



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARCIANA MALHEIROS MARTINS PRATES

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DAS ESCOLAS
DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE PALMAS DE MONTE ALTO/BA**

Vitória da Conquista, Bahia

2017

MARCIANA MALHEIROS MARTINS PRATES

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DAS ESCOLAS
DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE PALMAS DE MONTE ALTO/BA**

Texto para defesa de mestrado apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação – PPGED – da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB – para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Isabel Cristina de Jesus Brandão

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas e Gestão da Educação.

Vitória da Conquista, Bahia

2017

P925p

Prates, Marciana Malheiros Martins.

Políticas públicas de educação infantil das Escolas do Campo do Município de Palmas de Monte do Alto/ Bahia / Marciana Malheiros Martins Prates, 2017.

107f.

Orientador (a): Dra. Isabel Cristina de Jesus Brandão.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Vitória da Conquista, 2017.

Inclui referências. 101 – 105.

1. Educação infantil – Palmas do Alto Monte- BA. 2. Políticas públicas – Educação. 3. Infância – Aprendizagem. I. Brandão, Isabel Cristina de Jesus. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós- Graduação em Educação –PPGED. III. T.

CDD: 372.21098142

MARCIANA MALHEIROS MARTINS PRATES

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DAS ESCOLAS
DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE PALMAS DE MONTE ALTO/BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação
em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da
Bahia para a obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dr^a Isabel Cristina de Jesus Brandão – Orientadora
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Profa. Dr^a Liana Gonçalves Pontes Sodré
Universidade do Estado da Bahia
(Titular Externo)

Profa. Dr^a Sheila Cristina Furtado Sales
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
(Titular Interno)

Profa. Dr^a Lenina Lopes Soares Silva
Instituto Federal do Rio Grande do Norte
(Suplente Externo)

Prof. Dr. Cláudio Pinto Nunes
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
(Suplente Interno)

DEFENDIDA EM 21/02/2017

AGRADECIMENTO

Agradeço primeiramente a Deus, pois sempre busco nele uma força maior, que me faz acreditar em meus objetivos e me permitiu sonhar e escolheu-me para essa nobre missão. Enfim, chega o momento de dizer muito obrigada a quem me fez acreditar nesse sonho, para que o mesmo se tornasse realidade.

Agradeço à orientadora Prof^ª. Dra. Isabel Cristina de Jesus Brandão, pelas contribuições teóricas ao longo da pesquisa.

Em especial ao meu esposo Caio, pelo amor, pelo apoio incondicional, por me acompanhar e ajudar durante a pesquisa.

Agradeço aos meus pais Deilson e Eulélia, pelo exemplo de vida. Agradeço a minha irmã Mariana e meu cunhado André, pela amizade.

Agradeço ao grupo de pesquisa, a Virgínia, Ronilda, Renilda, Roberta, Silvânia e Silmara, pela aprendizagem, apesar do pouco tempo, as discussões foram importantes.

Agradeço em especial a Milene, pelo apoio, pelo carinho e pela amizade.

Por fim, agradeço ainda a minha família, meus amigos, especialmente às amigas de Vitória da Conquista, que me acolheram genuinamente bem!

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	19
1.1 A Educação Infantil no Brasil: Da Colônia à República.....	19
1.2 Instrumentos jurídico-legais e regulamentadores da Educação Infantil no Século XXI.....	30
2 EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO NO BRASIL	40
3 METODOLOGIA	58
3.1 O município de Palmas de Monte Alto.....	63
3.1.1 Caracterização da localidade de Rancho das Mães, onde está situada a Escola Aurezina Teixeira de Melo	64
3.1.2 Caracterização da localidade de Pinga Fogo, onde está situada a Escola Simpliciano Martins Roriz	66
4 A EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE PALMAS DE MONTE ALTO-BA	68
4.1 Trabalho pedagógico na Educação Infantil do campo.....	80
4.2 O que dizem as coordenadoras pedagógicas sobre a Educação Infantil do campo?	92
4.3 A compreensão da direção escolar acerca da Educação Infantil do campo.....	95
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	99
REFERÊNCIAS	101
APÊNDICE: Roteiro das entrevistas	106

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é analisar as políticas públicas de Educação Infantil do campo no município de Palmas de Monte Alto-Ba. Nesse intuito, amparamo-nos em uma fundamentação teórica organizada a partir dos pressupostos das políticas públicas de Educação Infantil, de forma geral, bem como das de Educação Infantil do campo, especificamente. A abordagem utilizada foi a qualitativa e os dados foram coletados no período de 12 de novembro a 4 de dezembro por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com a representante da Secretaria de Educação do município de Palmas de Monte Alto, com os pais, os professores, a direção escolar, a coordenação pedagógica, além da observação das aulas em turmas de Educação Infantil do campo. A partir dos dados coletados, foi possível observar a necessidade da implantação de políticas públicas voltadas para esse período escolar em Palmas de Monte Alto, de forma que venham garantir às crianças do campo um projeto político pedagógico específico que realmente atenda à sua realidade.

Palavras-chave: Políticas Públicas; Infância; Educação Infantil do Campo.

ABSTRACT

The objective of this research is to analyze the public policies of Countryside Early Childhood Education in the municipality of Palmas de Monte Alto-Ba. In this sense, we rely on a theoretical foundation organized from the presuppositions of the public policies of Early Childhood Education, in general, as well as from the Countryside Early Childhood Education, specifically. The approach used was qualitative, and the data were collected in the period from November 12 to December 4 by means of interviews semistructured held with the representative of the Education Department of the municipality of Palmas de Monte Alto, with parents, teachers, school management, pedagogical coordination, besides observing the lessons in classes of Countryside Early Childhood Education. From the data collected, it is possible to observe the need to implement public policies aimed at this school period in Palmas de Monte Alto, so that they can guarantee the children of the countryside a political project and pedagogical specific that really meets its reality.

Keywords: Public Policies; Childhood; Countryside Early Childhood Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Quantidade de trabalhos selecionados.....	36
Quadro 02 – Publicações selecionadas e analisadas.....	36
Quadro 03 – Publicações selecionadas e analisadas.....	37
Quadro 04 – Sujeitos entrevistados na Escola Aurezina Teixeira de Melo.....	56
Quadro 05 – Sujeitos entrevistados na Escola Simpliciano Martins Roriz.....	57

LISTA DE SIGLAS

AMB – Articulação de Mulheres Brasileiras
ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CEB – Câmara de Educação Básica
CNBB – Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
CNE – Conselho Nacional de Educação
COEDI – Coordenação Geral de Educação Infantil
CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação
CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CPA – Cooperativas de Produção Agropecuária
CPT – Comissão Pastoral da Terra
DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DPE – Departamento de Políticas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
ENERA – Encontro Nacional de Educadores/as da Reforma Agrária
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GT – Grupo de Trabalho
GTI – Grupo de Trabalho Interinstitucional
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
IPAI – Instituto de Proteção e Assistência à Infância
LBA – Legião Brasileira de Assistência
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAB – Movimento dos Atingidos por Barragem
MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário
MDS – Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
MIEIB – Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
MEC – Ministério da Educação
MMC – Movimento das Mulheres Camponesas
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais
MSTTR – Movimento Sindical de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNATE – Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar
PNE – Plano Nacional de Educação
PNEI – Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de 0 a 6 anos
PPP – Projeto Político Pedagógico
RESAB – Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro
SEB – Secretaria de Educação Básica
SPM – Secretaria de Políticas para as Mulheres
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UCME – União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UFT/UNB – Universidade Federal do Tocantins/ Universidade de Brasília
UNB – Universidade de Brasília
UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a infância
USP/RP – Universidade de São Paulo/ Ribeirão Preto

INTRODUÇÃO

O texto que segue apresenta os resultados de uma investigação acerca das políticas públicas de Educação Infantil do campo no município de Palmas de Monte Alto-Ba. Dessa forma, definimos a seguinte questão de pesquisa: Como se organizam as políticas públicas de Educação Infantil do campo?. Para responder a essa questão nos propomos, como objetivo geral, analisar as políticas de Educação Infantil do campo no município de Palmas de Monte Alto-Ba, tendo como foco as crianças de faixa etária entre 4 e 5 anos. E como objetivos específicos: compreender a construção teórica e prática da Educação Infantil do campo; verificar os avanços e retrocessos nas políticas públicas de Educação Infantil do campo no município de Palmas de Monte Alto-Ba e analisar o conceito de criança no Projeto Político Pedagógico dessas escolas. Conduzimos essa investigação a partir da pesquisa qualitativa, apresentando como instrumento de produção de dados a observação e a entrevista semiestruturada.

O interesse em pesquisar a Educação do Campo surgiu em virtude da disciplina Educação do Campo, oferecida no curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *Campus XII*, localizado em Guanambi-Bahia. Por meio dessa experiência, foi possível perceber as fragilidades do trabalho pedagógico oferecido aos sujeitos que estão inseridos nas escolas do campo. Assim, com o ingresso no Mestrado em Educação, direcionei, a partir de orientações, os estudos para a Educação Infantil no campo. Dessa forma, o tema em questão nos impulsiona a estabelecer uma ação investigativa nessa área, uma vez que este trabalho tende a oferecer subsídios para que os dirigentes, os professores e a sociedade como um todo possam utilizar os resultados desta pesquisa como ferramenta de reflexão para tomada de decisão em busca de novos caminhos para a Educação Infantil do campo.

Destarte, essas questões são fortalecidas no documento **Educação Infantil do Campo: proposta para a expansão da política** (BRASIL, 2014), documento este que sintetiza a pesquisa do Grupo de Trabalho Interinstitucional – GTI – para a Educação Infantil no Campo, instituído pela Portaria Interministerial nº 6, de 16 de maio de 2013. Seu objetivo foi apresentar proposta e critérios para a expansão da política de Educação Infantil direcionados às populações do campo, de acordo com o Decreto Presidencial nº 7.352/2010. Partindo da concepção que aponta a necessidade de avançar na construção das políticas públicas que atenda efetivamente as crianças do campo desde os primeiros anos de vida. Mas, para isso, é preciso mudanças, principalmente em relação à atuação dos prefeitos, dirigentes e gestores da educação nos municípios, de modo a sustentar os investimentos necessários para

sua efetivação. Essa etapa depende de recursos característicos da faixa etária, que requerem ambientes e equipamentos próprios, o que presume a necessidade de maior aporte de recursos.

A Educação Infantil do campo, nas últimas duas décadas, em decorrência das reivindicações sociais e políticas, está percorrendo o caminho do desenvolvimento das políticas públicas para crianças de 0 a 5 anos do campo. Ainda há muito por fazer e para isso acontecer é preciso conscientização das pessoas que estão envolvidas nesse processo. É muito importante que haja políticas públicas preocupadas com uma educação de qualidade, estabelecendo um compromisso com a educação das crianças do campo. Nesse sentido, Oliveira e Silveira (2015) afirmam que: “[...] as políticas para infância devem ter como princípios as crianças e sua singularidade” (p. 89).

Para tanto, as políticas públicas para educação das crianças do campo devem ser pautadas na interação entre os conhecimentos escolares e os da cultura do campo, por meio de suas múltiplas possibilidades de expressão e linguagem.

A nova concepção da criança do campo como sujeito histórico e de direitos demanda um olhar mais aguçado nos processos histórico e político, sendo necessário, para isso, pesquisas que subsidiem essas pessoas, que precisam ser vistas.

A história da Educação Infantil do campo evidencia a importância dos movimentos sociais para a garantia desse direito. Movimentos como o dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST),¹ das Mulheres Camponesas (MMC)² e entidades de pais e educadores lutaram por escolas em todos os níveis de ensino, bem como pela Educação do Campo, concomitantemente pela Reforma Agrária.

Os movimentos estavam inteiramente engajados na luta da oferta e garantia da Educação Infantil no meio rural, tanto que criaram ambientes pedagógicos, denominados de Ciranda Infantil, nos assentamentos e acampamentos do MST, em parceria com as famílias, com o objetivo de cuidar e educar as crianças pequenas.

Em virtude das reivindicações, a Educação Infantil do campo surge como direito da criança, como uma demanda fundamental para o desenvolvimento integral dos pequenos. Nessa perspectiva, para Silva, Pasuch e Silva (2012, p. 37) “enfrentar tal questão no âmbito do sistema de educação formal é tarefa necessária, urgente e estratégica para colaborar na construção da identidade da Educação Infantil do Campo [...]”.

¹ O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) luta pelo trabalhador do campo.

² O Movimento das Mulheres Camponesas (MMC) foi organizado por mulheres trabalhadoras rurais, que confrontam o sistema capitalista e patriarcal imposto às mulheres da cidade e do campo.

Partindo dessa discussão, que muito contribui para esta pesquisa, o texto está organizado da seguinte forma: pressupostos teóricos, estratégias metodológicas e análise de dados.

Sendo assim, no primeiro capítulo apresentamos um breve histórico sobre a Educação Infantil no Brasil.

No segundo, os pressupostos teóricos que embasaram o nosso trabalho e contribuíram para a análise do processo da Educação Infantil do campo no contexto brasileiro, ressaltando os aspectos históricos, as conquistas, bem como os avanços no que tange ao objeto da pesquisa, com a finalidade de ressaltar as políticas educacionais que discutem a Educação Infantil do campo. Para tanto, realizamos a interlocução com alguns teóricos que tratam desse assunto, tais como: Kuhlmann Jr. (2015), Leal e Pasuch (2013), Del Priori (2000), Rosemberg (1997), Brandão (2007); Rocha (2004); Angotti (2010), Silva; Pasuch e Silva (2012); bem como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) e Documentos do Ministério da Educação que tratam da temática.

Demonstramos a metodologia da pesquisa no terceiro capítulo, apontando o delineamento metodológico, a caracterização do município de Palmas de Monte Alto e das localidades pesquisadas. Neste capítulo, apresentamos, ainda, a descrição das estratégias metodológicas utilizadas, como foi elaborado o desenvolvimento da pesquisa, com a finalidade de alcançar os objetivos.

No quarto capítulo desenvolvemos as análises dos dados coletados da Educação Infantil do campo no município de Palmas de Monte Alto-Ba. Neste, evidenciamos as reflexões sobre os espaços, as práticas pedagógicas dos professores e o atendimento da Educação Infantil do campo por meio da visão dos sujeitos pesquisados, dialogando com estudos atuais sobre o tema deste trabalho.

Concluimos com as considerações finais apontadas pela pesquisa, nas quais refletimos acerca da Educação Infantil do campo no município de Palmas de Monte Alto-Ba.

1 BREVE HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Com o intuito de desenvolver a pesquisa sobre as políticas públicas de Educação Infantil do campo, apresentamos um breve histórico acerca da Educação Infantil no Brasil em suas diversas abordagens.

Nesse sentido, este capítulo objetiva realizar um diálogo com pesquisadores, documentos e legislações significativas que versam sobre a temática. Na discussão são abordados o contexto histórico, as conquistas da Educação Infantil no cenário político educacional, a partir do período colonial até o século XXI.

À margem do conjunto da reflexão histórica da criança no Brasil, é possível afirmar que a forma como o poder público tratou a infância determinou o percurso dessa dinâmica, marcada por uma série de transformações, como a exclusão e a inclusão das crianças apresentadas na evolução da história. Cabe-nos observar que as concepções de infância no Brasil não diferem inteiramente das de outros países. Trata-se de uma concepção que considerava a criança um adulto em miniatura, ela não era vista como um sujeito de direitos, a dotado de cultura, intelectualidade, capaz de intervir na sociedade. De qualquer modo, não se pode negar que a sua história foi se firmando com um campo próprio, característico do país.

Compreender as reflexões, os acontecimentos históricos e socioculturais da infância no Brasil permitirá situar melhor a dinâmica da Educação Infantil, e que esta pesquisa sirva de estímulo para outras iniciativas que propiciem ampliar o conhecimento acerca do campo temático desta pesquisa.

1.1 A Educação Infantil no Brasil: Da Colônia à República

No século XVI, com a chegada dos portugueses no Brasil, foi instaurado o sistema colonial. Com essa mudança, além de introduzir seus modos de vida, os portugueses instauraram a escravidão. Embora tenha sido um período que marcou a história do país pelas transformações sociais e econômicas, é importante lembrar que essa época remete também à violência, injustiças e escravidão.

A chegada dos portugueses no Brasil configurou também historicamente a vida das crianças indígenas, pois os portugueses consideravam os índios pecadores, sem fé. Para desmistificar essa ideia, os jesuítas tiveram a missão de “civilizar” os índios, mas percebendo a resistência dos adultos, firmaram sua missão com as crianças índias. Chambouleyron (2000, p. 58) explica que: “[...] a evangelização das crianças tornara-se uma forma de viabilizar uma difícil conversão, já que, como escrevia em continuação à mesma carta, nos meninos se poderia esperar muito fruto, uma vez que pouco contradiziam a lei cristã.”

Dedicando-se principalmente às crianças, os jesuítas acreditavam que uma educação de qualidade pautava-se em uma educação rígida, cristã e moral, com castigos. Del Priori (2000, p. 96) aponta que “o castigo físico não era nenhuma novidade no cotidiano colonial. Introduzido no século XVI pelos padres jesuítas, para horror dos indígenas que desconheciam o ato de baterem em crianças, a correção era vista como ato de amor”. Posteriormente, com a chegada das crianças e adultos africanos nos navios negreiros, as crianças também seriam escravizadas como os adultos. É preciso registrar que as crianças filhos dos escravos também sofriam maus-tratos, falta de condições básicas de sobrevivência. Nesse sentido, Del Priori (2000, p. 128) enfatiza que “as crianças cujas mães escravas exerciam serviço doméstico, viviam nas senzalas, agregados ou não muito distantes da habitação dos donos. Muitas senzalas se localizavam no porão das moradas, sobretudo nas vilas e arraiais [...]”, e em virtude dessas condições a mortalidade infantil era enorme.

No entanto, as crianças que sobreviviam eram obrigadas a trabalhar, aprendiam desde pequenos que sua função era servir aos brancos, inclusive como brinquedos nas mãos de crianças brancas. Del Priore (2000, p. 96) afirma que “brincava-se com crianças pequenas como se brincava com animaizinhos de estimação”. Nesse contexto histórico, a infância da criança negra durava até os 7 anos de idade, quando então era incumbida de trabalhar. Em relação às crianças brancas, aos 7 anos iniciavam o processo de instrução em seus lares para aprender as primeiras letras.

O sentimento de infância no período colonial foi marcado pela idealização da criança pautada na concepção de uma criatura inepta e subalterna ao adulto, especialmente aos adultos brancos. Na concepção da educação, a missão dos jesuítas era preparar o ser humano para a palavra de Deus e fazer com que a cultura brasileira se adequasse à europeia. Não existiam ordens de idade, os adultos, jovens e as crianças tinham o mesmo *status*, as crianças conviviam com os adultos igualitariamente, não existia proteção para elas. Alguns escravos não conseguiram alcançar a fase adulta, muitos foram mortos por tentar fugir da escravidão.

Ainda no período colonial, no século XVII surge um infortúnio social, o número de crianças abandonadas nas ruas, nas portas das casas, nas lixeiras, nas igrejas, começa a importunar a Coroa Portuguesa. Eram crianças frutos de relações extraconjugais ou de famílias pobres. Quando não morriam, serviam de alimento para os animais.

