoje, estamos vivendo mudanças políticas e, também econômicas, o que continua a delinear novos contornos para a educação, e neste caso para a

Educação Infantil. Que diante das políticas públicas tencionadas pelo Estado vislumbram a efetivação das promessas de expansão das matrículas, igualdade, qualidade, redução da pobreza e desenvolvimento humano. Nesta caminhada, a distância entre a creche e a pré-escola cresceu, pois maior ênfase foi dada ao atendimento educacional das idades próximas ao ensino fundamental. Mesmo assim, o fato dessa etapa de ensino se concretizar como direito da criança eliminou a histórica visão compensatória da Educação Infantil, em que esta era uma dádiva à classe pobre, à mãe trabalhadora, passando sob princípios educativos a complementar a ação da família.

Precisamente, os documentos oficiais trazem importantes contribuições sobre as condições de acesso, acesso e permanência como efetivação do direito constitucional das crianças. Na Constituição Cidadã, a assistência gratuita aos filhos de trabalhadores urbanos e rurais em creches e pré-escolas é direito, como outros, que levem a uma melhor condição social. O Estado só concretizará seu dever com a educação quando garantir:

> I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (BRASIL, 1988, Art. 208).

A LDB n° 9.394/96 que muito citamos como marco da legislação educacional, traz que esta etapa da educação deve ser oferecida para crianças de até três anos, e para aquelas entre os quatro e cinco anos em creches e pré-escolas, respectivamente ou entidades equivalentes. Esta como parte da educação básica obrigatória (dos quatro aos dezessete anos) é direito público subjetivo, podendo ser o poder público acionado para que o exija (BRASIL, 1996). O PNE 2001/2011 pode ser considerado um documento que objetivou a permanência dos pequenos na escola, através de meios como: garantia de alimentação escolar; provimento de materiais pedagógicos adequados à idade e ao trabalho educacional; estabelecimento de parâmetros “de qualidade dos serviços de educação infantil, como referência para a supervisão, o controle e a avaliação, e como instrumento para a adoção das medidas de melhoria da qualidade” (BRASIL, 2001, p. 18). De maneira sucinta, o PNE atual destaca que a educação como prática social,

> [...] tem como *loci* privilegiados, mas não exclusivos, as instituições educativas, entendidas como espaços de garantia de direitos. Para tanto, é

> fundamental atentar para as demandas da sociedade, como parâmetro para o desenvolvimento das atividades educacionais. (BRASIL, 2010a, p. 25)

Quanto ao atendimento escolar do campo e a flexibilização na organização do seu calendário escolar, este deve ser regulamentado por meio dos sistemas de ensino e seus órgãos normativos, “salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade” (BRASIL, 2002, p. 2). Reforçando isto, o Parecer CNE/CEB Nº 3/2008 salienta que os Poderes Públicos devem assegurar a oferta de Educação Básica às comunidades rurais. Segundo o próprio RCNEI, seu uso só teria sentido se representasse os anseios dos profissionais envolvidos no projeto educativo da instituição a que pertencem. Sendo apenas, um instrumento orientador de ações que objetivam a melhora da qualidade, e não da resolução dos complexos problemas da Educação Infantil até porque isto demandaria questões amplas que estão ligadas às,

> [...] políticas públicas, às decisões de ordem orçamentária, à implantação de políticas de recursos humanos, ao estabelecimento de padrões de atendimento que garantam espaço físico adequado, materiais em quantidade e qualidade suficientes e à adoção de propostas educacionais compatíveis com a faixa etária nas diferentes modalidades de atendimento, para as quais este Referencial pretende dar sua contribuição. (BRASIL, 1998, p. 14, v. 1)

A Política Nacional de Educação Infantil traz outras questões a serem garantidas para que haja o adequado funcionamento das instituições educacionais, sempre com respeito às diversidades regionais e culturais, às necessidades educacionais e do processo educativo e à faixa etária das crianças envolvidas. Devendo atentar assim para os espaços físicos com os mínimos padrões de infraestrutura para seu funcionamento (a serem permanentemente divulgados), equipamentos, brinquedos e materiais adequados, e ampliação dos recursos destinados ao Programa Nacional de Alimentação Escolar (BRASIL, 2006a). Os elementos citados valem para todas as crianças, para que tenhamos qualidade à educação oferecida. Devendo atentar ainda para: a acessibilidade em casos de deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; atendimento às demandas dos povos indígenas, tal qual sua especificidade, com adequação do calendário, organização de tempos, atividades e ambientes, bem como agrupamentos etários; às populações do campo, respeitadas suas diferenças à atividade econômica, flexibilizar o calendário, rotinas e

atividades sempre que necessário, valorizando e evidenciando seus saberes e papel na produção de conhecimentos sobre o mundo e a natureza (BRASIL, 2010).