Em decorrência dessa circunstância, a Santa Casa de Misericórdia, uma instituição que tinha como finalidade a caridade e o atendimento médico, passou a ser considerada notável aos olhos da sociedade, porque tinha como missão cuidar dessas crianças abandonadas.

Entretanto, a quantidade de crianças abandonadas aumentou significativamente, logo houve a necessidade de instituir um abrigo que atendesse à demanda.

No século XVII, preocupados com o aumento de abandono de bebês, as autoridades governamentais pressionaram a Coroa Portuguesa a reverter essa situação. Em 1726, foi fundada a primeira Roda dos Expostos, em Salvador, na Bahia, seguida, em 1738, pela do Rio de Janeiro e, em 1789, pela do Recife. Em relação ao abandono dessas crianças, Passetti (2000) explica:

[...] o abandono das crianças nas rodas dos expostos ou recolhimento em instituições para meninas pobres eram fatos que revelavam as dificuldades de muitas famílias para garantir a sobrevivência de seus filhos. Viam na misericórdia cristã, materializada nas santas casas, uma possibilidade de sobrevivência e esperavam que a sorte trouxesse soluções para um futuro menos desesperador. Acreditavam nas ordens religiosas ou nas iniciativas filantrópicas de particulares como uma maneira de obter os meios para contornar a situação de pobreza que se intensificava (PASSETTI, p. 350).

Essas instituições, que seguiam os preceitos da religião católica, inclusive com batismo das crianças, ofereciam também condições de sobrevivência para as crianças, os bebês possuíam amas de leite, que os amamentavam em domicílio e recebiam remuneração. Caso ninguém se incumbisse de cuidar delas, imediatamente eram encaminhadas para a Roda dos Expostos, permanecendo no máximo até os 7 anos de idade, quando eram destinadas às câmaras municipais, sendo expostas e exploradas, vivendo em condições precárias. Muitas não resistiam e acabavam morrendo.

Como se vê, acredita-se que a força de trabalho se revela como pilar da infância brasileira, independentemente de se a criança for negra, índia ou branca abandonada, ou desconsiderar essa fase, em outras palavras, deixar de ser criança para trabalhar. Como se pôde perceber, as crianças que ficavam à margem da sociedade eram tratadas com neutralidade, eram mínimas as intervenções que permitiam o seu reconhecimento na sociedade.

O século XIX foi marcado por rápidas mudanças, do ponto de vista cultural, econômico e político, devido à ascensão do capitalismo. Nesse período, a mortalidade infantil crescia em grande escala, sendo considerada problema de saúde pública. Com o avanço da medicina, os médicos higienistas passaram a se preocupar com a saúde das crianças. De acordo com Kuhlmann Jr. (2015, p. 89), “[...] a prevenção de doenças passou a ser assunto da maior importância a partir de meados do século XIX”. Com um grande avanço dessa etapa, as crianças puderam adquirir cuidados de saúde e higiene.

Nesse contexto, o Brasil estava sendo pressionado pela Inglaterra para abolir a escravidão. Cedendo às pressões, criou, em 1871, a Lei do Ventre Livre, cuja finalidade era garantir a liberdade das crianças nascidas a partir daquele ano. Parecia ser a solução para a infância das crianças escravas, porém, o documento apresentava lacunas, e os senhores continuavam explorando-as, assumindo um papel de benfeitor diante da sociedade. Por outro lado, várias delas conseguiram a tão sonhada liberdade, mas não tinham para onde ir, sendo, muitas vezes, abandonadas por suas famílias. Desse modo, essa circunstância pressupõe a criação de creches, asilos, casas de acolhimento designados a acolher e cuidar dessas crianças carentes.

Nessa perspectiva, considerando a importante mediação dos médicos em relação à saúde das crianças, destacamos que essa prática social não se limitava apenas a esta questão, mas realizava-se em outra atividade social, inclusive nas educativas. Segundo Kuhlmann Jr. (2015):

Na educação, essa influência foi fundamental, presente em inúmeros aspectos. São vários médicos que de algum modo redirecionaram suas atividades profissionais ou políticas à educação, como donos de escolas, membros de órgãos governamentais, pesquisadores, membros de associações dedicadas à educação popular etc. Os higienistas discutiam os projetos para construção de escolas, a implantação dos serviços de inspeção médico-escolar e apresentavam sugestões para todos os ramos do ensino, em especial com a relação à educação primária e infantil (KUHLMANN JR., 2015, p. 90).

Para tanto, essas deliberações constituem alternativas para o desenvolvimento do atendimento das crianças, considerando que em diversas ocasiões elas foram exploradas ou abandonadas por seus pais. Procurar um local que as acolhessem era inadiável.

Com a finalidade de suprir as carências das crianças pobres, foram criadas instituições pré-escolares, Casa dos Órfãos. De acordo com Kuhlmann Jr. (2015):

As instituições pré-escolares foram difundidas internacionalmente a partir da segunda metade do século XIX, como parte de um conjunto de medidas que conformam uma nova concepção assistencial, a assistência científica, abrangendo aspectos como alimentação e habitação dos trabalhadores e dos pobres [...] (KUHLMANN JR., 2015, p. 78).

Essa reflexão, em síntese, destaca o avanço da concepção de infância na sociedade industrial, com a implantação de espaços educacionais voltados especificamente para as crianças. Surgia também um intenso movimento internacional em prol da criança, passaram a estudar a infância e a Educação Infantil.

Mas temos que considerar que nem sempre essas ações representaram um mar de rosas na vida dessas crianças, por vezes marcadas pela caridade, pela guarda das crianças que eram abandonadas. As instituições que as acolhiam desenvolviam seu trabalho mediante a lógica da pobreza, os direitos das crianças e das famílias não eram ponderados, ofereciam, como auxílio, uma doação, independentemente de qual fosse a esfera da instituição, pública, religiosa ou filantrópica. Passetti (2000) define essa circunstância:

Sobreviver, no entanto, continuou sendo uma tarefa difícil para a maioria da população tanto no Império como na República. Mudanças sucessivas nos métodos de internação para as crianças e jovens, deslocando-se dos orfanatos e internatos privados para a tutela do Estado, e depois retornando a particulares, praticamente deixaram inalteradas as condições de reprodução e abandono e da infração. Foi o tempo das filantropias e políticas sociais que valorizou, preferencialmente, a internação sem encontrar as soluções efetivas (PASSETTI, 2000, p. 348).

Por outro lado, pensando nas crianças brancas, anterior a esse movimento de escolarização das crianças, a educação apresentava diferenças em relação a uma educação atribuída apenas pelas famílias, que as impediam de participar da vida coletiva, das intervenções políticas, visto que, com o convívio de outras pessoas, de outras crianças, elas poderiam aprender e se desenvolver. A esse respeito, Sarmiento e Fernandes (2007, p. 184) relatam que: [...] “O confinamento da infância a um espaço social condicionado e controlado pelos adultos produziu, como consequência, o atendimento generalizado de que as crianças estão naturalmente privadas do exercício de direitos políticos.” Com isso, por muito tempo, as crianças fizeram parte de um grupo excluído e foram sucumbidas pelos direitos públicos.

Para atender as crianças da elite, o jardim de infância foi a primeira iniciativa do setor privado, fundado no Rio de Janeiro, em 1875. O pioneiro em instituir essa ideia no país foi o médico Joaquim José Menezes Vieira, inspirado no projeto de Friedrich Froebel, que criou o primeiro jardim de infância na Alemanha, em 1837. A instituição possuía um espaço físico de ótima qualidade, as professoras eram do sexo feminino, a proposta inicial no Brasil se direcionava ao atendimento a elite e apenas crianças do sexo masculino. Kuhlmann Jr. (2015) considera que para alguns autores o jardim de infância rompe com o objetivo da escola, fundamenta suas práticas no seio familiar. Mas, em contraposição, destaca a opinião de outro estudioso, que considera que o jardim de infância prioriza as duas concepções, as virtudes da cidadania e as maternais, ou seja, há uma complementação.

Com base nas concepções de jardim de infância elaborado por Froebel, a mulher desempenha um papel decisivo, tendo em vista que essa obra defende a ideia de que viver em

família é viver em comunidade, comunidade do amor e regada pela religiosidade. E isso inclui o papel da mulher como mediadora na relação entre Deus e a criança.

No ano de 1889, foi proclamada a República, e com ela surgia um novo ideário para a política do Brasil, inclusive para o atendimento das demandas sociais. Segundo Santos (2000), o período foi marcado por problemas de ordem social, desencadeados pela industrialização nos centros urbanos. As autoridades reprimiam os vândalos, os embriagados, as prostitutas, as pessoas que não estavam na lógica do sistema.

Nesse contexto, os médicos higienistas, preocupados com a precariedade da saúde pública destacam-se por trazer atendimento médico. Como exemplo, o médico Arthur Moncorvo Filho fundou, em 1899, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância (IPAI), que desenvolveu um importante trabalho nessa época. Posteriormente, foram instituídas 22 filiais em todo o Brasil. Kuhlmann Jr. (2015) ressalta os serviços realizados pelo IPAI, como proteção à mulher pobre, higiene, assistência ao parto, assistência ao recém-nascido, leite materno, creche, vacinação, dentre outros.

No início do século XX, começam a surgir as primeiras instituições assistencialistas no Brasil, entre elas, creches e jardins de infância, com a iniciativa do poder público, subsequente à preocupação com a saúde pública. No sentido de retirar as crianças da rua, suas propostas pedagógicas eram voltadas para uma educação moral e profissional, ou seja, preparar para o mercado de trabalho. Segundo Passetti (2000, p. 348): “[...] afinal, no internato as crianças são criadas sem vontade própria, têm sua individualidade sufocada pelo coletivo, recebem formação escolar deficiente e não raramente são instruídas para ocupar os escalões inferiores da sociedade.”

É importante frisar que o momento vivenciado naquele período foi o processo de industrialização nos grandes centros, o que provocou uma diversidade de efeitos na estrutura família tradicional brasileira, especificamente em relação ao cuidado com os filhos. As atividades industriais eram diversificadas, podendo ser feitas inclusive pela mulher e pela criança. Levando em consideração a presença da mulher no mercado de trabalho, Kuhlmann Jr. (2015) acrescenta:

A recomendação da criação de creches junto às indústrias ocorria com frequência nos congressos que abordaram a assistência à infância. Era uma medida defendida no quadro da necessidade de criação de uma regulamentação das relações de trabalho, particularmente quanto ao trabalho feminino (KUHLMANN JR., p. 82-83).

Nessa conjuntura, foi realizado, 1922, o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, no Rio de Janeiro, que tinha como pauta: garantia dos direitos da mulher, da educação, à assistência e ao atendimento das crianças pequenas em creches e jardins de infância. Kuhlmann Jr. (2015) ressalta a importância desse Congresso: “o Congresso representou, no caso brasileiro, a consagração de propostas que vinham sendo desenvolvidas aqui desde o início do século. Seu objetivo era ‘tratar de todos os assuntos que direta ou indiretamente se referiam à criança no ponto de vista social’” (KUHLMANN JR., 2015, p. 89).

A partir desse Congresso, a necessidade de intervir no cuidado à saúde, ao atendimento a criança, à assistência, fez com que o governo passasse a realizar com mais frequência ações nessa direção. Nesse período tenso, Passetti (2000) ressalta:

A partir dos anos 20, a caridade misericordiosa e privada praticada prioritariamente por instituições religiosas tanto nas capitais como nas pequenas cidades cede para ações governamentais como políticas sociais. A sua expansão ocorrerá entre as duas ditaduras (Estado Novo, de 1937 a 1945 e a Ditadura Militar, de 1964 a 1984), quando aparecem os dois primeiros códigos de menores: o de 1927 e o de 1979 (PASSETTI, 2000, p. 350).

Nessa dinâmica, foi criada, em 1941, a Legião Brasileira de Assistência (LBA), com o propósito de organizar, formular e executar as políticas assistencialistas do governo designadas à infância e às famílias, especialmente dos soldados que foram para a Segunda Guerra Mundial. Com o fim da guerra, a instituição passou a atender a todas as famílias que precisavam desse auxílio. Esse órgão não foi bem-visto pela sociedade, por ter ações insuficientes às necessidades, sendo extinto em 1995.

Estas reflexões demonstram, no entanto, o ponto de partida importante para que mulheres e crianças tivessem os seus direitos garantidos. Historicamente, as mulheres e as crianças estiveram submissas a sua família, ao seu marido, sempre caracterizadas como delicadas, desprovidas de conhecimento. Entretanto, essas concepções vêm sendo abolidas com o passar do tempo, ao reivindicar seus direitos, passaram a conquistar espaço político, social e econômico. Por conseguinte, é importante ressaltar que a partir da década de 1970 a ascensão das políticas educacionais e as lutas para a Educação Infantil foram intensificadas. Nesse sentido, Moruzzi apresenta:

[...] a partir da segunda metade da década de 1970, houve uma expansão de movimentos de mulheres e dos movimentos feministas pela reivindicação de creches. A partir da década de 1980, essas reivindicações se tornaram mais expressivas e as discussões sobre a educação infantil foram motivadas pela atmosfera política da Constituinte, ampliando as lutas pelas creches e

iniciando uma discussão sistematizada sobre educação para as crianças pequenas (MORUZZI, 2015, p. 66).

Cabe ainda ressaltar que, apesar das grandes conquistas somadas às reivindicações, é notória a persistência do preconceito, da dominação masculina sobre a mulher, no entanto, é preciso continuar a luta, para que os direitos conquistados sejam respeitados, de modo a contemplar as demandas necessárias. Esses aspectos buscam contemplar as mudanças na educação das crianças, em especial, o Movimento de Luta pelas Creches, que lutava em prol do reconhecimento do atendimento das creches como direito educacional. O movimento teve início em 1979, pressionando o poder público a aperfeiçoar essa demanda. Moruzzi (2015, p. 67) oferece também contrapontos sobre essa discussão: “[...] apesar dos esforços, o Movimento de Luta pelas Creches não conseguiu romper a limitação imposta à instituição, que permaneceu sendo provisória e para poucas mães.” Dado que esse movimento aumentou o número de creches e pré-escolas garantidas pelo poder público, além das particulares conveniadas com os governos estaduais e municipais, percebe-se a indignação da autora em sua fala haja vista que o governo federal não assegurou o total acesso e condições devidas para a permanência das crianças nas creches, aproveitando-se dessas estratégias para tentar enganar a sociedade.

Portanto, por mínima consideração dada a essa conquista, é importante valorizar a relevância desses movimentos para a história da Educação Infantil, muitos avanços se constituíram através das lutas das mulheres, mães que a cada dia vêm conquistando um espaço de destaque na sociedade.

A partir dessas análises, é necessário ganhar força, superar os preconceitos, pois, com essa determinação, as mulheres lutavam para garantir educação pública, acesso e condições dignas nas creches e pré-escolas, para além de uma educação pautada no assistencialismo. Dessa maneira, Rosemberg (1997) elucida que:

Para implantar este modelo de educação infantil que educa e cuida devemos, pois, afastar-nos de duas concepções inadequadas: a concepção que educar é apenas instruir e alimentar a cabeça através de lições, ou ensinamentos das disciplinas; e que cuidar é um comportamento que as mulheres desenvolvem naturalmente em suas casas. O que estou querendo afirmar é que cuidar e educar crianças pequenas em instituições coletivas é uma habilidade profissional que necessita ser aprendida e de condições de trabalho adequadas para se expressar. O modelo de que a educadora infantil é uma substituta materna acaba, de certa forma, justificando o poder público a não investir nessa área, historicamente, porque o poder público e o restante da sociedade investem em educação, tanto mais quanto mais velho for o cidadão (ROSEMBERG, 1997, p. 4).

A autora é bem incisiva ao afirmar que cuidar e educar vai muito além da instrução, do alimentar as crianças, para ela, essas atividades são desenvolvidas facilmente pelas mães. E que o cuidar e o educar são habilidades que devem ser desenvolvidas nas escolas, em conjunto com os profissionais da educação, a educação fora do contexto familiar pode proporcionar um futuro digno às crianças, no sentido de superar as condições sociais precárias em que muitas estão inseridas. Com um novo modelo de Educação Infantil, as instituições infantis não poderão adotar em suas propostas pedagógicas a assistência social e a saúde. Segundo Kuhlmann Jr. (2015):

As creches apareciam como um resultado, como um símbolo concreto dessas lutas: o movimento popular e as reivindicações das feministas colocaram as creches na ordem do dia. [...] Creche passou a ser sinônimo de conquista. E por isso mesmo é que elas tinham que ser diferentes de toda a tradição anterior, manifestada nas creches vinculadas às entidades assistenciais, anteriores a este movimento, vistas como modelo negativo que penetrava as novas iniciativas. Nessa perspectiva, pretendia-se denunciar as precárias condições do atendimento educacional das crianças, e não apenas na creche, mas também na pré-escola.

A pré-escola, para as crianças de quatro a seis anos, também estava se expandindo, e os educadores criticavam o assistencialismo presente nas propostas da chamada educação compensatória. [...] Queria-se defender a qualidade do ensino e a culpa de sua queda parecia ser por conta de a escola preocupar-se com a nutrição e não com a educação. É nesse contexto que a educação passou a ser vista como o oposto da assistência. Olhávamos para o cotidiano das creches e ali víamos – como ainda hoje podemos ver em muitas delas – que elas funcionavam como um depósito de crianças. (KUHLMANN JR., 2015, p. 180).

Com base no autor, os estudos referentes às creches e as pré-escolas indicam que, historicamente, as práticas pedagógicas eram organizadas de maneira sistemática visando ao atendimento às crianças pobres. Porém, em defesa ao atendimento das crianças das classes menos favorecidas, houve a necessidade de se pensar um projeto educacional que superasse a educação marcada pelo assistencialismo.

Na década de 1980, as reflexões e as lutas pelo direito à educação da criança pequena começam a aparecer na política educacional com maior ênfase, sendo concretizado pela Constituição Federal (1988), que incluiu a Educação Infantil em seu artigo 208, inciso IV: “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: educação infantil, em creches e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade.”³ Com a institucionalização da

³ Redação modificada por meio da aprovação da Lei Federal nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006, que foi regulamentada com a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos no Brasil.

Educação Infantil na Constituição, as creches passam a ser responsabilidade do Ministério de Educação, e não mais da assistência social, bem como as orientações pedagógicas que passam a caminhar no sentido prioritariamente da educação.

A Constituição de 1988 reconhece ainda, pela primeira vez, a criança de 0 a 6 anos como sujeito de direitos em seu artigo 227:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade. Ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los de qualquer forma a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência e opressão (BRASIL, 1988).

A Constituição de 1988 foi decisiva para as conquistas e garantias da criança pequena. Segundo Kuhlmann Jr. (2015, p. 179), “[...] trata-se de uma formulação almejada por aqueles que, a partir do final da década de 1970, lutaram – e ainda lutam – pela implantação de creches e pré-escolas que respeitem os direitos das crianças e das famílias”.