Vale ressaltar que todos os princípios e diretrizes válidos para a educação, também o são para a Educação Infantil, pois esta é primeira etapa da Educação Básica. Cabe a todos os níveis da Federação transformar os princípios legais em realidade, em transformações na educação, sobretudo para as crianças menores de três anos, tanto no que diz respeito ao, "acesso quanto em relação à qualidade do atendimento existente, a distância entre o que a lei prescreve e as demandas sociais, de um lado, e a realidade das redes e das instituições de educação infantil, de outro, ainda é grande" (BRASIL, 2006, p. 40). Os professores também possuem um papel importante na permanência das crianças nas escolas, principalmente ao enfatizar a importância da assiduidade destes junto aos pais e responsáveis, a fim de que construam relações e interações com seus pares e adultos, e consequentemente acessem as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento que devem estar garantidas nas propostas pedagógicas (BRASIL, 2012).

As condições de acesso, acesso e permanência aparecem nos documentos oficiais, à medida que a educação básica e com ela a Educação Infantil são direitos da criança, obrigatória e gratuita, dever do Estado, de todos os níveis da Federação. Sua permanência se dá através da garantia de alimentação escolar, materiais pedagógicos, parâmetros de qualidade, atentando para as demandas da sociedade. Apesar do que foi exposto, Moreira e Lara (2012) salientam que determinantes sociais e internacionais influenciam as políticas educacionais, que consequentemente são resultado de estratégias políticas da mundialização financeira instituindo os rumos do capital. Com isso, a orientação era para continuar o processo do "suposto" desenvolvimento humano, de investimentos no capital humano, neste cenário o Estado é o promotor dos serviços básicos, especialmente para os pobres. Mesmo o Estado tendo este papel, acaba dividindo e transferindo suas responsabilidades com outras organizações, com intuito de, "assegurar a expansão das matrículas na creche e a diminuição de custos via *protagonismo* das famílias" (CAMPOS, 2008, p. 183).

3.3.7. Política de implementação

Campos (2008) destaca que a partir da década de 1990 foram elaborados programas voltados aos vulneráveis, sendo a educação uma estratégia fundamental

para gerar equidade. As políticas educacionais voltadas para a Educação Infantil foram geradas no âmbito internacional e concretizadas nacionalmente, e são marcadas por contradições, principalmente no que concerne às lutas de classes,

> [...] as enunciações reforçam as orientações das agências internacionais e fornecem a base teórica para a implantação das políticas neoliberais na Educação. As categorias políticas enunciadas nos textos só podem ser elucidadas com a compreensão do contexto macro, real e contraditório, no qual a temática está engendrada. (MOREIRA e LARA, 2012, p. 27)

Enquanto documentos de organismos nacionais e/ou internacionais apresentavam indicações para a Educação Infantil, o foco se dava exclusivamente sobre a escolarização obrigatória, e que acabou passando por reformas. Ficando para a etapa estudada processos e ações, fragmentários e localizados. Considerando que estas mudanças fazem parte da,

> [...] reestruturação do capitalismo de âmbito universal. As políticas educacionais estabelecem relações com as políticas gerais e estão subordinadas às políticas econômicas de ajustes estruturais demandadas nesse processo de reestruturação do capital, com o consentimento dos atores nacionais. (MOREIRA e LARA, 2012, p. 67-8)

Foi somente em 1988 com a efetivação da atual Constituição Federal que creches e pré-escolas passaram a fazer parte dos deveres do Estado com a educação, deixando claro no art. 208 sua importância para a formação humana e a cidadania. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), mais um ganho, pois creche e pré-escola passam a integrar a denominação “Educação Infantil”, além de se consolidar como a primeira etapa da educação básica, se adequando às normas e diretrizes da educação (BRASIL, 2006).