Posterior à homologação da Constituição Federal de 1988, foi aprovado no ano de 1990 o Estatuto da Criança e do adolescente – ECA –, Lei nº 8.069/90, com o objetivo de alterar a Política Nacional de Bem-Estar do Menor. Conforme o artigo 3º:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990).

Para a Educação Infantil, sobretudo diante das limitações das crianças em razão de sua pouca idade, esta medida é de suma importância. A criação do Estatuto da Criança e do Adolescente garante às crianças e adolescentes todos os direitos fundamentais destinados à pessoa humana, corroborando as conquistas asseguradas pela Constituição.

No ano de 1996, a Educação Infantil foi normatizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 11, inciso V, que garante: “oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas.” A referida legislação inclui a Educação Infantil ao sistema de educação nacional de ensino, considerando-a como a primeira etapa da Educação Básica. Garante, ainda, para a Educação Infantil, a oferta em espaços educacionais por meio do artigo 30, que confirma: “A Educação Infantil será oferecida em: I

– creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade.”.

Essas medidas refletem a compreensão do novo conceito de Educação Infantil, aquele que passa a olhar a infância de forma diferente, uma infância caracterizada por crianças que possuem direitos. Em relação ao reconhecimento das instituições de Educação Infantil, Kuhlmann Jr. (2015) revela que:

[...] o reconhecimento das creches e pré-escolas como parte do sistema educacional, na Constituição e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, pode ser caracterizado com a necessária superação de um obstáculo. Se a creche passa a fazer parte do sistema educacional do país, ela deixa de ser apresentada como alternativa para pobres incapazes, para ser posta como complementar à ação da família, tornando-se uma instituição legítima e não um simples paliativo. Kuhlmann Jr. (2015, p. 186)

Em 1998, o Ministério da Educação elaborou o **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**, composto por três volumes, para que os Estados e municípios organizem as suas escolas, por meio desse documento, adaptando-o às pluralidades das crianças, das infâncias, garantindo também as áreas do conhecimento, a formação da identidade, a linguagem e a escrita, o conhecimento de mundo, entre outros, bem como os seguintes apontamentos:

[...] Nessa nova perspectiva, a educação assume as funções: social, cultural e política, garantindo dessa forma, além das necessidades básicas (afetivas, físicas e cognitivas) essenciais ao processo de desenvolvimento e aprendizagem, a construção do conhecimento de forma significativa, através das interações que estabelece com o meio. Essa escola promove a oportunidade de convívio com a diversidade e singularidade, a participação de alunos e pais na comunidade de forma aberta, flexível e acolhedora (BRASIL, 1998, p. 9).

O documento configura-se como um guia de orientação, com a finalidade de embasar teoricamente os profissionais da Educação Infantil, colaborando na organização e realização dos projetos educacionais para esse período escolar.

Na última década, o Ministério da Educação (MEC) se dedicou a publicações com o objetivo de abranger diversas áreas da educação, trazendo debates que revelam as inquietações, as dúvidas, de forma sistemática, visando esclarecer os processos das políticas públicas em busca de benefícios para a Educação Infantil. A seguir, apresentamos uma breve análise desse material, traçando seus principais conceitos.

1.2 Instrumentos jurídico-legais e regulamentadores da Educação Infantil no Século XXI

Sob uma nova e instigante articulação, este tópico é construído por meio de uma sucinta discussão que busca apresentar documentos jurídico-legais e regulamentadores da Educação Infantil no Brasil no século XXI, evidenciando a criança como sujeito que possui direitos, a valorização da família, e o cuidado. Tais constatações nos levam a atribuir um avanço histórico nas questões referentes às crianças de 0 a 6 anos de idade.

a) Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de 0 a 6 anos à educação (BRASIL, 2006)

O documento **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de 0 a 6 anos à educação** foi realizado pelo Ministério da Educação (MEC) e nele é definido pautas que contêm diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a Educação Infantil. O documento foi produzido em parceria com as secretarias municipais de Educação e com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), nas capitais: Belo Horizonte, Natal, Belém, Recife, São Paulo, Porto Alegre, Goiânia e Manaus. Este documento contou, ainda, com a participação de vários sujeitos da sociedade, que desempenham funções na Educação Infantil para a elaboração de políticas públicas para as crianças de 0 a 6 anos.

O documento destaca questões relevantes para a infância, enfatizando o cuidado e a educação das crianças de 0 a 6 anos de idade como dever do Estado, articulado com o apoio da família.

O documento ressalta que as crianças com necessidades especiais devem ser atendidas em conjunto com as outras. Devem ser considerados ainda os **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**, pois as propostas educacionais precisam refletir as especificidades.

Em relação à formação de professores da Educação Infantil, o documento enfatiza a necessidade da qualificação para o exercício da prática educacional, considerando a exigência mínima determinada pelo Art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases, nº 9.394/96, que estabelece como requisito mínimo o nível médio na modalidade normal.

O documento explicita, ainda, o dever de os professores serem qualificados para o desempenho de suas funções, terem formação específica e mínima exigida por lei, o direito à formação inicial e continuada, que deve ser assegurada pelo sistema de ensino, bem como a inclusão em planos de cargos e salários do magistério.

b) Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006)

Esse documento foi elaborado pelo Ministério da Educação, através da Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI) do Departamento de Políticas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental (DPE). Ele apresenta as descrições, alternativas e sugestões de espaços pensados para a instituição de Educação Infantil que atende crianças de 0 a 6 anos de idade. Foi organizado em conjunto com educadores, arquitetos e engenheiros comprometidos em elaborar e construir/reformar os espaços educacionais das crianças dessa faixa etária.

Com o objetivo de propiciar o cumprimento do preceito constitucional de descentralização administrativa e a participação de outras pessoas da sociedade envolvidas com o desenvolvimento de políticas públicas direcionadas para a Educação Infantil, foram realizados, em parceria com as secretarias municipais de educação e com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), seminários para a elaboração do documento, contribuindo no sentido de apresentar as especificidades de cada região.

c) Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006)

Esse documento foi elaborado pelo Ministério da Educação, com a colaboração dos secretários, conselheiros, técnicos, especialistas, professores e demais profissionais.

É considerado um dos mais importantes para a Educação Infantil, devido à complexidade do conteúdo do objeto a ser estudado e por sua representação no cenário político e dos avanços para essa etapa da Educação Básica. Dessa forma, dada a organização do texto, nota-se um referencial teórico completo, inerente à discussão referente à concepção de criança, à pedagogia da Educação Infantil, aos desdobramentos das legislações sobre a qualidade da Educação Infantil a serem aplicadas pelos sistemas educacionais.

d) Indicadores da qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009)

O documento **Indicadores da qualidade na Educação Infantil** foi elaborado pela coordenação do Ministério da Educação, por meio da Secretaria da Educação Básica, da Ação Educativa, da Fundação Orsa, da Undime e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef). O trabalho contou com a colaboração de instituições, conselhos, profissionais da educação e pesquisadores, para uma primeira versão. Esse documento foi discutido e modificado em oito Seminários Regionais e, em seguida, testado em instituições públicas e

privadas de Educação Infantil em nove unidades federadas, como: Pará, Ceará, Bahia, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Distrito Federal, São Paulo e Paraná.

O objetivo desse documento é o de colaborar com as instituições de Educação Infantil, no que tange à autoavaliação da qualidade através de um seguimento participativo disponível à comunidade interessada, com base nas práticas educativas vinculadas aos direitos das crianças, contemplando questões como: direitos humanos aplicados às crianças, o reconhecimento e a valorização das diferenças de gênero, étnico-racial, religiosa, cultural e à pessoa com deficiência, tudo pautado na qualidade da educação em valores sociais mais amplos.

Os Indicadores da qualidade na Educação Infantil “são sinais que revelam aspectos de determinada realidade e que podem qualificar algo. [...] Aqui, os indicadores apresentam a qualidade da instituição de educação infantil em relação a importantes elementos de sua realidade: as dimensões” (BRASIL, 2009, p. 15)

À luz dessas referências, os indicadores de qualidade permitem identificar o andamento da instituição de Educação Infantil, considerando que todos os envolvidos da escola estejam inteirados e busquem alternativas, por meio dos seus saberes, de modo que possam agir sobre a realidade vivenciada, modificando-a. Diante disso, existem dimensões que devem ser atendidas e submetidas a um acompanhamento pela identificação dos indicadores de qualidade, que são:

Planejamento institucional: proposta pedagógica consolidada, planejamento, acompanhamento e avaliação, registro da prática educativa;

Multiplicidade de experiências e de linguagem: crianças construindo sua autonomia, crianças relacionando-se com o ambiente natural e social, crianças tendo experiências agradáveis e saudáveis com o próprio corpo, crianças expressando-se por meio de diferentes linguagens plásticas, simbólicas, musicais e corporais, crianças tendo experiências agradáveis, variadas e estimulantes com a linguagem oral e escrita, crianças reconhecendo suas identidades e valorizando as diferenças e a cooperação;

Interações: respeito à dignidade das crianças, respeito ao ritmo das crianças, respeito à identidade, desejos e interesses das crianças, respeito às ideias, conquistas e produções das crianças, interações entre crianças e crianças;

Promoção da saúde: responsabilidade pela alimentação saudável das crianças, limpeza, salubridade, conforto e segurança;

Espaços, materiais e mobiliários: espaços e mobiliários que favorecem as experiências das crianças, materiais variados e acessíveis às crianças, espaços, materiais e mobiliários para responder aos interesses e necessidades dos adultos;

Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais: formação inicial das professoras, formação continuada, condições adequadas de trabalho;

Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social: respeito e acolhimento, garantia do direito das famílias de acompanhar as vivências e produções das crianças, participação da instituição na rede de proteção dos direitos das crianças.

Assim sendo, o objetivo do documento é propiciar o cumprimento do preceito constitucional da descentralização administrativa e da meta do Ministério da Educação, que prioriza a construção coletiva das políticas públicas para a educação.

e) Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil (BRASIL, 2009)

Esse documento é um modelo para os municípios elaborarem as políticas de convênio entre o poder público e instituições educacionais sem fins lucrativos, licenciadas pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). São firmadas parcerias para o atendimento de crianças em idade de 0 a 6 anos.

f) Critérios para um Atendimento em Creches que respeite os Direitos Fundamentais das crianças, 2ª edição (BRASIL, 2009)

O referido documento está estruturado em duas partes: a primeira compreende a organização e o funcionamento interno das creches, principalmente acerca das práticas consolidadas no trabalho direto com as crianças; e a segunda apresenta a definição de normas políticas, programas e sistemas de financiamento de creches, independentemente da esfera, seja ela pública, privada ou conveniada. O documento proporciona também medidas que podem ser aplicadas como autoavaliação em complementação aos indicadores de qualidade que abordam essas concepções, porém de maneira mais delineada.

g) Política de Educação Infantil no Brasil: relatório de avaliação (Brasil, 2009)

Produzido por pesquisadores brasileiros, o documento aborda quatro questões básicas acerca das políticas e ofícios da educação, bem como sobre o cuidado com a primeira infância. São elas: competências das instâncias governamentais, indicadores de acesso e condições de oferta, qualidade e financiamento. O documento apresenta ainda elementos sobre o acesso à Educação Infantil; quanto à qualidade, relativos aos investimentos e recomendações.

Posterior à primeira parte que aborda a publicação do **Relatório de Avaliação da Política de Cuidado e Educação da Primeira Infância no Brasil**, estabelecido pelo MEC em agosto de 2006, a segunda parte apresenta as referências que embasaram o estudo. Para finalizar, a terceira parte expõe uma breve atualização das informações, as concepções das políticas públicas e elementos sobre a oferta de serviços.

h) Políticas docentes no Brasil: um estado da Arte (BRASIL, 2011)

Esse documento foi realizado com a colaboração da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). O estudo é pautado na ampla e atual circunstância das políticas docentes no Brasil, tratando de discussões acerca do currículo básico às novas exigências sociais, modelos de currículos econômico-burocrático e ético-profissional, concedidos à formação dos professores em nível superior, e as modalidades essenciais para a formação: pedagogia, pedagogia a distância, especialização em Educação Infantil, Proinfantil.

i) Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos e conceituais (BRASIL, 2012)

Esse documento foi publicado pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades em parceria com a Universidade Federal de São Carlos e apoio da Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI) da Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação. Preconiza a reflexão acerca da concepção da primeira infância, posta no aspecto da diversidade racial e da responsabilidade da política educacional infantil, na sua valorização e na promoção da igualdade racial.

j) Educação Infantil e Práticas Promotoras de Igualdade Racial (BRASIL, 2012)

O presente documento foi elaborado pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica, em parceria com a Universidade Federal de São Carlos e

apoio da Coordenação Geral de Educação Infantil, através do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros, do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades e do Instituto Avisa Lá – Formação Continuada de Educadores.

Descreve as práticas promotoras da igualdade racial na Educação Infantil, estruturado na conjuntura real com ênfase no cotidiano das creches e pré-escolas e simboliza o momento da realização das diretrizes e das leis que tratam a temática da igualdade racial em instituições educacionais. O documento por servirá de referencial para a prática pedagógica de várias instituições de Educação Infantil.

k) Educação Infantil do Campo: proposta para a expansão da política (BRASIL, 2014)

Esse documento foi elaborado pelo Grupo de Trabalho Interinstitucional (GTI), coordenado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), com apoio técnico da Secretaria de Educação Básica (SEB). Para dar conta dos propósitos, houve a participação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (MEC/FNDE), do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), da Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM), do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UCME), da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), do Movimento dos Atingidos por Barragem (MAB), do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), da Articulação de Mulheres Brasileiras (AMB) e do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), e colaboradores na área da educação do campo (Profa. Ana Corina Spada – UFT/UNB) e na área da Educação Infantil do campo (Profa. Ana Paula Soares da Silva – USP/RP), respaldado pela Portaria Interministerial número 6, de 16 de maio de 2013, assinada pelos Ministros de Estado da Educação, do Desenvolvimento Agrário e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome.

Seu objetivo foi evidenciar propostas para a expansão da política de Educação Infantil para os sujeitos do campo. No decorrer do texto, são apresentadas atribuições que contribuem para esta política, assim como:

- Apresentar estratégias para a expansão da política de educação infantil, creche e pré-escola que contemplem mecanismos de convergência de programas e ações do governo federal, com foco no desenvolvimento integral de crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos e onze meses;
- Estudar, formular e apoiar possibilidades e iniciativas adequadas à realidade e às diversidades do campo, respeitadas as orientações vigentes na legislação e normatização da educação infantil e da educação do campo;
- Propor alterações na política de formação de professores da educação infantil para contemplar as especificidades do campo;
- Monitorar a expansão da educação infantil no Programa Nacional de Educação no Campo – Pronacampo – e no Programa Nacional de Reestruturação e Aparentagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil – Proinfância;
- Recomendar políticas e ações, no âmbito dos governos federal, estadual e municipal, que, articuladas com a educação, contribuam para a autonomia econômica das mulheres do campo. (BRASIL, 2014, p. 3)

As reflexões que compõem esse documento se fundamentam nas demandas apresentadas pelos movimentos sociais e sindicais, em que apontam para a necessidade de se oferecer subsídios para uma política de Educação Infantil, com dever do Estado, que promovam integralmente condições específicas para crianças e mulheres serem consideradas com maior protagonismo e que tenham seus direitos garantidos.

Apresentado os documentos, compreendo-os como orientações para as políticas públicas para a Educação Infantil, que podem fornecer subsídios para as instituições que trabalham com esse período escolar. Nesse sentido, faremos a retomada histórica no que tange às conquistas para a Educação Infantil e, conseqüentemente, ao respeito com as crianças.

Em vista disso, a ideia de garantia e efetivação do atendimento da criança em creches e pré-escolas foi elaborada como meta no Plano Nacional de Educação (PNE), de 2001, e estabelecida como obrigatoriedade o ingresso de crianças de 6 anos de idade no Ensino Fundamental, pela Lei federal nº 11.114/2005.

[...] a obrigatoriedade da matrícula das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental, ampliando a duração deste para 9 anos. Na mesma Resolução, redefiniu a nomenclatura das instituições de Educação Infantil da seguinte forma: creche, para as crianças de até 3 anos, e pré-escola, para as crianças de 4 e 5 anos. Já no Ensino Fundamental, os anos iniciais passaram a contemplar a faixa etária de 6 a 10 anos e os anos finais, a faixa etária de 11 a 14 anos. Essas modificações foram ratificadas por meio da Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que alterou os Arts. 29, 30, 32 e 87 da LDB, evidenciando a duração do Ensino Fundamental de nove anos, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos. Conforme essa lei, os municípios, os estados e o Distrito Federal tinham o prazo até 2010 para implantar as mudanças. (BRASIL, 2005, p. 11).

É importante considerar que a legislação supracitada pretende ampliar a duração do Ensino Fundamental obrigatório e distribuído em cinco anos iniciais (1º ao 5º) e quatro anos finais (6º ao 9º). Em paralelo com a Educação Infantil, o projeto altera a idade escolar da pré-escola, passando a ser dos 4 aos 5 anos e não mais dos 4 aos 6 anos de idade. Redefine também a nomenclatura das instituições de Educação Infantil, creche para crianças de 0 a 3 anos e pré-escola para crianças de 4 a 5 anos de idade.

A discussão acerca da obrigatoriedade da matrícula na Educação Infantil é necessária porque parte do concreto, da realidade de muitas famílias que precisam colocar seus filhos numa instituição de Educação Infantil. Isso torna muito mais fácil cobrar do Estado o seu dever, que é o de ofertar vagas a todas as famílias que precisam.

O Plano Nacional de Educação de 2001 apresenta ainda para a Educação Infantil metas que asseguram às escolas padrões mínimos de infraestrutura, em apenas cinco anos; garantem alimentação para todas as crianças matriculadas; formação dos professores da Educação Básica; formação em nível médio na modalidade normal, no período de cinco anos; formação dos professores em nível superior, no período de dez anos; e gradualmente oferecer atendimento em tempo integral.

Em 2006, o Ministério da Educação realizou encontros e seminários denominados de Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de 0 a 6 anos (PNEI). Tinham como finalidade discutir questões acerca da definição de políticas para a Educação Infantil. As pessoas envolvidas nessas discussões foram os gestores de educação nos âmbitos municipais e estaduais. Como nos apresenta o documento **Educação Infantil do Campo: proposta para a expansão da política** (2014):

A Constituição determinou com clareza a competência dos municípios no tocante à Educação Infantil, visto que são eles que devem manter, com a cooperação técnica e financeira da União e dos estados, a oferta pública, gratuita e de qualidade da educação infantil. A Emenda Constitucional 59, de 11/11/2009 – que tornou obrigatória a educação básica dos 04 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, desta forma a matrícula das crianças de 04 (quatro) e 05 (cinco) anos na Educação Infantil passa a ser obrigatória. Define ainda em seu artigo 6º que o disposto no inciso I do artigo 208 da Constituição Federal deverá ser implementado progressivamente até 2016, nos termos do Plano Nacional de Educação. A oferta da Educação Infantil para os bebês e crianças residentes em área rural, assegurada e normatizada pela legislação acima, evidencia-se, então, como responsabilidade prioritária dos municípios, com a colaboração da União, do Distrito Federal e dos Estados (BRASIL, 2014, p. 15).