Sobre a implementação da Educação Infantil, a Constituição Federal traz que compete à União legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional, estas concretizadas em 1996 com a LDB nº 9.394. Segundo esta, a educação escolar pública deve ser garantida pelo Estado, abrangendo a educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade. As crianças até cinco anos têm direito a educação infantil gratuita, bem como gratuito deve ser o atendimento educacional especializado. Devem ser desenvolvidos programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. No desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, padrões mínimos de qualidade de ensino devem ser garantidos (BRASIL, 1996).

O termo em voga em muitos dos documentos, entre eles o PNE 2001/2011, não é “implementação”, mas sim “ampliação” cabendo aos governos em esfera nacional, estadual e, principalmente municipal ampliar o atendimento, não só na Educação Infantil como em toda educação básica, complementando a educação familiar. O PNE 2011/2020, vai mais além propondo metas de universalização para o atendimento escolar para crianças entre quatro e cinco anos até 2016, e ampliação da Educação Infantil até 2020, para atender 50% das crianças até três anos. Sendo para tanto, necessária uma expansão das redes pública, a reestruturação e aquisição de equipamentos, fomento à formação de professores, promoção de atendimento das crianças do campo limitando a nucleação e o deslocamento das crianças (BRASIL, 2010a).

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, em dois volumes que deveriam ser divulgados e discutidos, foram produzidos para que viessem a contribuir com o processo democrático de efetivação das políticas públicas para as crianças menores de seis anos, servindo de referência para a organização e funcionamento dos sistemas de ensino. Em seu corpo estão presentes menções de qualidade para a Educação Infantil, “que promovam a igualdade de oportunidades educacionais e que levem em conta diferenças, diversidades e desigualdades de nosso imenso território e das muitas culturas nele presentes” (BRASIL, 2006, p. 03). Em 1998, o MEC lançou o RCNEI para integrar a série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação. Composto por uma coleção de três volumes, estes constituem um conjunto de referências e orientações pedagógicas que tem em vista a implantação ou implementação de práticas educativas que levem ao exercício da cidadania das crianças.

A função deste documento é contribuir com políticas e programas, “socializando informações, discussões e pesquisas, subsidiando o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais da educação infantil e apoiando os sistemas de ensino estaduais e municipais” (1998, p. 13, v. 1). Como um dos principais documentos que norteiam a Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil representam a orientação nacional para esta etapa, são princípios norteadores que devem ser adotados e seguidos pelas instituições voltadas para este público. Afirmada pela Constituição de 1988 como direito social das crianças e dever do Estado com a Educação, esta conquista

só foi possível pela vasta participação, “dos movimentos comunitários, dos movimentos de mulheres, dos movimentos de trabalhadores, dos movimentos de redemocratização do país, além, evidentemente, das lutas dos próprios profissionais da educação” (BRASIL, 2010, p. 07).

Nos documentos acerca da Educação do Campo está exposta a importância da educação escolar, inserida em áreas urbanas ou rurais, para que uma cidadania plena seja exercida e leve o país ao desenvolvimento sob justiça social, solidariedade e diálogo, garantida a universalização do acesso da população do campo não só a Educação Básica, mas a Profissional de Nível Técnico (BRASIL, 2001a). Cabe aos Entes Federados regulamentar e oferecer a Educação do Campo, estabelecer formas de cooperação de planejamento e execução para que haja a universalização do acesso, permanência e do sucesso escolar (BRASIL, 2008).

Ainda segundo Campos (2008), a equidade que se sobressai no transcurso da implementação das políticas públicas para a educação, mesmo se referindo a igualdade de oportunidades não garante a todos as mesmas condições para que se efetivem, principalmente quando se tratam das necessidades particulares que dificilmente são contempladas. Assim, o que beneficia uns, fundamentalmente não beneficia outros. Neste contexto é que se encaixa a política de implementação da educação, na virada dos anos 1980/1990 o objetivo exposto nos documentos foi o da universalização da educação. Para Caldart (2009), este universalismo é um engodo, pois é abstrato e trata de forma universal à particularidade, o destaque deveria ser dado à escola unitária que seria a “síntese do diverso”, em que a história mostra que o campo, entre outros, não tem sido respeitado nesta diversidade. Na atualidade a palavra recorrente tem sido “ampliação”. O que pode representar a ineficácia do Estado em suprir as necessidades sociais imediatas, consequentemente, movimentos e ONGs acabaram assumindo o papel que outrora pertencia ao Estado, o que para Campos (2008, p. 193), vem, “resultando num Estado mínimo na ação social”.

CONCLUSÕES DO ESTUDO E DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO

A fundamentação teórica sobre a qual nos debruçamos, trouxe clareza para a análise e permitiu, ainda que com limites, atingir o objetivo do estudo. Baseados em Marx (2005), podemos dizer que a perspectiva de uma emancipação humana só se concretizará quando os seres humanos passarem de um estado unilateral de desenvolvimento para um estado *omnilateral*, o que somente se efetivará em outra ordem social, o que diz da importância da inserção nos processos transformadores. Cabe considerar, segundo Höfling (2001) que estamos imersos em conflitos entre capital e trabalho, que fazem emergir as políticas públicas. No campo educacional brasileiro estas objetivam preparar e formar os integrantes das relações sociais existentes, para o mercado de trabalho, como bem trazem Shiroma, Moraes e Evangelista (2000). Sendo assim, sem uma alteração substantiva da educação, que forma consciências, condiciona comportamentos, hábitos, atitudes e valores, haverá, segundo Mészáros (2008), a perpetuação do domínio do capital.

O estudo que realizamos descortinou as políticas públicas que perpassam a Educação Infantil no/do Campo, mas não sem antes mostrar a trajetória da infância e, principalmente da Educação Infantil que tomou corpo na Constituição de 1988. Período em que emerge a perspectiva de uma ênfase maior à educação das crianças pequenas. No entanto, foi só na década de 1990, precisamente com a LDB nº 9394/96, que a Educação Infantil ganhou densidade, e timidamente passou a figurar nas políticas públicas.

O novo contexto, econômico, político e sociocultural, trouxe um corte nas expectativas do rumo do desenvolvimento brasileiro. A análise da orientação da política, a partir dos anos 1990, foi fundamental para o adentramento no entendimento das Políticas Públicas de Educação Infantil no/do Campo, no Brasil, a fim de buscar responder à questão do estudo: as Políticas Públicas de Educação Infantil no Campo, a partir da Constituição de 1988, tendem a uma perspectiva emancipatória? Inicialmente, constatamos que as políticas educacionais são realmente um processo de bricolagem como bem traz Ball (2001). Ao longo dos tempos, os documentos trazem elementos semelhantes ou que se complementam, principalmente quando tratam do mesmo tema, ou que se interligam como é o caso da educação e seus desdobramentos. Mas também constatamos, em se tratando da Educação Infantil, que em cada conjuntura, o avanço nas políticas públicas foi

resultante da luta de Movimentos Sociais e que em períodos de maior mobilização social a legislação avança mais.

No entanto, isto não diz respeito à vontade dos Movimentos, isto se conecta com a direção dada ao desenvolvimento em cada período histórico, e a capacidade de resistência e de disputa da hegemonia. Também constatamos, na especificidade da análise deste estudo, a Educação do Campo, que os avanços nas políticas públicas, contidos na legislação analisada, de certo modo, têm como referência as experiências concretas dos Movimentos Sociais do Campo, na construção de outra educação; assim como, nas formulações que eles realizam. A contradição central é a de que há uma distância enorme entre a luta e a concessão na forma da lei e a implementação concreta da política, o que efetivamente avançaria a democracia, pela concretização dos direitos. Neste processo de garantia e efetivação da educação, os movimentos sociais resistem e ainda operam no limite colocado pelos avanços obtidos legalmente, ao mesmo tempo em que jogam esforços grandes na construção de experiências de uma educação e de uma escola diferente da que é requerida pelo Estado, implementada pelos governos e ladeada pelos organismos internacionais.

Com base neste estudo, também podemos dizer que por si só, não há como as políticas públicas para a Educação Infantil no/do Campo tender a uma perspectiva emancipatória, pelo menos não na perspectiva trazida por Marx (2005) de uma emancipação humana em que o proletariado (universal), superará a exploração do homem pelo homem, eliminando a sociedade de classes. O que se efetivará em uma sociedade emancipada em que o homem e não a produção de coisas seja o fim, um ser humano plenamente, *omnilateralmente*, desenvolvido. O que vivemos é o resultado da emancipação política, burguesa (parcial), onde os seres humanos continuam sendo explorados, marca central da sociedade de classes. Os seres humanos, notadamente os que mais sofrem com a reprodução digna de sua existência, são os que, em dadas conjunturas, mais lutam.