É importante ressaltar que, por meio da Emenda Constitucional 59, de 11/11/2009, a maior responsabilidade técnica e financeira da Educação Infantil, em creches e pré-escolas, passa a ser dos municípios, com a coparticipação da União, do Distrito Federal e dos Estados. Fica ainda a cargo do município supervisionar e publicar regimentos que contribuam para a Educação Infantil nas instituições públicas ou privadas.

Com a aprovação da Emenda Constitucional 59, em 2009, houve uma modificação na Educação Básica, o artigo 208, inciso I, diz que a “educação básica [é] obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade” (BRASIL, 2009). E a matrícula para crianças da pré-escola (4 e 5 anos) passa a ser obrigatória e não mais uma opção.

Nesse mesmo ano, foi instituída por meio da Resolução nº 5, de dezembro de 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, com o objetivo de “estabelecer as Diretrizes [...] a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na educação infantil” (BRASIL, 2009, p. 12). Parte da ideia de trabalhar a relação com o outro, a concepção de identidade, conhecer a criança, a história da criança, do brincar, do cuidar e educar, pensar no desenvolvimento igualitário das crianças pequenas.

Em 2014, foi aprovado o novo Plano Nacional de Educação (PNE), publicado por meio da Lei nº 13.005/2014, que apresenta políticas públicas que procuram a concretização do direito à Educação Infantil. A exemplo da meta 1, descrita na lei, que busca universalizar, até o ano de 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta em creches em, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência desse PNE.

No que concerne ao aspecto da Educação Infantil no Plano Nacional de Educação, pode-se afirmar que sua ênfase está pautada na ampliação da garantia desse direito, dando garantias no decorrer do texto, condições que favoreçam a permanência e a qualidade da Educação Infantil.

Dada essa conjuntura, é importante ressaltar a relevância das conquistas legislativas que regulamentam o cuidar e o educar da criança, bem como o fortalecimento das iniciativas que reforçam a participação da criança no cenário político, social e cultural. Nesse sentido, Moruzzi afirma:

O direito à participação das crianças na vida social, política e cultural é o elemento central para compreender a maneira pela qual se construíram políticas, medidas e indicadores sobre a criança, sobre a criança negra, sobre a educação infantil ou sobre outras questões que direta ou indiretamente influenciam e influem na vida das crianças (MORUZZI, 2015, p. 72).

Portanto, vale ressaltar a importância da participação das crianças em todas as esferas da sociedade, mas, por sua vez, é preciso pensar numa Educação Infantil que respeite as crianças, suas individualidades, porque cuidar e educar uma criança com até 5 anos de idade é algo muito específico e determinante para sua vida.

Preocupada com o futuro dos alunos, a escola esquece o hoje, o momento histórico que a criança vive, esquece o que é dela por direito. É preciso olhar para o futuro também, mas é importante pensar no passado, investigando, questionando, refletindo, para poder se dedicar ao hoje.

Nesse panorama, são inúmeras as possibilidades para discutir, avaliar ou apresentar melhorias para a Educação Infantil. No entanto, na premissa da discussão realizada nesse estudo, considerando sua abrangência e complexidade, o que se pode concluir é que há muito para se fazer para que a escola pública de Educação Infantil proporcione condições dignas para o atendimento. Existem muitos estudiosos, instituições, profissionais da educação e de outras áreas envolvidos com a temática, trazendo propostas pertinentes. Contudo, é importante considerar também o comprometimento do Estado, da escola, do professor, da família, com a educação da criança pequena, para além da afetividade, no cumprimento de seu papel como responsáveis, fazer valer, proporcionar uma escola pautada na mediação da aquisição do conhecimento e aprendizagens significativas, baseada nas brincadeiras, nas experiências, na capacidade de pensar da criança, de querer criar, formar um sentido ético.

Essa luta é diária e é de todos, é preciso perseverar os ganhos adquiridos até hoje, os quais aconteceram através de ações, movimentos, reivindicações, por um caráter mais comum. A história provou que a participação coletiva é determinante para os avanços da Educação Infantil.

No próximo capítulo, discutiremos a política de Educação Infantil do campo no Brasil, com o objetivo de situar o nosso tema de estudo a partir do contexto das questões macros que envolvem a Educação Infantil do campo.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO NO BRASIL

Neste capítulo, apresentamos uma discussão sobre o panorama geral da Educação Infantil do campo, contextualizando acontecimentos, conquistas, as leis nacionais que regem essa modalidade de ensino, amparados em pressupostos teóricos de estudiosos que tratam desse objeto.

Pesquisas apontam poucos estudos sobre a Educação Infantil do campo. Leal e Pasuch (2013, p. 4) afirmam que “a temática ‘Educação Infantil do/no campo’ é nova no Brasil. Sua trajetória de construção vem desafiando pesquisadores, gestores, professores, movimentos sociais e sindicais a dialogarem entre si”, uma vez que a criança pertence a uma diversidade de relações, a exemplo da classe social, da história, da família e da comunidade. Nessa perspectiva, Kuhlmann Jr. (2015) destaca:

A inexistência de pesquisas em amplas bases de fonte e com uma crítica dos documentos referendou interpretações equivocadas produzidas na própria história das instituições de Educação Infantil, tais como a de que essas instituições não teriam sido educacionais em sua origem. Essa caracterização, de fato, foi utilizada inúmeras vezes desde o final do século XIX (KUHLMANN JR, 2015, p. 7).

Essa realidade demonstra as lacunas, desde o final do século XIX, nas instituições de Educação Infantil, nas ações do Estado em relação aos avanços e na falta de comprometimento com a educação das crianças de 0 a 6 anos de idade. A desvalorização dos saberes, dos costumes e da identidade das crianças do campo corrobora um discurso oportunista que justifica a precarização dos recursos, do trabalho pedagógico, limitando o desenvolvimento e o interesse nessa fase da criança.

Sob essas condições citadas acima, é urgente pensar a Educação Infantil do campo articulada com os princípios da Educação Infantil. Silva; Pasuch e Silva (2012, p. 98) afirmam: “cada vez mais se acredita que as crianças podem nos dizer, mesmo as crianças pequenas e à sua maneira, o que pensam de suas influências e como gostariam que fosse sua experiência na Educação Infantil.” Evidentemente, a criança é capaz de pensar, logo, possui a garantia de poder desenvolver suas experiências.

Para ratificar essa realidade, realizamos um levantamento dos trabalhos acadêmicos publicados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), mais especificamente no Grupo de Trabalho (GT) 7 – Educação de crianças de 0 a 6 anos –, e dos artigos da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), organizados por autores. Assim, buscou-se compreender como estão sistematizadas as

discussões acerca das políticas públicas da Educação Infantil do campo. Para isso, foram investigados artigos no período dos anos de 2009 a 2014. O motivo pelo qual foi feita a seleção desse período se deu devido a essas produções estarem mais atualizadas.

As considerações apreendidas na realização do levantamento foram: durante o período pesquisado não houve publicações referentes ao tema Políticas Públicas de Educação Infantil do Campo, o que demonstra a necessidade de pesquisas sobre essa temática, pois, para discutirmos sobre a Educação do Campo, faz-se preciso uma análise e compreensão das políticas públicas existentes, tanto a nível local quanto nacional, para essa área. Entretanto, existem muitas pesquisas relacionadas à Educação Infantil voltadas às brincadeiras, ao currículo, a políticas públicas, mas ainda é muito restrita. De maneira generalizada, as publicações discutem as dificuldades da Educação Infantil, a má formação dos professores, projetos realizados sobre a ótica urbana, de educação compensatória.

Para a elaboração do levantamento dos trabalhos acadêmicos foram pesquisadas produções sobre Educação Infantil; Políticas Públicas e Educação Infantil do Campo. Foram utilizadas como base de dados a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e a Associação Nacional de Política e Administração da (ANPAE), visto que são instituições reconhecidas pelo progresso de suas pesquisas e que promovem os maiores eventos sobre educação no Brasil.

Após a seleção dos artigos, foram realizadas leituras, interpretações, comparações e categorização dos trabalhos com a finalidade de entender como a Educação Infantil do Campo é pensada nas produções científicas.

Foi selecionado na base de dados da ANPED o GT 7: Educação de Crianças de 0 a 6 anos (GT 7). Todos esses artigos são classificados em comunicação oral. A escolha dos trabalhos da ANPAE se deu por meio do ano e pelas temáticas Educação Infantil; Políticas Públicas e Educação Infantil do Campo. Foram localizados 39 (trinta e nove) artigos, 25 (vinte e cinco) da Anpae e 14 (quatorze) da Anped, como mostra o quadro 01 abaixo.

Vale ressaltar que a maioria desses trabalhos discute a temática: Políticas Públicas da Educação Infantil. É perceptível a ausência de artigos que discutem as Políticas Públicas da Educação Infantil do Campo, o que denota a necessidade de produzir e publicar mais pesquisas sobre os questionamentos acerca da Educação Infantil do campo. Os demais artigos que não foram inseridos nesse levantamento apresentavam temáticas sobre as culturas infantis desiguais, experiências educativas, orientações curriculares, relação com a família, desenvolvimento infantil, histórico da Educação Infantil, políticas públicas para a educação do campo, gestão das escolas de Educação Infantil, avaliação. Depois de realizar as leituras

dos resumos, foram listados 12 (doze) artigos para análise, sendo 6 (seis) da ANPED: GT 07 e 6 (seis) da base da ANPAE. O quadro abaixo mostra a quantidade de trabalhos selecionados.

Quadro 01 – Quantidade de trabalhos selecionados

Base de Dados	Quantidade de trabalhos selecionados
ANPED	14
ANPAE	25
Total	39

Fonte: Quadro produzido pela autora.

Para escolha dos artigos, avaliou-se estudos referentes à Educação Infantil; Políticas Públicas e Educação Infantil do Campo. Então, foram considerados trabalhos que possuíam alguma relação com o objeto de estudo. Os quadros 02 e 03 abaixo mostram a seleção das pesquisas.

Quadro 02 – Publicações selecionadas e analisadas – ANPED

TRABALHOS SELECIONADOS NO GT 7 DA ANPED			
ANO	TITULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO
2009	As experiências educativas das crianças menores de quatro anos, do meio rural.	Rosimari Koch Martins	UFSC
2010	Políticas públicas universalistas e residualistas: os desafios da educação infantil	Patrícia Corsino Maria Fernanda Rezende Nunes	UFRJ UNIRIO
2010	O movimento interfóruns de educação infantil: a construção de uma identidade cultural e política	Deise Gonçalves Nunes	UFF
2011	Políticas públicas municipais de educação infantil: um balanço da década	Sônia Kramer Patrícia Corsino Maria F. Rezende Nunes	UFF
2011	Expectativa das famílias do meio rural em relação à educação pública para os filhos menores de 4 anos	Rosimari Koch Martins	SED-SC
2012	“(in)constâncias no cenário da política de educação infantil brasileira “CAOS CALMO”:	Fabiana Oliveira Canavieira	UFMA

Fonte: Quadro produzido pela autora.

Quadro 03 – Publicações selecionadas e analisadas – ANPAE

TRABALHOS SELECIONADOS NA ANPAE			
ANO	TITULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO
2009	Educação e ensino em escolas do meio rural: controvérsias políticas e pedagógicas	Maria Aparecida de Queiroz	UFRN
2011	Educação infantil no contexto do sistema municipal de ensino; revelando concepções sobre a integração	Neusa Esméria da Silva	UFU
2011	Garantia do direito à educação infantil no Brasil: histórico do campo, conquistas e desafios atuais	Maria Luiza Rodrigues Flores	UFSM
2011	Políticas de educação infantil no Brasil: Ensaio sobre os desafios para a concretização de um direito	Bianca Corrêa	FFCLRP-USP
2013	Educação do campo no Brasil: Trajetória de lutas pelo direito a uma educação específica e diferenciada	Denise Xavier Torres Girleide Tôres Lemos	UFP
2013	Infância e políticas de educação infantil: concepções que permeiam os textos legais	Caroline Machado Cortelini Conceição	Unisinos/Unioeste

Fonte: Quadro produzido pela autora.

Os artigos analisados, em sua maioria, fazem referência à concepção de criança, ou seja, são crescentes as pesquisas que legitimam a criança como sujeito perspicaz, que socializa. Com isso, muitos estudiosos percebem a necessidade de pesquisá-las, com o intuito de entendê-las satisfatoriamente. Constatou-se nesses artigos que a maioria dos autores pertencem ao sexo feminino e que grande parte das publicações foram escritas em universidades que estão situadas na região Sudoeste do país. Em relação ao referencial teórico, os mais citados foram: Sônia Kramer, Manuel Sarmiento, Fúlvia Rosemberg, Moisés Kuhlmann, Miguel Arroyo, Roseli Caldart, Dermeval Saviani, entre outros que estudam a Educação Infantil e a Educação Infantil do campo.

Independentemente da quantidade de pesquisadores que estão discutindo o tema, as pesquisas indicam que é preciso avançar, principalmente nas políticas públicas. Todavia, é importante destacar que a criança, com maior intensidade, está sendo problematizada como sujeito que possui especificidades.

Os avanços das discussões acerca da Educação Infantil do campo se dão a partir da participação dos movimentos sociais, nesse contexto, sem dúvida, o MST pode ser considerado o movimento social mais importante da luta por uma Educação do Campo, que se estende, conseqüentemente, à Educação Infantil do campo, devido a sua história de luta, aos

integrantes desse movimento, que se unem em busca de um bem comum, a luta pela terra, que juntos lutam pela educação, pela necessidade das mães trabalhadoras do campo, pelo trabalho, pela justiça, pelos direitos adquiridos com muita determinação e persistência.

No entanto, é preciso reconhecer que existiam outros movimentos de âmbito regional e nacional que também lutavam em prol da Educação do Campo, entre os quais se destacam o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), o Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais, vinculado à mobilização da Marcha das Margaridas,⁴ a Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro (RESAB) e a Comissão Pastoral da Terra (CPT), além de outras organizações que começaram a discussão acerca da Educação Infantil no meio rural.

Nesse sentido, é extremamente importante considerar o papel que mães trabalhadoras tiveram na luta pelos seus direitos, pela garantia da oferta e acesso da Educação Infantil no meio rural. Com essa perspectiva, o documento **Educação Infantil do Campo: proposta para a expansão da política**, desenvolvido pelo Ministério da Educação, apresenta considerações relevantes acerca das discussões e das reuniões do Grupo de Trabalho Interinstitucional – GTI (2014), além de acrescentar os resultados do III Seminário Nacional de Educação Infantil do Campo, realizado em 2013, em Brasília. Para tanto, assegura que:

[...] a educação infantil apresenta-se como importante demanda apresentada dos movimentos sociais e sindicais do campo e das mulheres, destacando-se a relação direta entre a primeira infância e os cuidados atribuídos a elas na nossa sociedade. Porém, compreender a histórica reivindicação das mulheres por direitos e autonomia, aliada ao tema da socialização dos cuidados entre a família, o Estado e a Sociedade significa que, ao se construir perspectivas para uma educação infantil do campo, com qualidade, deve-se desconstruir a imagem idealizada de que a mulher é a única responsável pelo ato de “cuidar e educar” na primeira infância. Assim, a reivindicação de escolas de educação infantil nas áreas rurais implica, na realidade, em direito das mulheres e das crianças. A socialização dos cuidados entre a família, o Estado e a sociedade possibilita à mulher participar, autonomamente, da vida social e econômica, ao mesmo tempo em que se consolida um novo paradigma de responsabilização do ato de “cuidar e educar” de maneira compartilhada à educação das crianças em espaços coletivos (BRASIL, 2014, p. 9.).

O documento destaca a importância dos movimentos de mulheres nas conquistas da Educação Infantil, especialmente pela sua relação de proximidade com as crianças. Ressalta

⁴ A Marcha das Margaridas é uma mobilização das mulheres do campo, da floresta, extrativistas, quilombolas, indígenas, do Movimento Sindical de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (MSTTR) e de movimentos feministas e de mulheres que vão às ruas da capital federal para dialogar com o governo federal sobre suas reivindicações, dentre outras, garantir condições dignas aos filhos e filhas das mulheres trabalhadoras, construir escolas de Educação Infantil e ampliar a oferta da Educação Infantil nas comunidades rurais. Essa mobilização de mulheres é a maior da América Latina.

ainda que é preciso desmistificar o papel da mulher, apenas, como a principal responsável pela educação da criança, isto é, função dada apenas para as mães. Esse paradigma desconsidera uma infinidade de experiências, conhecimentos e direitos adquiridos pela mulher na sociedade.

No que lhe concerne, a Constituição de 1988 passa a reconhecer a creche e a pré-escola como um direito de todas as crianças, não apenas como um direito de mães trabalhadoras da zona urbana ou rural. Silva; Pasuch e Silva (2012) esclarecem que:

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. Nesse sentido, a creche/pré-escola estendeu-se como direito para todas as crianças, independente de suas vinculações com a cidade ou o campo (SILVA; PASUCH e SILVA, 2012, p. 47).

Por meio dessa importante conquista, a Educação Infantil, que evidenciava as necessidades das famílias e das mães, pois precisavam trabalhar, passou a reconhecer as crianças pequenas como sujeitos de direitos, independentemente do local onde viviam, na zona urbana ou zona rural.

Em 1989, organizaram, em São Paulo, as primeiras Cirandas Infantis⁵ ligadas às Cooperativas de Produção Agropecuária (CPA). Segundo Rosseto, “[...] as crianças começaram a ser vistas de distintas formas: primeiro, como criança; segundo, como criança acampada ou assentada; e terceiro, como criança Sem-Terrinha” (ROSSETO, 2009, p. 74). A Ciranda Infantil foi pensada pelas mobilizações sociais, com o intuito de pensar a educação das crianças pequenas voltada às necessidades específicas que assegurem os seus direitos básicos, como educação, saúde, higiene, amor, brincadeiras, entre outros.

Em 1990, o Estado brasileiro criou o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) com a finalidade de regulamentar a política de amparo à criança carente. O artigo 4 estabelece que:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à

⁵ A Ciranda Infantil surgiu no MST em 1987, durante o 1º Encontro Nacional de Educadores/as da Reforma Agrária (ENERA), com o intuito de propiciar a participação das mães nos momentos políticos do movimento.

liberdade e à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, artigo 4º, 1990).

A referida legislação determina como dever da família, da comunidade, do Estado, da sociedade como um todo e do poder público garantir todos os direitos das crianças e adolescentes, independentemente do local, zona urbana ou rural. Compreendendo-as como sujeitos de direitos, mas para isso é importante considerá-la como tal, inclusive assegurando o seu desenvolvimento físico, mental, intelectual e social.

No ano de 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei Federal nº 9.394/1996), que estabelece, no artigo 28, orientações para todas as instituições de Educação do Campo, articulando também com a Educação Infantil do campo:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente.

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II – organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas;

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Nessa direção, a lei propõe uma organização escolar própria, com orientações pedagógicas, metodologia e conteúdos específicos para a escola do campo. Assim sendo, a escola do meio rural ganha força, a referida legislação reconhece e valoriza essa escola, que sempre foi marcada pela falta de políticas, de estrutura, formação para os professores. Observa-se que o desafio proposto é avançar em práticas educativas que dê conta de trabalhar esse regimento de forma concreta, efetiva, que considere as especificidades do campo para poder transformá-la em conhecimento.

Em suma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei Federal nº 9.394/1996) firma-se com os sujeitos do campo, propondo uma educação escolar de qualidade, e, de acordo com o Parecer nº 36/2001, CEB/CNE: “reconhece a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença, possibilitando a definição de diretrizes operacionais para a educação rural sem, no entanto, recorrer a uma lógica exclusiva e de ruptura com um projeto global de educação para o país” (BRASIL, 2001, p. 17).

Em síntese, a referida lei busca valorizar o sujeito do campo como sujeito que possui identidade própria, com a finalidade de garantir, conduzir uma educação que reconheça o direito à diferença e à igualdade, sujeitos capazes de construir sua história.

Em conformidade com as lutas pelos direitos das crianças, especialmente das crianças do campo, foi organizada, no ano de 1997, a primeira Ciranda Infantil em nível nacional, que agregou as crianças sem terrinha, no Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária (ENERA).

A expressão “Educação do Campo” é recente, substitui a expressão “Escola no meio rural”. A troca foi resultado das mobilizações dos movimentos sociais que lutam em prol do direito à educação, por escolas públicas nas áreas de Reforma Agrária, pelo direito dos sem terra, para que muitas comunidades não perdessem as escolas, e por estudiosos que possuem o olhar aguçado diante das especificidades, das inquietações e dos desafios característicos da população do campo. Segundo Caldart (2011), o aparecimento da expressão ‘Educação do Campo’ pode ser datado, surgiu em 1998, inicialmente na preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, e assim passou a ser chamada a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília.

Em consonância, Fernandes, Cerioli e Caldart (2004) ressaltam a expressão *campo* e não mais *rural*, “com o objetivo de incluir no processo de Conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho” (FERNANDES, CERIOLI e CALDART, 2011, p. 25). Assim, substitui “rural” por “campo” e concebe o campo como espaço social onde os trabalhadores e trabalhadoras do campo terão sua própria identidade.

Foi nessa conferência que se firmou mais amplamente o conceito de Educação do Campo, tornando hegemônico nas Resoluções Nacionais, que tratam a realidade educação em área rural, em 2000, no âmbito do Conselho Nacional de Educação (CNE). Essa conferência contou com a participação dos movimentos sociais, organizações governamentais e não governamentais, com o apoio da Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Organizações das Nações Humanas para a Educação (Unesco), Fundo das Nações Unidas para a infância (Unicef) e da Universidade de Brasília (UnB). Nessa conferência, o compromisso assumido foi mobilizar órgãos governamentais para reformulação de políticas públicas que garantissem o direito à educação aos sujeitos do campo.

Nessa conferência, realizou-se, ainda, um balanço sobre a realidade da Educação do Campo naquele momento. Em relação à Educação Infantil, de acordo com Fernandes, Cerioli e Caldart (2011), houve um avanço na inclusão desse nível de ensino, tímido, mas gradual. No intervalo entre 1991 e 1996, o crescimento das matrículas foi de 25,6%. Mas pensamos que apenas o acesso não resolve a situação, o **Relatório de Observação nº 4 – As Desigualdades na Escolarização no Brasil nos anos de 2005 e 2009** (BRASIL, 2011)

destaca que, por mais que a Educação Infantil esteja assegurada na legislação, na política educacional, e com o advento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), além do interesse dos municípios em ampliar o atendimento, ainda é extensa a quantidade de crianças com idade de 0 a 5 anos sem creche e pré-escolas. Esse dado torna-se mais expressivo em relação à zona rural, onde o número de escolas é restrito e muitas vezes falta o comprometimento dos direitos das crianças de 0 a 5 anos. Para tentar superar esses dados, foi incorporada, pela Emenda Constitucional 59, de 2009, a obrigatoriedade da matrícula e frequência na pré-escola.

Dado que os movimentos sociais do campo contribuíram pontualmente para as conquistas para a Educação do Campo, mais uma vitória foi almejada, em 2001, com a aprovação do Plano Nacional de Educação, pela Lei nº 10.172/2001, que determina, entre outras questões, que as escolas do campo sejam organizadas de forma mais flexível, garantindo o progresso significativo de aquisição do conhecimento referente às especificidades do campo, com a realização da formação de professores.

Foram aprovadas, em 2002, pelo Conselho Nacional de Educação, na Resolução nº1 de 3 de abril, as Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo, demonstrando uma grande conquista política para a Educação Infantil e para o Movimento Nacional de Educação do Campo, porque inclui todos os níveis da educação em sua esfera. De acordo com seu artigo 2º:

Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal.

As considerações referentes a essas Diretrizes foram assertivas, os fatores que obviamente implicaram para esse resultado devido as suas pautas de atuação, determinantes no processo de legitimar os sujeitos do campo, de acordo com os princípios expostos.

Em 2004, realizou-se a II Conferência Nacional de Educação do Campo. Nesse momento, ampliaram os grupos organizados, as universidades e as representações governamentais, bem como a concepção de educação e a discussão sobre uma educação com os sujeitos do campo e não apenas para os sujeitos do campo.

Assim sendo, a educação almejada é aquela que concebe o campo como espaço de vida e, mesmo diante das dificuldades, de resistência, que respeite as diferenças, as identidades e as singularidades. Uma educação pensada a partir do lugar onde os sujeitos do campo vivem. Para tanto, Fernandes, Cerioli e Caldart (2011) acreditam que a educação do campo seja uma educação específica e diferenciada. Partindo da concepção de formação humana, capaz de construir referências culturais e políticas para que os sujeitos possam intervir na realidade, pensando em uma sociedade íntegra.

Como podemos perceber, a Educação do Campo não traz discussões direcionadas apenas à escola, apresenta também uma visão crítica, no sentido mais amplo, caracterizada por sujeitos históricos que buscam condições de vida digna. Pensar em Educação do Campo é valorizar as pessoas, o espaço e as identidades existentes nessas comunidades.

Também entre as conquistas, em 2008 foram estabelecidas, pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, as Diretrizes Operacionais e Complementares da Educação do Campo, de 28 de abril de 2008, que atribuíram princípios para o desdobramento das políticas públicas da Educação do Campo. A resolução apresenta propostas que incluem nas práticas educativas o reconhecimento da identidade e da cultura, investimentos e subsídios que garantam novos espaços para que as crianças não precisem se deslocar de sua localidade e que possibilitem formular, implantar e acompanhar políticas que fortaleçam o bem-estar social dos sujeitos que moram no campo.

À luz dessas Diretrizes, o artigo 3º (BRASIL, 2008) garante uma educação digna para essas crianças. E assegura a oferta da Educação Infantil nas próprias comunidades rurais, preservando as crianças em seu local, impedindo o processo de nucleação⁶ das escolas, e o atendimento em salas específicas, sem o agrupamento de outras turmas. Infelizmente, muitos gestores descumprem as leis e os direitos básicos das crianças em idade de 0 a 5 anos são feridos. Ao ser distanciadas de suas comunidades, elas poderão perder, com o tempo, a sua identidade cultural. É preciso levar em conta a proximidade das escolas à residência dos alunos, de forma que as instituições escolares estejam em plenas condições de funcionamento.

Nas dimensões do poder público se encontram as decisões e atuações voltadas para a universalização do acesso à Educação Infantil, seja para a formação cidadã dos sujeitos do campo, com direito ao acesso ao trabalho, seja para o seu desenvolvimento social, político e

⁶ O conceito de nucleação utilizado é o que o BRASIL (2006, p. 16) apresenta. “Trata-se de um procedimento político-administrativo que consiste na reunião de várias escolas isoladas em uma só, desativando ou demolindo as demais.” Assim, os gestores municipais utilizam como argumento para a adoção do “modelo” de escolas nucleadas a baixa qualidade de ensino desenvolvida pelas escolas multisseriadas e resolvem nuclear as escolas isoladas, agrupando as regiões em polos mais próximos, a chamada nucleação escolar .

econômico que a educação proporciona. O número reduzido de alunos nas escolas posicionadas no campo tem levado os gestores municipais a adotar a política de nucleação vinculada ao transporte escolar, o que resulta no fechamento das pequenas escolas situadas no campo e transferência dos alunos para escolas localizadas em localidades com uma população maior – ‘intracampo’⁷ – ou para a sede dos municípios – extracampo. A promessa é que melhore o processo educativo com a nucleação das escolas no meio rural, sendo uma das iniciativas para definir políticas públicas para a Educação do Campo com qualidade.

Refletindo em contraposição sobre a questão, a nucleação das escolas rurais foi vista como uma possível saída, considerando que, nos Estados Unidos, na década de 1920, esse processo já existia e, em seguida, em outros países. Então foi adotada no Brasil, nos anos 1970. Naquele momento, tinha-se como foco acabar com salas multisseriadas e a diminuição de gastos e recursos da escola, ou seja, essa política pública estava mais preocupada com as questões econômicas que as pedagógicas.

Em suma, o transporte escolar é um instrumento aliado a esse processo de nucleação, que transporta os alunos de escolas nucleadas, seja intra ou extracampo. Esse direito foi garantido com a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, inciso I, complementado pelo artigo 208, que garante uma intervenção eficaz, além de outras prerrogativas. Com a finalidade de complementar a Constituição, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) instituiu em seu artigo 54, inciso VII, e também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), em seu artigo 4º, inciso VIII, que é dever do Estado a responsabilidade de assegurar as condições de acesso e permanência dos alunos na escola e esta garantia depende do transporte escolar. Como resultado deste estudo, pode-se afirmar que não existe regulamentação direcionada para as crianças de 0 a 5 anos de idade.

Nesse sentido, o Ministério da Educação (MEC) realizou mapeamento e análise das realidades investigadas na região Nordeste, por meio da **Pesquisa Nacional Caracterização das Práticas Educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural**, no ano de 2012, em que afirma que:

Após estas considerações sobre o transporte, ressalta-se que o conjunto dos instrumentos normativos indica claramente a necessidade dos municípios construírem e manterem espaços e materiais específicos para a Educação Infantil nas comunidades onde as crianças residem, evitando a nucleação de escolas e o deslocamento. Sendo assim, é fundamental que o transporte escolar rural seja entendido como uma estratégia a ser utilizada na Educação Infantil do Campo quando, de fato, não for possível assegurar a oferta

⁷ Nucleação intracampo – deslocamento do campo para o campo. Nucleação extracampo – deslocamento do campo para a cidade.

próxima à residência das crianças. Acentua-se, ainda, a importância de, nestes casos, privilegiar o deslocamento seguro intracampo, ou seja, para escolas da zona rural, e evitar os deslocamentos extracampo, para escolas na zona urbana, pois nestes deslocamentos as distâncias entre as casas das crianças e as instituições escolares geralmente são longas e acrescidas pela insegurança do trajeto (BRASIL, 2012, p. 17).

É conveniente fazer uma reflexão prévia sobre esta questão. Por meio dos estudos realizados percebe-se que a nucleação intracampo consiste em manter boa parte dos alunos no seu lugar de origem. Desenvolvido pelo Ministério da Educação, os municípios contam ainda com o Programa Caminho da Escola⁸ e o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE),⁹ que tem a finalidade de atender a alunos residentes no campo. Entretanto, são inúmeros os contratemplos enfrentados pelas crianças, muitas vezes os municípios não dispõem de ônibus suficientes para a demanda e utilizam o transporte terceirizado, que apresenta condições de razoáveis a ruins, muitas vezes também não disponibilizam monitores para acompanhar as crianças nas viagens, principalmente as que vêm de localidades mais distantes, pois o problema ocorre especialmente quando os alunos pequenos se misturam com os maiores, colocando-se seriamente em risco.

A acedência desse conceito repercutiu diferentemente nos âmbitos de discussão, vários estudiosos carregam uma forte resistência ao falar sobre a nucleação das escolas do campo. Paralelamente a esse processo, Arroyo e Fernandes (1999) apontam algumas certezas do seu posicionamento em relação a essas questões mediante o funcionamento dessa prática:

[...] E a solução qual é? A solução me parece que não é tirar as crianças do seu lugar e levá-las para outro lugar. A famosa nucleação de escolas. Me parece que essa não é a solução. Sobretudo, para a educação fundamental. Por quê? Porque a criança gasta 3, 4, 5 horas para chegar [...] Mas não é só isso e sim, sobretudo, porque a escola tem que estar vinculada às raízes de suas vivências, de sua família, de sua experiência completa. A escola tem que estar colada às raízes mais imediatas das vivências da infância. Não podemos fazer da escola uma espécie de supermercado (ARROYO e FERNANDES, 1999, p. 35).

⁸ O programa Caminho da Escola foi criado em 2007 com o objetivo de renovar a frota de veículos escolares, garantir segurança e qualidade ao transporte dos estudantes e contribuir para a redução da evasão escolar, ampliando, por meio do transporte diário, o acesso e a permanência na escola dos estudantes matriculados na Educação Básica da zona rural das redes estaduais e municipais. O programa também visa à padronização dos veículos de transporte escolar, à redução dos preços dos veículos e ao aumento da transparência nessas aquisições.

⁹ Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE), foi estabelecido em 2004 com a finalidade de assegurar o acesso e permanência dos alunos moradores da zona rural por meio da utilização de transporte escolar através de assistência financeira.

Essa colocação dos autores é devidamente pertinente, haja vista que vários municípios adotaram o processo de nucleação e nessa junção de tradições urbanas e rurais muitas escolas não trabalham as especificidades do campo, desconsidera a idade, a diversidade, e tais atitudes podem contribuir para a exclusão da criança do campo. A escola deve estar preparada para receber essas crianças, o que implica planejar um trabalho de modo que as crianças permitam a partilha de suas experiências, seus modos de vida, em uma visão que respeite às diferenças. Desse modo, a contribuição dos autores nos leva a acreditar que, apesar desses problemas, é possível, sim, mudar esse cenário, por meio de mobilizações realizadas pelos professores, pais, comunidade, associações, dentre outros, em prol do avanço da Educação do Campo.

Apesar de muitos avanços conquistados, a Educação Infantil do campo até então não tinha sido reconhecida oficialmente. Em 2009, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação elaborou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e pela primeira vez a legislação considerou a Educação Infantil do Campo, sem fazer referência à Educação Infantil da zona urbana. Nessa lógica, as Diretrizes destacam a importância de reconhecer os povos do campo, quando apontam em seu artigo 8º parágrafo 3º:

[...] as propostas pedagógicas da Educação Infantil das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, devem:

- I – reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais;
- II – ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis;
- III – flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações;
- IV – valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural;
- V – prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade (BRASIL, 2009, p. 24).

Tais deliberações dessa política materializa um passo importante em um extenso processo de lutas, uma vez que reconhecer as especificidades do modo de vida do campo eleva o campo como local onde as crianças constituem sua identidade. As Diretrizes garantem, ainda, vincular as práticas educativas às realidades dessas populações, bem como valorizar os saberes das populações para a produção do conhecimento. Ademais, a escola

deve ter o compromisso quanto à formação dos sujeitos do campo, e, em razão disso, a maior luta atual é construir essa escola de acordo com suas necessidades e interesses.

Dessa forma, as Diretrizes Operacionais e Complementares da Educação do Campo, de 28 de abril de 2008, são devidamente discutidas, em 2010, no texto **Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo**, organizado por Ana Paula Soares da Silva e Jaqueline Pasuch (2010). Elas comentam os estudos sobre a Educação Infantil do campo pautada nas crianças do campo como sujeitos históricos e de direitos, colaborando com a realização da organização curricular que atende às especificidades.

Apesar das melhorias no que tange ao acesso e à permanência das crianças em escolas de Educação Infantil, a partir de documentos, legislações e programas desenvolvidos nas duas últimas décadas, tem-se discutido sobre as condições pedagógicas específicas e infraestruturas das escolas do campo. Isso tem sido um grande desafio para as políticas governamentais. A realidade de muitas escolas está bem longe de ser propícia para o desenvolvimento integral das crianças.

No bojo dessa discussão, a Secretaria de Educação Básica (SEB), do Ministério da Educação, em parceria com a Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI), do Departamento de Políticas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental (DPE), dispõe os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006). Tal documento aponta parâmetros básicos que contemplam as insuficiências e as aspirações das pessoas que frequentam as instituições escolares, sejam elas crianças, professores, funcionários, familiares e indivíduos da comunidade, amparando as escolas em adaptações, reformas, construções de espaços para o atendimento da Educação Infantil, considerando as características da comunidade à realidade da escola.

No que diz respeito às condições pedagógicas e da infraestrutura das escolas do campo, pode-se afirmar que a precarização marca esses espaços, embora estejam amparadas. Dessa forma, fundamentada na compreensão de que o aprendizado das crianças decorre por meio de vários fatores, é preciso criar condições para as escolas do campo assegurarem políticas públicas, de infraestrutura, a formação dos profissionais que trabalham com Educação Infantil, proporcionarem métodos pedagógicos e/ou materiais didáticos para os professores os utilizarem durante as aulas. Muitas escolas do campo se encontram em condições precárias, se olharmos para o país como um todo. Em um país onde existem elevados índices de pobreza, a precariedade persiste no atendimento oferecido às crianças. É fundamental ter um olhar cuidadoso para esse espaço, condições estruturais, educacionais e

persoais podem ser eficientes para a garantia de um atendimento de qualidade, uma educação voltada para a realidade e aos interesses dos cidadãos que vivem no campo.

Nesse sentido, Leal e Pasuch (2013) consideram que é importante abordar aspectos centrais para compreendermos os fundamentos da Educação Infantil do/no campo, resgatar a própria história, evidenciar os marcos legais que acompanham e mesmo dão suporte a sua trajetória, problematizar em que consiste essa nova temática que se apresenta como desafio tanto para a Educação Infantil como para a eEducação do Campo e, por fim, elencar aspectos político pedagógicos para a Educação Infantil do/no campo.

Definitivamente, o desenvolvimento crescente das políticas públicas da Educação do Campo está arraigado na conjuntura política, social, cultural e econômica, que contribui positivamente para uma série de modificações que ocorrem nas escolas do campo atualmente, como organização, estrutura, recursos e trabalhos pedagógicos, que dão lugar a conteúdos concretos e específicos sobre o qual estão centrados. Essa discussão pode ser explicitada no documento **Educação Infantil do Campo: proposta para a expansão da política** (2014), na tentativa de apresentar ações que podem ser concretizadas:

A elaboração da Política Nacional de Educação Infantil do Campo convoca-nos a pensar sobre a complexa relação entre diferentes políticas públicas e a diversidade de infâncias vividas pelas crianças de 0 a 5 anos que residem em áreas rurais do País. [...] a fim de superar as invisibilidades das crianças do campo, seja em relação ao acesso, à qualidade do atendimento para os bebês e as crianças pequenas, ou em relação às suas identidades, bem como de apoiar às mulheres do campo no exercício da maternidade e dos demais direitos humanos (BRASIL, 2014, p. 6).