Com isso, o que temos são desafios a serem alcançados, muitos dos documentos analisados encabeçados pela Constituição Cidadã, efetivamente possuem uma perspectiva emancipatória, o que não significa que na prática, como já se disse, se concretize. O avanço real depende de múltiplos fatores, o que extrapola a este estudo, mas indica um campo fértil de pesquisas.

As disputas e lutas continuam porque os seres humanos não são conformismo, muito já se disse que “há espaço de liberdade para a consciência”, que o conformismo é acompanhado da resistência, em diversos níveis. No caso da Educação Infantil, não basta que as políticas públicas assegurem as crianças o acesso à escola, esta tem que ser viva e ligada à vida do grupo ao qual pertence. É preciso garantir sua permanência em um espaço educacional que muitas vezes exclui. Uma permanência cheia de conteúdo, de trocas, que não se reduza a formar, mas efetivamente a desenvolver, a acrescentar sem sobrepor. As mudanças, portanto, não podem acontecer só no campo das políticas educacionais, devem ser mais amplas, para que existam avanços. O estudo também permitiu compreender que cada um precisa entender a sociedade na qual vive. O papel do Estado, das políticas públicas e o seu próprio papel nesta engrenagem, que chamamos não raramente de processo. Caso contrário, dificilmente haverá disposição e compromisso em fazer a diferença, fazer parte do processo da transformação social necessária para que a emancipação humana se efetive.

Quanto à educação, o desafio é compreender que esta não se restringe a simples transferência de conhecimentos, nem a um processo com período específico, ela deve ser continuada, permanente, pois perpassa a vida. Que leve o ser humano enquanto ser social, desde pequeno a ser um agente político capaz de pensar e agir e, assim, transformar o mundo usando como arma o conhecimento traduzido em ação. Estes são aspectos de uma educação libertadora, engajada na transformação radical do modelo econômico, social, político e cultural hegemônico em que nos achamos inseridos e reprimidos.

A história está ai, cheia de possibilidades em que os seres humanos em processo de libertação podem construir com a educação, que conscientize, na direção de uma ‘sociedade para além do capital’. Muitos movimentos sociais lutam e reivindicam, ainda, a efetivação do que está grafado nos documentos oficiais. A Educação Infantil também é um espaço fundamental de luta. Isso pode ser constatado nas experiências educacionais do MST que junto aos e com os pequenos, já protagonistas de seu presente, lutam por uma Educação Infantil que se efetive no campo e seja do campo, tendo os sujeitos como protagonistas.

Referências Bibliográficas

ALBUQUERQUE, S.S de; FERNANDES, C. V. Demanda por Educação Infantil: apontamentos a partir dos contextos familiares na Região Sul do Brasil. *In.:* BARBOSA, M. C. S. et al. (Org.). **Oferta e demanda de educação infantil no campo.** Porto Alegre: Evangraf, 2012.

ALVES, L. C. R. A Emancipação Humana na "A questão judaica" de Marx. Composição - **Revista de Ciências Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**. N° 4, ano 3, Junho de 2009.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARROYO, M. G; CALDART, R. S; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

AUED, B; VENDRAMINI, C. R. (Org.). **Educação do campo: desafios teóricos e práticos.** Florianópolis: Insular, 2009.

AZEVEDO, E. E. B de; AQUINO, J. E. F. de. Emancipação Política e Emancipação Humana em Marx: a crítica do Estado político n'A questão judaica. **Ciências Humanas em Revista (UFMA)**, v. 5, p. 95-108, 2007.

AZEVEDO, J. L. de. **A educação como política pública**. 3ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BALL, S. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n. 2, p.99-116, Jul/Dez 2001.

BARBOSA, M. C. S. et al. (Org.). **Oferta e demanda de Educação Infantil no Campo.** Porto Alegre: Evangraf, 2012.

BARRETO, A. M. R. F. A educação infantil no contexto das políticas públicas. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 24, p. 53-65, set./out./nov./dez, 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.

_____. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2001.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 36/2001. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, DF: MEC, 2001a.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação**.** *CNE/CEB nº. Resolução CNE/CEB nº 1/2002*. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, DF: MEC, 2002.

_____. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2006.

_____. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília, DF: MEC, 2006a.

_____. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil**. V. 2. Brasília: MEC/SEC, 2006b.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação**.** ***Resolução CNE/CEB Nº 2/*2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf Acesso em: 14 mar 2014.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação**. Parecer CNE/CEB nº 3/2008a**. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2007, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**/Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. **PROJETO DE LEI 8.035**. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Brasília, 2010a.

_____. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo***,* de 04 de novembro de 2010b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 março 2011.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação**. Parecer CNE/CEB nº 17/2012aprovado em 6 de junho de 2012.** Orienta sobre a organização e o funcionamento da Educação Infantil, inclusive sobre a formação docente, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 agosto 2014.

_____. MEC/TV ESCOLA. Educação Infantil no Campo. In: **Salto para o Futuro**, ano 23, Boletim n° 11. Junho/2013. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/11432911_EducacaoInfantilCampo.pdf> Acesso em: 25 março 2014.

BROUGÈRE, G. Uma teoria da aprendizagem adaptada: a aprendizagem como participação. *In.:* BROUGÈRE, G.; ULMANN, A. **Aprender pela vida cotidiana.** Campinas: Autores Associados, 2012.

CALDART, R. S. **O MST e a formação dos Sem Terra**: o movimento social como princípio educativo. Estudos Avançados. [Online]. 2001, vol. 15, n. 43, p. 207-224.

_____, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, Jun 2009.

CÂMARA, S. Por uma acção preventiva e curativa da infância pobre: Os discursos jurídico-educativos no Brasil e em Portugal nas décadas de 1910-1920. *In:* LOPES, A; FARIA FILHO, L. M. de; FERNANDES, R. (orgs). **Para a compreensão histórica da infância**. Belo Horizonte: Autêntica. 2007. p. 263- 281.

CAMINI, L. **A gestão educacional e a relação entre entes federados na política educacional do PDE/ Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2009.

CAMPOS, R. **Educação infantil e organismos internacionais: uma análise dos projetos em curso na América Latina e suas repercussões no contexto nacional**. Florianópolis. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina.

CAMPOS, R. F. Democratização da educação infantil: as concepções e políticas em debate. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 4, n. 7, p. 299-311, jul./dez. 2010. Disponível em: <http//www.esforce.org.br>

CHARLOT, B. **A Mistificação Pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da Educação**. Ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2013.

COHN, C. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CORREA, B. C. Políticas de educação infantil no Brasil: ensaio sobre os desafios para a concretização de um direito. **Jornal de Políticas Educacionais**, n° 9. Curitiba, Jan-Jun. 2011. p. 20–29.

CURY, C. R. J. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**. v. 35, n° 124, São Paulo, Jan/Abr. 2005.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: Unesco, 1999.

FALLEIROS, I; PRONKO, M A.; OLIVEIRA, M. T. C. Fundamentos históricos da formação/atuação dos intelectuais da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, L. M. W. (Org.). **Direita para o Capital e Esquerda para o Social. Intelectuais da nova pedagogia da Hegemonia no Brasil.** São Paulo: Xamã, 2010.

FARIA FILHO, L. M. de; SANTOS, V. A. O. Instrução pública e modernização do trabalho agrícola: a experiência de Firmino Costa em Minas Gerais (1908-1920). *In:* LOPES, A.; FARIA FILHO, L. M. de; FERNANDES, R. (orgs). **Para a compreensão histórica da infância**. Belo Horizonte: Autêntica. 2007. p. 127- 146.

FERREIRA, A; GONDRA, J. Idades da vida, infância e a racionalidade médico: higiénica em Portugal e no Brasil (séculos XVII-XIX). *In:* LOPES, A; FARIA FILHO, L. M. de; FERNANDES, R. (orgs). **Para a compreensão histórica da infância**. Belo Horizonte: Autêntica. 2007. p. 127- 146.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. 3 ed. São Paulo: Centauro, 2001.