Dessa forma, percebemos que o diálogo entre as legislações e os atores sociais interessados em mudar o cenário da Educação Infantil das escolas do campo constitui um legítimo mecanismo em defesa do caráter normativo com um olhar criterioso, cuidadoso, em prol dos mesmos objetivos, cuja finalidade é conseguir almejar resultados satisfatórios com o objeto proposto.

Essa ideia vai de encontro ao que significa pensar em uma escola pautada nas vivências das crianças do campo. Nesse sentido, a importância é marcada por Aroeira, Silva e Lovatti (2015), ao entenderem como essencial para a criança do campo ações educativas pensadas a partir do campo e que se realizem no campo, pressupondo que a Política Pública para a Educação do Campo deva ser fundamentada nas especificidades do campo e dos sujeitos do campo.

A partir disso, observamos que as autoras chamam a atenção para o fato de que as ações educacionais das escolas do campo devem ser voltadas para o campo e acontecerem no campo, considerando os seus habitantes como sujeitos dinâmicos, personagens de suas histórias e culturas.

No entanto, apesar de seu foco estar centrado em práticas pedagógicas que reconhecem as especificidades do campo, acaba conduzindo a um problema que permeia até os dias atuais, qual seja, a questão da escola do campo estar vinculada à escola da cidade, onde o desenvolvimento das práticas pedagógicas é concebido fundamentalmente por meio das representações urbanas, como desdobramento nas práticas das escolas do campo.

Esta afirmação nos conduz diretamente à ideia postulada por Arroyo (2004), segundo o qual um grande desafio a ser superado é pensar em uma proposta pedagógica que possa desconstruir a dicotomia rural-urbano, que preserve a identidade das pessoas que ali vivem. No entanto, na evidência empírica da nossa história predomina a imagem de que a escola no campo tem que funcionar de qualquer jeito, haja vista que o camponês foi historicamente caracterizado como atrasado, desvalorizando-o e inferiorizando-o. Em contrapartida, é preciso romper com essa visão tendenciosa, o fato que merece ser destacado é que os sujeitos do campo têm os mesmos direitos e a mesma capacidade que as pessoas que moram na cidade. Dessa forma, é necessário considerar, por meio das Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo (2010), que:

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, 2010, p. 4).

Nesse caso, a dicotomia rural-urbano leva o profissional da educação a realizar práticas e situações em relação ao conteúdo que caracterizam o processo de aprendizagem centrado nesta representatividade problemática. Com efeito, é preciso que a Educação Infantil do campo seja fundamentada a partir da sua localização, uma vez que as concepções educacionais das escolas do campo estão voltadas para um modelo específico e geral, privilegiando os povos que moram na cidade, desconsiderando a identidade e as especificidades das pessoas residentes do campo. Diante disso, “[...] para essa população precisam ainda promover ações para melhor conhecimento dessa realidade, bem como

investir na formulação e implementação de projetos pedagógicos, tendo em consideração a diversidade do campo brasileiro” (BRASIL, 2014, p. 20).

O papel das políticas públicas é assegurar o atendimento à criança do campo e suas necessidades. Esse atendimento deve priorizar as marcas, os espaços, as vivências que uma criança habitante do meio rural possui. Sua relação com a natureza, com a cultura, com a comunidade, com seus povos e suas linguagens deve ser levada em consideração ao se requerer um atendimento diferenciado para as crianças camponesas e suas particularidades.

Assim, tentamos refletir de forma sistemática, mostrando que o desenvolvimento da Educação Infantil do campo foi constituído e assegurado, sobretudo, através de documentos e legislações, fruto da luta dos movimentos sociais que se orientam na mesma direção, que estabelecem como princípio a valorização e reconhecimento dos direitos de todos os sujeitos que vivem no meio rural, associando os direitos a uma concepção educacional que ofereça práticas educativas pautadas nas especificidades do campo. A consideração desses princípios tem obviamente implicações que buscam a transformação da comunidade, guiada por práticas sustentáveis, conscientes, que influenciam a relação das pessoas com o mundo.

Diante disso, os avanços das discussões e das legislações constituídas que garantem os direitos das crianças atribuíram ao Estado e à sociedade a responsabilidade de assumir o compromisso com a promoção de uma educação para todos, assegurando as especificidades culturais, cognitivas, econômicas, sociais. Por mais que tenha sido via de acesso para a expansão da Educação Infantil do campo, em contraponto, esses elementos não condizem plenamente à realidade, na qual as desigualdades sociais no Brasil são predominantes, o que dificulta a reconhecida plena dos direitos das crianças. Refletindo com Rosemberg e Artes (2012):

As políticas sociais para as crianças brasileiras 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 e ARTES, 2012, p. 16).

Colocam, assim, a compreensão de que a educação precisa ser pensada para além de uma série de legislações, documentos oficiais, redefinição do papel do Estado e o comprometimento das políticas educacionais, é preciso avançar também na desigualdade social, num país onde poucos possuem riquezas e muitos acumulam pobreza, desemprego, baixa escolaridade e falta de oportunidade. É o que confirma Peroni (2003): “[...] de acordo com as leis de mercado, não inclui todos os cidadãos, pois os clientes dos serviços do Estado

serão apenas os contemplados pelo núcleo estratégico e por atividades exclusivas” (PERONI, 2003, p. 60).

Como sabemos, é óbvio que com a educação é possível conseguir conhecimentos necessários para o processo de integração, que não exista desigualdades sociais e sim a obtenção de uma uniformidade entre as classes. Só assim será possível mudar a realidade do nosso país, no sentido de poder corresponder de forma lógica às carências educacionais.

Não obstante, compreendemos que para resgatar e construir uma identidade do homem do campo é fundamental que haja mudanças comportamentais e culturais. Na prática, os homens e mulheres do campo precisam quebrar os preconceitos “arraigados”, no sentido de mudar a visão que a sociedade brasileira tem em relação a eles. Apesar dos avanços em vários aspectos, a exemplo de leis, métodos pedagógicos e/ou materiais didáticos, ainda há muito que se construir para que se tenha uma educação de qualidade, voltada para a realidade e para os interesses dos cidadãos que vivem no campo. Nessa linha, Arroyo, Caldart e Molina (2011) ressaltam que a Educação do Campo nasce a partir de um olhar sobre o campo, olhar este dos próprios sujeitos que vivem no/do campo. Evidentemente, a educação do campo consiste em proporcionar ao sujeito do campo uma visão que considera as possibilidades que o campo oferece. Nesse contexto, Fernandes (2011) acrescenta:

O campo é o lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o lugar, sua identidade cultural. O campo não é só o lugar de produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terras. O campo é espaço e território dos camponeses e quilombolas. É nesse campo que estão as florestas, onde vivem as diversas nações indígenas. Por tudo isso, o campo é lugar de vida e sobretudo de educação (FERNANDES, 2011, p. 137).

Sendo assim, fica evidente na fala do autor a inquietação em tentar demonstrar com suas palavras que o campo também é lugar de vida, onde há sujeitos politicamente conscientes, com uma visão humanizadora, e sobretudo é lugar de educação, que valoriza o sujeito por meio de sua identidade cultural e compreende o trabalho como algo que dignifica o homem enquanto sujeito histórico e não como objeto ou coisa. Até então o campo não era visto como lugar de muitas oportunidades de educação, com o mesmo olhar que o autor tem.

3 METODOLOGIA

A pesquisa é uma das fontes mais eficientes para a construção do conhecimento porque promove inquietações e curiosidades para a busca de respostas e soluções produzidas por conhecimentos críticos sobre o que se pesquisa. Como a pesquisa tem uma relevante eficácia na construção desse conhecimento, Gil (2002) afirma que:

Pode-se definir pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema [...] (p. 17).

Com o desenvolvimento deste estudo, permitiu-se investigar e responder à seguinte indagação: Como se organizam as políticas públicas de Educação Infantil do campo no município de Palmas de Monte Alto-Ba? O aprofundamento deste trabalho nos faz pensar nas crianças pequenas do campo enquanto pertencentes ao mundo, enquanto ser cultural, como toda criança que é dotada de características e peculiaridades. Como Silva, Pasuch e Silva (2012, p. 2003) afirmam: “as crianças possuem voz própria, e devem ser ouvidas de modo a serem consideradas com seriedade, envolvendo-as no diálogo e na tomada de decisão.”

Nessa perspectiva, a pesquisa tem uma abordagem qualitativa, que permite difundir a compreensão do objeto e atingir o objetivo do mesmo. Assim, de acordo com Ludke e André (1986):

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. Segundo os dois autores, a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 11).

Segundo os autores, teremos um contato direto com o contexto escolhido, fonte direta dos dados que estão sendo investigados.

Por considerar plural o objeto a ser estudado, os instrumentos escolhidos para realização da pesquisa foram a observação e a entrevista semiestruturada.

A pesquisa foi realizada no município de Palmas de Monte Alto-Ba, como campo de pesquisa, por ser um local familiar onde percebemos a escassez ou ausência de pesquisas sobre a Educação do Campo, bem como a falta da concretização e implantação adequadas das

políticas públicas que regulamentam a sistematização e o funcionamento das escolas do campo, o que marca o descaso dos governantes em relação à Educação Infantil nesse município. Com isso, propomo-nos a pesquisar como se configura o atendimento aos alunos da Educação Infantil nas escolas do campo.

O critério utilizado para as escolhas dos participantes da pesquisa foram a compreensão e a relação que tinham com o objeto pesquisado. As entrevistas foram realizadas com uma representante da Secretaria Municipal de Educação de Palmas de Monte Alto, duas diretoras, duas coordenadoras pedagógicas, cinco professores, vinte mães das crianças e um agente de saúde. Para tanto, foi elaborado um roteiro de entrevista para cada segmento, de acordo com o problema da pesquisa.

O município em questão possui quatro distritos que atendem da Educação Infantil até o 9º ano do Ensino Fundamental. Dentre os quatros distritos, escolhemos o Distrito Rancho das Mães e o Distrito de Pinga Fogo, para realização da pesquisa. No Distrito de Rancho das Mães, realizamos a pesquisa na Escola Aurezina Teixeira de Melo, onde foram entrevistadas três professoras, dez mães, a diretora e a coordenadora pedagógica. Já no Distrito de Pinga Fogo, a pesquisa foi realizada na Escola Simpliciano Martins Roriz, onde entrevistamos duas professoras, dez mães, a diretora e a coordenadora pedagógica.

É importante destacar que realizamos a produção de dados no período de 12 de novembro a 4 de dezembro. Na Escola Aurezina Teixeira de Melo, os dados foram produzidos nos dias 12, 13, 19 e 20 do mês de novembro, e na Escola Simpliciano Martins Roriz, foram coletados nos dias 26 e 27 do mês de novembro e 3 e 4 do mês de dezembro.

Em relação à observação, optou-se em observar as aulas de Educação Infantil nas escolas escolhidas, o que permitiu que o pesquisador fosse a campo presenciar a realidade vivenciada pelos sujeitos da pesquisa, podendo, assim, confrontar com os dados coletados nas entrevistas. Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998) consideram que a observação é composta por vantagens, que são elas: o nível do conhecimento não interfere, possibilita a transparência nas posturas e atitudes na prática, o que em certas respostas não poderia ficar evidente, proporciona observar comportamentos inconscientes e faculta ainda o registro de comportamento em seu ambiente temporal-espacial.

A exposição das vantagens da observação apresenta pontos importantes, com os quais podemos considerar a possibilidade de o pesquisador adquirir os dados com perspicuidade, permitindo, assim, responder às indagações propostas. A observação pretende ainda compreender as relações existentes com a realidade, ou seja, a observação vista com olhares diferentes, já que podemos, em um primeiro olhar, enxergar algo e em um segundo olhar,

notar detalhes que não havíamos percebido no primeiro contato; ou, além disso, é possível que, olhando uma situação igual, duas pessoas enxerguem coisas diferentes. Desse modo, vale dizer que foram feitos registros das observações no diário de campo, uma vez que este destaca e organiza as informações coletadas para que, posteriormente, sejam confrontadas com as entrevistas realizadas.

No primeiro momento, foi realizada a observação na Escola Aurezina Teixeira de Melo e na Escola Escola Simpliciano Martins Roriz. Inicialmente, tivemos um contato com as professoras para explicar o motivo e a importância da observação.

A observação realizada na Escola Aurezina Teixeira de Melo aconteceu nos turnos matutino e vespertino nos dias 12, 13, 19 e 20 de novembro de 2015. No turno matutino, a turma observada foi a pré-escola, que atende crianças de 4, 5 e 6 anos de idade. Ao todo são 16 alunos, sendo 12 meninos e quatro meninas. No turno vespertino, a turma observada foi a pré-escola, que atende crianças de 4 a 5 anos de idade. Ao todo, são 13 alunos, sendo sete meninos e seis meninas.

No Colégio Simpliciano Martins Roriz, a observação foi realizada no turno matutino nos dias 26, 27 de novembro e 3 e 4 de dezembro de 2015. No turno matutino, a turma observada foi a pré-escola, que atende crianças de 4 e 5 anos de idade. Ao todo, são 24 alunos, sendo 18 meninos e seis meninas. Essa turma conta, ainda, com uma monitora que fica à disposição de todos os alunos, inclusive de uma criança com necessidades especiais.

Em relação à escolaridade das professoras que lecionam nas turmas pesquisadas, duas possuem o magistério e três, curso superior, duas em Pedagogia e uma em Letras. Dessas cinco, três possuem pós-graduação em Educação Infantil. Todas essas professoras possuem mais de cinco anos de trabalho como professoras, podendo, desse modo, serem consideradas experientes.

A rotina de todas as professoras pesquisadas é dividida em horários determinados. Primeiramente, elas fazem a oração e cantam a música de boas-vindas, depois, trabalham o conteúdo planejado seguido de uma atividade colada no caderno, logo após, seguem o horário da merenda e do recreio, e ao voltar do recreio, continuam com a atividade até o final da aula.

Com a observação, foi possível adquirir uma amostragem do trabalho pedagógico da professora e da escola. Diante disso, pudemos relacionar a prática com o que nos propomos a estudar, podendo vivenciar a Educação Infantil do campo e perceber os conflitos reais que, até então, só eram conhecidos através das leituras. Além disso, é importante destacar que foi uma observação participante, pois durante todo o processo pude auxiliar as professoras regentes em diferentes atividades, como: recortar, organizar tarefas, brincar com as crianças etc.

Além da observação, a entrevista também foi utilizada para coleta de dados. Por meio desta, as questões são pensadas de acordo com o problema da pesquisa na tentativa de conseguir informes fundamentais para compreender as políticas públicas da Educação Infantil do campo.

Segundo Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998, p. 168), a entrevista é “por sua natureza interativa, [...] permite tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de questionários, explorando-os em profundidade”. Assim, a entrevista procura estabelecer uma interação entre o entrevistado e o entrevistador, de tal forma que as informações obtidas sejam relevantes para os resultados da pesquisa, isto é, é um instrumento básico dentro da pesquisa qualitativa para coletar dados. Sobre isso, Ludke e André (1986) descrevem que:

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. [...] a entrevista ganha vida ao iniciar um diálogo entre o entrevistador e o entrevistado (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 34).

Neste ínterim, os autores destacam a relevância da entrevista, pois a mesma favorece a análise e a discussão das questões postas nos objetivos da pesquisa. Os autores ressaltam, ainda, que o diálogo na entrevista ganha vida, o que facilita a interação do entrevistador com o entrevistado com a finalidade da pesquisa.

Nesse processo, entre os vários tipos de entrevista escolheu-se a semiestruturada, uma vez que é reconhecida por se tratar de um roteiro de questões previamente realizadas, podendo ser feitas novas perguntas de acordo com as respostas dos entrevistados. De acordo com Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998, p. 168) [...], “o entrevistador faz perguntas específicas, mas também deixa que o entrevistado responda em seus próprios termos. É também possível optar por um tipo misto, com algumas partes mais estruturadas e outras menos”.

É importante lembrar que as entrevistas foram realizadas em ambientes escolhidos pelos entrevistados.¹⁰ Antes da realização das entrevistas, os sujeitos pesquisados assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e escolheram um dia em que poderíamos entrevistá-los com horários preestabelecidos. Assim, todos os registros foram

¹⁰ Veja o roteiro das entrevistas no apêndice.

transcritos, respeitando as falas de cada sujeito pesquisado. Estabeleceu-se, ainda, que os registros seriam feitos por meio de recurso eletrônico, áudio/voz.

A partir das informações obtidas, pudemos fazer reflexões à luz de autores que discutem sobre as políticas públicas voltadas para as crianças do campo. Destacamos que a identidade dos sujeitos da pesquisa será preservada, com isso serão utilizados nomes fictícios, sugeridos a partir de nomes que são comuns no município de Palmas de Monte Alto-Ba, conforme os Quadros 4 e 5:

Quadro 5 – Sujeitos entrevistados na Escola Aurezina Teixeira de Melo

Direção	Coordenação Pedagógica	Professoras	Mães
Cleide	Márcia	Maria	Júlia
		Joana	Cláudia
		Paula	Fernanda
			Clarisse
			Maria Amélia
			Ana Cláudia
			Vanessa
			Marilene
			Iraci
			Alzira

Quadro5 – Sujeitos entrevistados na Escola Simpliciano Martins Roriz

Direção	Coordenação Pedagógica	Professoras	Mães
Rita de Cássia	Alice	Adriana	Rosana
		Dalva	Mariana
			Maria do Carmo
			Raimunda
			Josefa
			Lorena
			Cristina
			Jamile

			Laura
			Lúcia

Feitas essas considerações, realizamos as seguintes estratégias para a elaboração dos dados: primeiramente, começamos com estudos sobre a temática e com a leitura das legislações que regem a Educação Infantil do campo; posteriormente, contamos com o auxílio da Secretaria Municipal de Educação do município de Palmas de Monte Alto e com os demais integrantes das escolas que participaram da pesquisa, para a realização da observação e das entrevistas. Avançando nessas etapas, foram feitas as transcrições das entrevistas, o que remete às inúmeras contribuições que irão de encontro à realidade exposta. Dessa forma, consideramos ser uma pesquisa importante porque revela um fenômeno social rico, problematizado, o que possibilita o entendimento dos acontecimentos pertinentes à pesquisa.

A seguir, apresentaremos o delineamento do campo de pesquisa e suas inferências em relação ao objeto de estudo, evidenciando o espaço escolhido para a investigação das políticas públicas de Educação Infantil do campo do município de Palmas de Monte Alto.

3.1 O município de Palmas de Monte Alto

O município de Palmas de Monte Alto está situado na região Sudoeste da Bahia e distancia-se de Salvador, capital do Estado da Bahia, em 840 km. De acordo com o último censo demográfico (IBGE, 2010), sua população está estimada em 20.775 habitantes, composta por pequenos agricultores, comerciantes, funcionários públicos, professores, profissionais liberais, entre outros.

O município é formado pelos distritos rurais de Espirado, distante 48 km da sede; Barra do Riacho, distante 25 km; Pinga Fogo, distante 15 km e Rancho das Mães, distante 13 km (SILVA, 2009). Além de apresentar baixa densidade demográfica, a cidade tem características predominantemente rurais, fato facilmente constatado na forte ligação com o campo, seja nos hábitos de vida, na representação cultural, no lazer, na história familiar e no número significativo de habitantes que residem na zona rural do município, sendo 10.943 habitantes.

No que se refere ao campo educacional, de acordo com os dados do censo de 2012, disponível no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, o município possui um total de 50 escolas, sendo nove na zona urbana e 41 na zona rural. Essas atendem, no campo, o total de 2.403 alunos do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, oferecidos pela rede municipal e estadual. Segundo Leite (1999), “a educação rural

no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores”. Isso implica altos índices de analfabetismo no Brasil. Essa situação requer a definição de uma política de educação que venha interferir nas questões que contribuem para a má qualidade do ensino ofertado nas escolas do município e o oferecimento da educação para toda população analfabeta.

A maioria dos estudantes da rede pública municipal provém das classes populares e são filhos e filhas de trabalhadores que desempenham atividades no meio rural, nos serviços públicos e no mercado informal. A faixa etária da população, que está inserida nas escolas montealtenses, é variada em virtude da garantia da ampliação do direito à educação escolar, instituída pela Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394/96. Os agentes educativos responsáveis pelo trabalho pedagógico e técnico nas referidas escolas assumem funções docente, gestora, administrativa e pedagógica. O município tem 287 professores graduandos e graduados, em: Pedagogia, Educação Física, Letras, Geografia, História, Inglês, Biologia, Matemática, entre outros cursos. O sistema municipal de ensino conta, ainda, com o trabalho de secretários, merendeiras, zeladores, agentes administrativos, porteiros, motoristas, entre outros (SILVA, 2009).

A oferta da Educação Infantil no município ocorre majoritariamente em salas próprias para este nível de ensino, mas em prédios ou em salas anexas de escolas do Ensino Fundamental. Existem ainda muitas turmas de Educação Infantil em salas multisseriadas de Ensino Fundamental, especialmente em localidades que ficam distantes da sede do município.

As orientações pedagógicas para a Educação Infantil do município seguem formalizadas no Plano Municipal de Educação, tendo a Secretaria de Educação como responsáveis pela Educação Infantil e pela Educação do Campo.

3.1.1 Caracterização da localidade de Rancho das Mães, onde está situada a Escola Municipal Aurezina Teixeira de Melo

A Escola Municipal Aurezina Teixeira de Melo está localizada no distrito de Rancho das Mães, distante 13 km da sede do município. A comunidade Rancho das Mães recebeu este nome porque as moças de outras comunidades e da cidade engravidavam, seus pais não aceitavam essa condição e as mandavam para fora de casa, e como não tinham para onde ir,

acabavam indo, para começar a sua nova vida, para o Rancho das Mães, como foi registrado.¹¹

Segundo o agente de saúde do município de Palmas de Monte Alto, a localidade de Rancho das Mães é composta por 533 pessoas, 231 são homens, 246, mulheres e 56, crianças; dessas 56 crianças, 12 são crianças na faixa etária de 0 a 5 anos.¹² A comunidade do Rancho das Mães é uma vila com várias ruas de casas próximas uma das outras, com uma casa de farinha, padaria, um colégio e a Escola Aurezina Teixeira de Melo, que fica em frente à quadra poliesportiva da comunidade. A população que se encontra na comunidade é procedente de famílias de renda média baixa. A escola possui energia elétrica, é abastecida por água de caixa cisterna e vinda de um poço artesiano.

Em suma, toda essa contextualização sobre o distrito de Rancho das Mães se faz necessária para entender direta ou indiretamente o conjunto de questões referentes ao local onde está situada a escola em questão. Essa mediação contribui também para que a escola, como instituição que fomenta a educação, possa compreender e questionar a comunidade.

A Escola Municipal Aurezina Teixeira de Melo possui um espaço físico pequeno, sua estrutura é composta por quatro salas, um anexo, uma cantina, uma secretaria, uma diretoria, três banheiros, um ara uso dos funcionários e os demais para os alunos. Além de ter uma sala de leitura que funciona também como biblioteca e sala de vídeo. Ainda dispõe de um pátio aberto, onde acontece o recreio e as crianças realizam as brincadeiras.

É importante ressaltar que durante o período da observação pudemos perceber que, embora a sala de leitura seja pensada para tal, não poderíamos afirmar que ela é estruturada para corresponder aos objetivos, visto que não existem mesas e cadeiras, o que está disposto nesse ambiente é um tapete com algumas almofadas e uma televisão pequena. Essa sala é utilizada ainda como sala de vídeo e biblioteca, possui um armário, com alguns livros, os quais as crianças não podem pegar, manusear e ler. Os alunos só têm acesso a essa sala com mediação da professora, porque ela fica fechada.

A sala de aula observada é escura, não é arejada, possui uma mesa e uma cadeira para a professora, carteiras novas que são adequadas para as crianças, lousa branca, a decoração das paredes é feita com desenhos, cartazes, letras do alfabeto, calendário, tudo construído pela professora em conjunto com as crianças, as carteiras são organizadas em fila. Os banheiros direcionados para as crianças não são adequados para a idade delas.

¹¹ Informação obtida pela representante da Secretaria Municipal de Palmas de Monte Alto-Ba, após a realização da entrevista.

¹² As informações foram obtidas pela Secretaria Municipal de Saúde de Palmas de Monte Alto-Ba.

Essa escola possui 183 alunos com matrícula regular, com idade de 4 a 15 anos. A escola funciona em dois turnos: matutino e vespertino. Nos respectivos turnos, a escola oferece uma turma de Educação Infantil com alunos de 4 e 5 anos de idade e turmas das séries iniciais do Ensino Fundamental – 1º ao 5º. Os horários dos alunos são: no matutino, a entrada é às 7:30 e a saída, às 11:25; já no vespertino, a entrada é às 13:00 e a saída, às 16:55. Foram matriculados 183 alunos no ano de 2015.

A Escola Municipal Aurezina Teixeira de Melo conta com a parceria de diversos programas governamentais destinados à educação. A merenda recebida está sob a responsabilidade do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), com uma parceria da Prefeitura Municipal, e o seu cardápio é elaborado por uma nutricionista. Outro programa com o qual a escola é contemplada é o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Além disso, o professor regente recebe formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

3.1.2 Caracterização da localidade de Pinga Fogo, onde está situada a Escola Simpliciano Martins Roriz

O Colégio Simpliciano Martins Roriz está localizado na comunidade de Pinga Fogo. Recebeu este nome, segundo relatos, porque há muito tempo, nessa localidade, havia uma grande quantidade de abelhas, cuja picada era muito forte. Assim, as pessoas que ali moravam diziam que essas abelhas “mijavam” fogo e, por esse motivo, o distrito, inicialmente, foi chamado de Mija Fogo, mudando, com o passar do tempo, para Pinga Fogo, por ser um nome mais benquisto.¹³

De acordo com o agente de saúde do município de Palmas de Monte Alto, a localidade de Pinga Fogo é composta por 623 pessoas, sendo 250 homens, 285 mulheres e 88 crianças; dessas 88 crianças, 26 são crianças da faixa etária de 0 a 5 anos.¹⁴ Nessa comunidade, há uma igreja católica e uma evangélica, com a maioria das famílias seguindo os dogmas da religião católica. Existe também uma Associação dos Pequenos Produtores Rurais.

O Colégio Simpliciano Martins Roriz é composto por um espaço físico amplo, possui em sua estrutura sete salas de aulas, oito banheiros, uma diretoria, uma sala de professores, um anexo, uma cantina, uma secretaria, uma diretoria. Além de ter uma biblioteca que

¹³ Informação obtida pela representante da Secretaria Municipal de Palmas de Monte Alto-Ba, após a realização da entrevista.

¹⁴ As informações foram obtidas pela Secretaria Municipal de Saúde de Palmas de Monte Alto-Ba.

funciona também como sala de leitura, sala de vídeo e informática. Dispõe ainda de um espaço aberto no entorno da escola, onde as crianças realizam suas brincadeiras e acontecem as aulas de educação física, já que até o momento não existe espaço próprio para essas atividades.

A Educação Infantil da Escola Simpliciano Martins Roriz está situada em um anexo ao lado do prédio da referida escola, conta com duas salas de aula, em uma funcionando a turma de creche com alunos de 3 anos e em outra, a de pré-escola, com alunos de 4 a 5 anos.

No período da observação, pudemos ver que a sala de aula da turma pesquisada é arejada, possui uma mesa e uma cadeira para a professora, um armário onde é colocado o material pedagógico e carteiras novas que são adequadas para as crianças. Os banheiros não são adequados, pois os sanitários e as pias são impróprios para as crianças pequenas. A decoração das paredes é composta por cartazes, letras do alfabeto, calendário, feitos pela professora, as carteiras das crianças são dispostas em filas, meninos para um lado e meninas para outro, não se misturam.

Essa escola possui 199 alunos com matrícula regular, com idade entre 3 e 17 anos. A instituição funciona em dois turnos: matutino e vespertino, com os seguintes horários: turno matutino, a partir das 7:30 até as 11:30 e vespertino, das 13:00 até as 17:00. A escola atende à Educação Infantil e às séries iniciais do Ensino Fundamental.

4 A EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE PALMAS DE MONTE ALTO-BA

Neste capítulo, apresentamos os dados da pesquisa que foram produzidos com vistas a realizar uma investigação com o intuito de aprofundar os estudos referentes às políticas públicas da Educação Infantil do campo do município de Palmas de Monte Alto-Ba, mostrando experiências e discussões pertinentes a essa temática. Para tanto, organizamos os dados em três categorias para análise, a saber:

- a) Trabalho pedagógico na Educação Infantil no campo;
- b) O que dizem as coordenadoras pedagógicas sobre a Educação Infantil do campo;
- c) A compreensão da direção escolar acerca da Educação Infantil do campo.

Vale ressaltar que essa análise tem como objetivo dialogar com os principais agentes envolvidos com a Educação Infantil do município de Palmas de Monte Alto-Ba e com os pesquisadores da Educação Infantil, questionando sempre sobre as políticas públicas para a Educação Infantil do campo.

A Educação infantil é concebida como um espaço onde as crianças descobrem o mundo, por meio das brincadeiras, das experiências. Nesse sentido, Silva e Silva (2013, p. 170) afirmam que “a educação infantil pode ser compreendida como uma das etapas da educação brasileira em que são trabalhados os princípios da formação para a cidadania”. A ação educativa no âmbito da Educação Infantil constitui-se como um direcionamento para a interação entre as crianças e o mundo.

No entanto, ainda são poucas as pesquisas que trazem discussões acerca das políticas públicas para a Educação Infantil do campo, que considerem as especificidades e particularidades, destacando a garantia ao direito à educação das crianças pequenas do campo. No que se refere especificamente à Educação Infantil do campo, Silva, Pasuch e Silva (2012) destacam:

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 das crianças 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 e SILVA, 2012, p. 36).

Com base nessa asseveração e na realização desta pesquisa, pode-se afirmar que a discussão sobre Educação Infantil do campo no município de Palmas de Monte Alto-Ba não existe. As escolas da referida cidade oferecem uma Educação Infantil sob um currículo

urbanizado, as práticas pedagógicas e o planejamento não contemplam as vivências e as especificidades do campo. A necessidade de se dialogar sobre essas questões é emergente, é preciso mobilizar, buscar o reconhecimento político, cultural e social, propiciando a garantia de uma educação digna para as crianças do campo.

Nesse contexto, ao questionar a representante da Secretaria de Educação, durante a entrevista, sobre qual seria sua opinião referente à Política de Educação Infantil do Campo, obtivemos a seguinte resposta:

Falar sobre a política de educação infantil para as crianças do campo é de muita responsabilidade. [...]. Infelizmente, a escola do campo era, ainda, e continua sendo caracterizada pelo preconceito, pelo abandono, pela marca de atraso e pelo pouco reconhecimento e valorização dos professores, pelo desconhecimento da vida, da cultura, dos saberes e fazeres e também da identidade dos homens, das mulheres, das crianças do campo por parte do sistema de ensino. Por muito tempo, as nossas escolas do campo, também chamadas de escolinhas da roça ou escola da zona rural, estiveram aos modelos da educação urbana [...] até pouco tempo, as políticas públicas foram voltadas para uma pequena parcela da população economicamente privilegiada, isso é fato, a gente sabe muito bem disso, ficando as populações do campo à mercê de políticas que não lhe garantiam, que não garantiam direitos à educação de qualidade. Porém, meados do século XX, a gente sabe que essa educação do campo, ela começa a destacar com a luta incessante dos movimentos sociais, unidos aos trabalhadores do campo em prol de uma identidade própria e pela luta de igualdade de direitos, em que as escolas públicas fossem pensadas no campo [...]. Isso por quê? Eu canso de dizer isso aqui no município, não basta apenas ter escolas no local, onde esse povo vive, mas o poder público tem que garantir a eles programas e projetos políticos pedagógicos que unam a cultura, a luta, aos sonhos e a própria realidade dos povos do campo. Porém, a educação infantil do campo ela não poderia ser diferente, deve proporcionar uma educação em que a criança pode identificar-se enquanto sujeitos que fazem parte daquele espaço, livres nos seus momentos de criar e recriar os diferentes significados que dão as coisas e ao mundo. Mas, em nosso município, ainda, deixa muito a desejar nessa parte de políticas de educação do campo e, principalmente, para a educação infantil. O que nós queremos, nós pensamos em construir em nosso município, aquela educação que valoriza a criança do campo (ENTREVISTA – REPRESENTANTE DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2015).

Ao refletir acerca do conceito de Educação Infantil do campo como referência de análise, a representante da Secretaria de Educação expõe a sua inquietação face à realidade existente no município de Palmas de Monte Alto-Ba em relação a essa modalidade de ensino. Ela reconhece que o município deixa a desejar em relação às políticas públicas de educação ao afirmar que “em nosso município nós ainda estamos engatinhando na perspectiva da educação infantil, até então muito desleixada, muito esquecida, [...]” (ENTREVISTA – REPRESENTANTE DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2015). É

perspectível a preocupação da representante da Secretaria Municipal de Educação, que procura desenvolver uma reflexão sobre suas atitudes frente ao cargo que desempenha nesse momento, como buscar projetos e programas que proporcionem às crianças uma educação que possa identificá-las como sujeitos que pertencem a seu espaço e o valorizam, entretanto, ela não tem poder de resolver sozinha tal situação. A consideração dessas afirmativas deveria obviamente implicar pautas de governo do prefeito.

Por conseguinte, as coordenadoras pedagógicas das escolas investigadas descrevem o que entendem sobre Educação Infantil, como podemos observar em um trecho da entrevista, que segue:

A educação infantil é [...] representa a primeira etapa da educação básica que, a partir dos quatro anos, as crianças devem ter seus espaços garantidos e quanto à organização das práticas pedagógicas, estas devem estar articuladas aos conhecimentos prévios da criança, e buscar atividades que estimulem, também, o raciocínio lógico como pintura, desenhos, é... dança, propiciar as crianças diferentes formas de conhecimentos e criatividade (ENTREVISTA – COORDENADORA PEDAGÓGICA DA ESCOLA MUNICIPAL AUREZINA TEIXEIRA DE MELO, 2015).

É a primeira etapa da educação básica que tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, e complementando a ação da família (ENTREVISTA – COORDENADORA PEDAGÓGICA DA ESCOLA MUNICIPAL SIMPLICIANO MARTINS RORIZ, 2015).

Como visto nos trechos das entrevistas, as coordenadoras pedagógicas defendem a Educação Infantil por ser a primeira etapa da Educação Básica, mas vale ressaltar que a coordenadora pedagógica da Escola Municipal Aurezina Teixeira de Melo afirma que, a partir dos 4 anos de idade, as crianças devem ter seus espaços garantidos. Mas de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010, p. 12), a Educação Infantil deve ser “oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade”. De modo geral, as entrevistadas se posicionam a favor de uma Educação Infantil que valorize as práticas pedagógicas e o desenvolvimento integral das crianças.

Todavia, as instituições de Educação Infantil ainda sofrem com a falta de políticas educacionais consistentes no sentido de integrar ações que ofereçam melhorias na qualidade do ensino. Nesse sentido, Kuhlmann Jr. afirma que:

As creches e pré-escolas destinadas às classes populares ainda carregam nos dias de hoje não a inexistência de uma proposta educativa, mas essa concepção educacional, impregnada por todas as suas dobras, que se sustenta não apenas do interior das instituições mas na própria estrutura social desigualitária (KUHLMANN JR., 2015, p. 184).

Infelizmente, a Educação Infantil no Brasil ainda é frágil, uma vez que sua conjuntura ainda está arraigada às vertentes assistencialistas. Sem base sólida, muitas instituições mantêm apenas os momentos de cuidados, alimentação e higiene na educação das crianças, ou seja, ou se investe na atualização das políticas públicas em Educação Infantil ou ela continuará sendo mascarada, desatualizada. Porém, não podemos generalizar tal circunstância, uma vez que muitas pessoas estão engajadas em pensar nas demandas da Educação Infantil, como nos informa Kuhlmann Jr.:

Todos os que têm se envolvido com a Educação Infantil nos tempos atuais sentem-se partícipes desse novo momento, o que traz o risco de supervalorizar o presente para explicar a história como fez Moncorvo Filho em 1922. Este novo período – impulsionado pela crescente presença feminina no mercado de trabalho – é marcado pelo reconhecimento das instituições de Educação Infantil como dignas e legítimas, como passíveis de fornecer uma boa educação para as crianças que as frequentam, desde que se atendam aos padrões de qualidade exigidos para isso (KUHLMANN JR., 2015, p. 8).

Quanto aos espaços de Educação Infantil existentes no município de Palmas de Monte Alto-Ba, há apenas de uma creche na sede do município. A creche é pensada para promover aprendizagem, intervir na construção intelectual e no desenvolvimento da criança. Nessa perspectiva, Crepaldi (2002) afirma que:

A creche é um equipamento destinado ao atendimento às crianças na faixa etária de 0 a 3 anos e 11 meses, desempenhando funções educacionais e assistenciais. [...] A creche deve ser um espaço de relações múltiplas e variadas, para a criança, que enfatiza o respeito à dignidade e a diversidades sociais, econômicas e sociais, econômicas, culturais, étnicas e religiosas, mediante utilização de situações estimuladoras, desafiantes e lúdicas. As crianças, na convivência, ampliam suas experiências, desenvolvendo autonomia, criatividade, cooperação, solidariedade e cidadania. Nesse sentido, a creche liga-se também ao objetivo de contribuir para a construção do conhecimento dessa criança sobre si própria e sobre o mundo. A creche desenvolve ações complementares às da família, devendo voltar-se para a inserção, prevenção, promoção e proteção à infância; propiciando ainda a integração entre famílias e comunidade, enquanto projeto integrado de desenvolvimento e inserção (CREPALDI, 2002, p. 85).

A autora aponta para o fato de que a creche é uma instituição que oferece serviços de educação e cuidado para os filhos de trabalhadoras e trabalhadores. Uma educação que promove ações múltiplas como valores, cultura, aprendizagem, autonomia, papel social, entre outros, que se complementa em conjunto com a família.