FREITAS, M. C. de. Para uma sociologia histórica da infância no Brasil. In. FREITAS, M. C. De. (Org.) **História Social da Infância no Brasil**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FRIGOTTO, G.**A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. 6ªed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____, G. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. MUNARIM, A; BELTRAME, S; CONTE, S. F.; PEIXER, Z. I. (Orgs.). **Educação do Campo**: reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2010.

_____, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Rev. Bras. Educ. [online]**. 2011, vol.16, n.46, pp. 235-254.

FROMM, E. **Marx y su concepto del hombre**. Mexico: Fondo de Cultura Económica, 1970.

GENTILI, P; STUBRIN, F. Igualdade, Direito à Educação e Cidadania: Quatro Evidências de uma Década de Conquistas Democráticas. *In.:* GENTILI, P. (Org.). **Política educacional, cidadania e conquistas democráticas**. 1. ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2013. 128p.

GOUVÊA, M. C. A literatura como fonte para a história da infância: possibilidades e limites. *In:* LOPES, A.; FARIA FILHO, L. M. de; FERNANDES, R.. (orgs). **Para a compreensão histórica da infância**. Belo Horizonte: Autêntica. 2007. p. 19- 37.

HEYWOOD, C. **Uma história da infância:** da Idade Média à época contemporânea no Ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HÖFLING, E. M. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos Cedes**. Políticas Públicas e Educação, n. 55, 2001.

JESSUA, C. **Capitalismo**. Porto Alegre: L&PM, 2011.

KUHLMANN JR., M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. Educando a infância brasileira. In: LOPES, E. M. T; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. P. 469-496.

LAJOLO, M. Infância de papel e tinta. *In:* FREITAS, M. C. (Org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009.

LEHER, R. Programa de Aceleração do crescimento a heteronomia cultural. **Revista de Políticas Públicas**, v. 1, p. 9-102, 2007.

LEITE, M. L. M. A infância no século XIX segundo memórias e livros de viagem. *In:* FREITAS, M. C. (Org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009.

LIMA, P.G; SILVA, K. M. Políticas Públicas para a Educação Infantil: um olhar sobre a realidade de Dourados-MS. **Revista e-Curriculum** (PUCSP), v. 02, p. 607-623, 2013.

LIMA, T. C. S. de; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál**. Florianópolis, v.10, n. esp. p. 37-45, 2007.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a Pedagogia Moderna**. Tradução: Newton Ramos de Oliveira. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MARX, K. **A questão Judaica**. São Paulo: Centauro, 2005.

MARX, K; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_fontes/acer_marx/tme_07.pdf> Acesso em: 08/09/2013.

MÉSZÁROS, I; **A Educação Para Além Do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOREIRA, J. A. S.. **Políticas de Financiamento e Gestão da Educação Básica (1990-2010): os casos Brasil e Portugal**. 2012. 357 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá. 2012.

_____, J. A. S; LARA, A. M. B. **Políticas Públicas para a Educação Infantil no Brasil (1990- 2001)**. Maringá: Eduem, 2012. 246 p

MOVIMENTO SEM TERRA. Educação Infantil: Movimento da vida, Dança do Aprender. **Caderno de Educação**, São Paulo: MST, n°. 12, novembro 2004.

MST. Dossiê MST Escola: documentos e estudos 1990-2001 **Caderno de Educação n° 13.** Edição Especial, 2005.

MUNARIM, A. Educação do campo: desafios teóricos e práticos. In: MUNARIM, A; BELTRAME, S.; CONTE, S. F.; e PEIXER, Z. I. (Orgs.). **Educação do Campo: reflexões e perspectivas.** Florianópolis: Insular, 2010.

NARODOWSKI, M. Adeus à infância e à escola que a educava. In: SILVA, L. H. da (Org.). **A escola cidadã no contexto de globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 172-177.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011.

PALUDO, C. Educação Popular e Movimentos Sociais na Atualidade. **ALAI, América Latina em Movimento.** Disponível em: <http://alainet.org/active/38665>. Acesso em: 08 jun. 2011.

PARO, Vitor Henrique. Gestão da escola pública: a participação da comunidade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 73, n. 174, p. 255-290, maio/ago. 1992.

PASUCH, J; SANTOS, T. M. D. dos. A importância da Educação Infantil na constituição da identidade das crianças como sujeitos do campo. *In.:* BARBOSA, M. C. S. et al. (Org.). **Oferta e demanda de educação infantil no campo.** Porto Alegre: Evangraf, 2012.

POGREBINSCHI, T. O enigma da democracia em Marx. **Rev. Bras. Ci. Soc.**, São Paulo, v. 22, n. 63, Feb. 2007 .

RIBEIRO, M. **Movimento Camponês, Trabalho e Educação: Liberdade, autonomia, emancipação**: princípios/fins da formação humana. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

ROCHA, E. A. C. Descaminhos da democratização da Educação na Infância. **Zero-a-seis** (Florianópolis), v. 9, n. 16, p. 37-43, Jul./Dez. 2007.

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

ROSSETO, E. R. A. **Essa ciranda não é minha só, ela é de todos nós**: a educação das crianças sem terrinha no MST. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SADER, E. Prefácio. *In:* MÉSZÁROS, I.; **A Educação Para Além Do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

SANTOS, C. A. (Org.). **Por uma Educação do Campo: Campo – Políticas Públicas – Educação.** Brasília, DF: INCRA; MDA, 2008. v. 7. (Coleção por uma Educação do Campo).

SARMENTO, M.. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, R. e GARANHANI, M.. **Sociologia da Infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, 2013.

SAVIANI, D. Sistemas de ensino e planos de educação: O âmbito dos municípios. Educação e Sociedade, ano XX, nº 69, Dezembro/1999.

_____, D. O plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol.28, n. 100- Especial, p. 1231-1255, out. 2007.

_____, D. Sistema Nacional de Educação: Conceito, Papel Histórico e Obstáculos para sua construção no Brasil. **31ª Reunião Anual da ANPEd**, Caxambú, 2008. Trabalho preparado por solicitação do GT-5: Estado e Política Educacional.

_____, D. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, p. 380-392, maio/ago. 2010.

SCHWENDLER, S.F; JUNGBLUTH, A.Trabalhadoras e trabalhadores ensinam e aprendem na luta pela terra. *In:* SCHWENDLER, S. F. (Org.). **Exercitando a cidadania no campo:** a educação popular com trabalhadores Sem Terra. Curitiba: Editora UFPR, 2006.

SHIROMA, E.O; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política Educacional.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____, E. O; CAMPOS, R. F; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. Florianópolis: **Perspectiva**, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005 http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html. Acesso em 28 de janeiro 2014.

SILVA, A. P. S. da; PASUCH, J; SILVA, J. B. **Educação Infantil do Campo**. 1ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

SIQUEIRA, A. C. O Novo Discurso do Banco Mundial e o seu mais Recente Documento de Política Educacional. In: **II Congresso Latinoamericano de Sociologia do Trabalho**, ALAST, Buenos Aires, 2000.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. *In:* **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul./dez 2006, p. 20-45.

TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 2011.

VAGO, T. M. “Uma verdadeira revolução de costumes”: educação de corpos infantis na reforma do ensino de 1906 em Minas Gerais. *In:* LOPES, A.; FARIA FILHO, L. M. de; FERNANDES, R.. (orgs). **Para a compreensão histórica da infância**. Belo Horizonte: Autêntica. 2007.

VALENTE, I.; ROMANO, R. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 23, n. 80, p. 96-107, set. 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 24 set. 2014.

VANTI, E. S. **Lições da Infância**: reflexões sobre a História da Educação Infantil. Pelotas: Seiva Publicações, 2004.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento de Ensino–Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico. 1**7ª Ed. São Paulo: Libertad, 2007. (Caderno Pedagógico do Libertad, v. 1)

VEIGA, C. G. Cultura escrita: representações da criança e o imaginário de infância. Brasil, século XIX. *In:* LOPES, A.; FARIA FILHO, L. M. de; FERNANDES, R. (orgs). **Para a compreensão histórica da infância**. Belo Horizonte: Autêntica. 2007.

VENDRAMINI, C. R. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. **Cad. CEDES [online]**. 2007, vol.27, n. 72, pp. 121-135. ISSN 0101-3262.

VIEIRA, S. L. Política(s) e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2007.

_____, S. L. Educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 88, n. 219, p. 53-79, maio/ago. 2007a.

_____, S. L.; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Política Educacional no Brasil:** introdução histórica. Brasília: Liber Livro Editora, 2011.