Ainda sobre a creche, a representante da Secretaria Municipal de Educação do município acrescenta que:

[...] a Creche Municipal Firmina Badaró que fica aqui, somente na sede, e essa creche atualmente atende um público de aproximadamente 80 (oitenta) crianças ainda em espaço não inadmissível para o trabalho em creche, nós sabemos disso, nós temos consciência disso, pois temos uma creche em fase de acabamento, mas, segundo fui informada que esta ainda não terminou e nem está funcionando, porque está na justiça por não atender os critérios determinados pelo MEC. Quanto ao pré-escolar, este funciona junto com o ensino fundamental. Tanto nas escolas da sede quanto no campo (ENTREVISTA – REPRESENTANTE DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2015).

Na zona rural, existem 22 escolas que atendem à Educação Infantil e uma faixa de 99 alunos, porém algumas aulas acontecem em turmas multisseriadas. Diante dessa realidade, a representante se mostra extremamente preocupada:

A gente fica, eu mesma como professora, como educadora daqui do município há muitos anos, sempre eu me preocupei com o trabalho, porque também já fui professora de multisseriada e sei o quanto o professor sofre para fazer esse trabalho, porque ele não tem nenhuma formação, por mais que ele tenha uma graduação, por mais que ele é pós-graduado, mas não volta para esse aspecto da multisseriada. Nós só trabalhamos o sistema de ensino, ele só trabalha em torno de seriação, até os cursos de formação que fazemos é mais voltado para as turmas seriadas e não para as turmas multisseriadas, é onde dificulta o trabalho tanto é na educação quanto no município (ENTREVISTA – REPRESENTANTE DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2015).

Não podemos deixar de considerar, nessa discussão, a formação do professor, e para isso devem ser levados em conta os recursos pedagógicos específicos, o tempo, o espaço e a experiência, com a finalidade de o professor saber lidar e melhorar sua prática, porque, infelizmente, essa é uma realidade ainda vivenciada pelos professores das escolas do campo no século XXI. Nesse sentido, Trindade informa que:

A relação entre os diversos tempos formativos/educativos permite a necessária dialética entre educação e experiência. Dessa forma, integra a atuação dos sujeitos educandos (as) na construção do conhecimento necessário à sua formação de educadores, não apenas nos espaços formativos escolares, como também nos diversos tempos/espaços educativos das

comunidades onde se encontram as escolas de inserção. [...]. Significa um ordenamento social da vida dos sujeitos que ensinam e aprendem (TRINDADE, 2014, p. 61).

Como elucidado por Trindade, a formação está envolvida com um universo de relações, o que permite afirmar que essa integração entre a educação e a experiência é princípio básico para conseguir êxito no desenvolvimento da prática do professor. Ao ser questionada sobre como analisa escolas multisseriadas, em que a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I dividem a mesma sala nas escolas do município, a representante da Secretaria Municipal de Educação esclareceu:

A minha análise é como um dos maiores problemas do município, pois nós sabemos que o ensino, em turmas multisseriadas, ela requer um acompanhamento pedagógico bem feito e que os professores estejam preparados para assumir essa realidade de multisseriação. A gente vê, também, as condições adequadas de funcionamento das escolas do campo, voltadas aos interesses ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam no campo e trabalham para atender as diferenças históricas, culturais para que essas crianças possam viver com dignidade e que tenha o direito de uma educação de qualidade porque é direito dela também (ENTREVISTA – REPRESENTANTE DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2015).

Nesse sentido, a representante da Secretaria de Educação ressalta, ainda, em seu relato, os desafios encontrados na Educação do Campo no município:

São inúmeros os desafios da educação infantil do campo aqui no nosso município. Por exemplo: [...] a carência de professores com formação adequada para as turmas de educação infantil, falta de formação continuada para os professores de educação infantil do campo, deficiência da estrutura para a educação infantil do campo, falta de uma política que respeite a diversidade do campo. A resistência de mudanças do Parâmetro do Referencial da Educação Infantil no Campo, essa resistência por parte do professor, pois ainda tem alguns professores que continuam fazendo o mesmo que ensina nas escolas urbanas vão ser ensinados nas escolas do campo e essa política é justamente para fazer essa diferenciação. Falta de espaços exclusivos para a educação infantil, até aqui na sede nós temos que nos temos hoje a pró-infância, eu até agora eu não me inteirei o porquê que a secretaria municipal de educação não fez a adesão a pró-infância, eu não ainda não sei, não conversei com o secretário sobre essa adesão, porque a gente sabe pelos DCNs que tem, que tem que haver o espaço próprio para a educação infantil e elas não podem mais continuar nos espaços de ensino fundamental. Falta de creches para as crianças do campo, não tem, só temos uma creche aqui no município. A educação infantil ainda nas turmas multisseriadas é um desafio muito grande que a gente precisa vencer esse desafio, de pelo menos diminuir as turmas multisseriadas com essa questão da nucleação lá mesmo no campo. Falta de uma proposta curricular, do município de Educação Infantil do campo. A falta de compromisso das autoridades competentes no que tange a educação do campo e

principalmente a educação infantil, não tem esse compromisso de estar buscando melhorias para a educação infantil, apesar de que hoje a educação infantil, ela faz parte da educação básica, mas ainda no nosso município ainda é muito carente. A falta de informação para esse povo do campo do nosso município, por uma escola de qualidade no campo, eles precisam estar bastante informados e cobrar realmente das autoridades (ENTREVISTA – REPRESENTANTE DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2015).

A seguir, a representante da Secretaria Municipal de Educação faz uma análise a respeito da Educação Infantil do campo no referido município. Ela apresenta, de forma clara e responsável, os desafios da Educação do Campo da cidade de Palmas de Monte Alto, e, apesar dos acordos, sabe, sim, das dificuldades para se manter uma educação de qualidade em um espaço onde se depende de uma infinidade de fatores, entre eles, a formação dos professores da Educação Infantil do campo. Esse ponto é essencial para discussão, uma vez que o professor é o principal mediador das ações realizadas na escola.

Com a realização da pesquisa, pudemos observar que todas as professoras que trabalham com as turmas de Educação Infantil do campo são oriundas da zona urbana, professoras concursadas ou que passam no processo seletivo realizado pela Secretaria Municipal de Educação, com duração média de um ano a seis meses, e conduzidas para comunidades rurais; algumas delas residem em outra cidade.

Diante disso, faz-se necessário pensarmos uma formação continuada para os professores da Educação Infantil do campo, voltada para as especificidades das crianças e das escolas do campo. Assim, a partir desse pensamento, ao ser questionada sobre se o poder público realiza alguma mobilização para que ocorra alguma mudança, ela afirma que:

Não, eu não vejo, não sei porque eu vejo muita dificuldade quando se fala em mudanças, há que requerer dinheiro, mas tudo, a educação é dinheiro, se você não coloca dinheiro na educação espera que a coisa vem de lá de mão beijada? Não pode. Então a gente vê muito, assim... ainda não foi feita, não foi pensada uma proposta, mesmo assim, que, que ele faça, que o poder público tenha essa abertura para essa mudança, ainda está difícil (ENTREVISTA – REPRESENTANTE DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2015).

Quanto à sua opinião sobre o município não ter uma política de Educação Infantil do campo, a representante esclarece que:

[...] é porque as autoridades ainda não estão abertas para essas mudanças, ainda precisamos lutar, para que tenhamos essa educação no campo. Então é o sistema de ensino que nos faz assim, mas que a gente não pode abaixar a cabeça e dizer amém ao sistema de ensino que temos ai hoje, nós também

temos que lutar até que um dia vamos ser atendidos, levar o conhecimento, levar essa informação para os pais, para os alunos, para os professores e colocar, eu vejo isso muito também a questão [...] é que a maioria desses professores eles são contratados ai também é um entrave que nós temos. Se ele é contratado, ele não vai falar nada, porque vai perder o contrato dele e com razão, nós temos aqui no município pequeno e a gente sabe como é a política partidária do nosso município, então, se ele fala, ele é perseguido, se todos fossem, talvez, se todos fossem efetivos, eu falo sem um pingão de medo, porque eu sou efetiva, mas se eu fosse contratada eu não estava aqui falando (risos) e isso me coloca aqui um caso muito sério, [...] Mas eu acho que se os professores se organizassem mais, se os pais se organizassem, porque isso falta muita informação, eles não cobram, porque eles não sabem, eles não tem conhecimento, mas aos poucos a gente vai tentando ai fazer alguma coisa, já foi feito, pelo menos até o ano que vem eu vou deixar ai o Projeto Político Pedagógico. Já estamos deixando ai o Plano Municipal de Educação e que fala muito sobre a educação infantil, então se não fizerem é porque não querem nada, mas a bússola já estamos deixando, vamos deixar (ENTREVISTA – REPRESENTANTE DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2015).

Nessa perspectiva, acreditamos que o poder público não dispõe de recursos financeiros, gerando uma fragilidade, o que pode resultar em prejuízos. É preciso superar essa questão para que as dificuldades possam ser vencidas, mas para isso é necessário se convencer da importância da educação. Além disso, é essencial, também, que todos os envolvidos com a Educação Infantil do campo busquem compreender o tema para poder enfrentá-lo.

A Educação Infantil do campo busca construir um espaço de ensino e aprendizagem que reconhece o sujeito como integrante desse espaço, onde possa criar e recriar livremente, conceituando e significando as coisas e o mundo. O professor, por sua vez, é um sujeito que desempenha uma infinidade de funções, entre elas, o de priorizar, em seu plano de trabalho, as inúmeras linguagens, a diversidade cultural, a brincadeira, o território, ou seja, o professor precisa organizar práticas pedagógicas de acordo com as reais necessidades dos seus alunos.

Nesse sentido, as Diretrizes Operacionais (2002), em seu artigo 13, destaca a formação dos professores das escolas do campo:

Art. 13. Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes: I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo; II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a

convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (BRASIL, 2002, p. 3).

Dessa forma, com a realização das entrevistas, percebemos que falar sobre Educação Infantil e Educação do Campo com as professoras é, ainda, um assunto que as deixa inseguras. Os conflitos, as indagações, as dificuldades estão sempre presentes na fala de cada uma. As professoras pesquisadas têm em média de 30 a 46 anos, e das cinco, apenas duas ainda tem a formação do Magistério, as demais possuem ensino superior e pós-graduação.

Quando as professoras foram entrevistadas, ao perguntarmos se conheciam as leis que regem a Educação do Campo e Educação Infantil do Campo, responderam que:

Um pouco, educação realmente infantil do campo, a educação infantil... não, mas da educação do campo já participei de palestras sobre educação do campo, porém a educação infantil do campo eu ainda desconheço sobre essas leis (ENTREVISTA – PROFESSORA PAULA, 2015).

Tenho conhecimento, somente, de algumas leis da educação do campo, por exemplo, o regimento, o transporte escolar adequado para as crianças do campo. A escola do campo é uma forma de assegurar o respeito às culturas locais (ENTREVISTA – PROFESSORA JOANA, 2015).

Já li algumas, tem a lei de 12.796 que é de 4 de abril que alerta a LDB (ENTREVISTA – PROFESSORA MARIA, 2015).

Nunca ouvi falar (ENTREVISTA – PROFESSORA DALVA, 2015).

Conheço poucas, como por exemplo, o regimento da escola e o transporte escolar (ENTREVISTA – PROFESSORA ADRIANA, 2015).

Diante disso, o que se verifica nos discursos das professoras é a falta de conhecimento das leis que regem a Educação do Campo. Isso demonstra uma lacuna na formação dos professores, e para suprir tal lacuna é preciso que essas professoras busquem formação continuada, que possam partilhar suas dificuldades, suas dúvidas. Essa ação incentiva o professor a enfrentar os desafios. Nessa perspectiva, é necessária a mediação do poder público para nortear e supervisionar a formação de professores, elaborar uma proposta pedagógica específica para o campo, disponibilizar cursos de formação continuada específica para os professores do campo com o intuito de realizar uma prática emancipadora que valorize os sujeitos do campo.

Com isso, observamos que ainda há muito a se fazer para se conseguir uma educação de qualidade. Dessa forma, Zabalza (1998, p. 40) defende: “[...] Uma educação que, talvez

indiretamente, possa melhorar as suas condições sociais ou familiares, mas que está destinada, no fundamental, a potencializar o seu desenvolvimento global.” Assim, de acordo com as professoras entrevistadas, elas buscam fazer um bom trabalho, tentam trabalhar com o currículo de forma que venha a atender os alunos, a fim de contemplar a turma que leciona e garantir melhor desenvolvimento escolar.

Nesse sentido, no que diz respeito aos desafios encontrados pelas professoras por trabalharem em turmas de Educação Infantil da escola do campo, elas destacam:

Vários (risos), desafios são vários, a gente sempre enfrenta desafios, primeiro a gente tem que está conhecendo a realidade da criança do campo, o espaço físico daqui também que a gente tem é um desafio, você bem viu que as salas não são bem arejadas, a iluminação também não é boa, então a infraestrutura é um desafio pra gente tá enfrentando tudo isso. Também parquinhos que não existe, brinquedos, ou brinquedoteca poderia não ter brinquedoteca talvez mais difícil, mas poderia ter alguns brinquedos né, que essas crianças poderiam estar utilizando, e também eu acho que os professores de educação infantil do campo deveria ter uma formação continuada adequada para atuar, ter a oportunidade de mais estudos, para conhecer melhor sobre a educação infantil do campo, porque isso pra gente, mesmo que nós atuamos no campo, eu mesma conheço um pouco da realidade das crianças, as vezes conheço a realidade de algumas crianças, até que vem de transporte, essas dificuldades que eles tem até chegar a escola, tem algumas regiões até que eu conheço, que eu já cheguei a ir nessas regiões e são pessoas, que são agricultores, as vezes assim, carentes. Acho necessário, importante conhecer a realidade deles, para trabalhar com eles (ENTREVISTA – PROFESSORA PAULA, 2015).

Os desafios atualmente é a indisciplina de alunos na escola (ENTREVISTA – PROFESSORA JOANA, 2015).

Não encontrei desafios, pois as crianças são ate mais tranquilas que as da cidade (ENTREVISTA – PROFESSORA MARIA, 2015).

A carência de materiais pedagógicos e espaço de lazer adequado a essa etapa de ensino; ausência de psicopedagogos e psicólogos na escola para orientações com relação a problemas de aprendizagem; ausência de profissionais de apoio pedagógico para o trabalho com crianças especiais (ENTREVISTA – PROFESSORA DALVA, 2015).

O principal desafio de trabalhar com esses alunos dessa faixa etária é a falta de material pedagógico e jogos educativos que é bem restrito lá na escola (ENTREVISTA – PROFESSORA ADRIANA, 2015).

Percebemos, então, que os maiores desafios encontrados nesse processo são a falta de material pedagógico, jogos educativos, brinquedos suficientes para realizar um trabalho com excelência. A professora Gardênia afirma que os professores deveriam ter formação

continuada, para atuar na turma de Educação do Campo, e notamos a sua inquietação com a qualidade do processo ensino-aprendizagem dos seus alunos. A esse respeito, Zabalza (1998) afirma que:

Uma sala de aula de Educação Infantil deve ser, antes de mais nada, um cenário muito estimulante, capaz de facilitar e sugerir múltiplas possibilidades de ação. Deve conter materiais de todos os tipos e condições, comerciais e construídos, alguns mais formais e relacionados com atividades acadêmicas e outros provenientes da vida real, de alta qualidade ou descartáveis, de todas as formas e tamanhos, etc. (ZABALZA, 1998, p. 53).

Diante do exposto, devemos considerar que o ambiente escolar precisa de uma organização, que considere diversos aspectos, como: a aprendizagem, a ludicidade, a arte, a afetividade; uma vez que as crianças se manifestam por meio de inúmeras expressões. Assim, a sala de aula deve estar organizada com materiais diversificados, como, por exemplo, livros, brinquedos, no intuito de propor e oferecer uma educação estruturada, direcionada para a Educação Infantil.

Outro ponto da entrevista foi indicar se existe alguma relação entre o direito assegurado às crianças e a educação ofertada aos alunos do campo e como tal questão é desenvolvida na escola em que leciona. A esse respeito, as professoras afirmaram que:

Eu acho que esse direito aí da criança fica muito a desejar, por exemplo, como eu te falei da realidade deles, tem crianças que moram distante da escola, e, às vezes, é tão distante que eles, às vezes, precisam almoçar dez horas para pegar o ônibus para chegar até aqui e eu acho que a merenda, que é um direito garantido, eu acho que eles não têm esse direito garantido aqui. A merenda, às vezes, é um faz de conta, porque, assim, eles são filhos de agricultores, baixa renda, né, distante, utiliza transporte, porque aqui foi nucleada, aqui utiliza transporte para chegar até aqui, muitos aqui chegam tarde, chegam tarde lá sete, oito horas da noite e saem de lá cedo, dez horas e precisa almoçar cedo e, às vezes, aqui na merenda, fica a desejar, porque um todinho, para quem almoçou dez horas, eu acho que não é uma merenda digna para ele, e ele tem o direito, eu acho que ele precisava de mais eu acho que eles deveria ter um olhar querente para essas crianças que saem do campo bem longe, bem distante, deveria ver uma alimentação, mais nutritiva, mais balanceada para essas crianças. O espaço físico também não é garantido, brinquedos, de brinquedoteca, o espaço, ele não tem parquinho, ele não tem o espaço para brincar, as salas você viu lá, você bem viu que não é garantido as salas como é que são, a sala não é bem iluminada, bem arejada, eu acho que precisa fazer muito pela criança do campo (ENTREVISTA – PROFESSORA PAULA, 2015).

Sim, pois as crianças moram próximo a escola, algumas vem de transporte escolar adequado e residem no campo e o professor desenvolvem suas aulas voltadas à educação do campo (ENTREVISTA – PROFESSORA JOANA, 2015).

Acredito que sim (ENTREVISTA – PROFESSORA MARIA, 2015).

A existência sim, pois muitas crianças moram próximo a escola e outras vem de transporte escolar adequado, todos residem no campo. O trabalho é desenvolvido pelo professor nas salas e voltado para a educação do campo (ENTREVISTA – PROFESSORA ADRIANA, 2015).

Como observamos, de acordo com a professora Paula, na escola em que trabalha existem muitas irregularidades, a exemplo da distância percorrida diariamente pelos alunos para chegarem à escola, a má alimentação, o baixo rendimento escolar, o espaço inadequado, a falta de uma brinquedoteca e de brinquedos, as salas inadequadas etc. Com isso, a professora Paula nos afirma que “é um faz de conta”, no entanto, as demais professoras se abstêm do questionamento e acreditam que os alunos vêm para a escola em transporte adequado e o trabalho do professor é voltado para as especificidades do campo.

Sobre os aspectos referentes ao transporte escolar, em relação ao percurso a ser percorrido pelos alunos diariamente, faz-se necessário melhores condições de acesso. Assim, o documento **Educação Infantil do Campo: proposta para a expansão da política** (2014) apresenta considerações a esse respeito:

Considerando a centralidade do transporte escolar quando se trata da oferta da Educação Infantil às crianças residentes em áreas rurais, vale destacar que foi instituído como programa complementar no Art. 54, inc. VII, do ECA, e no Art. 4, inc. VIII da LDB. Tendo em vista que o espaço rural é caracterizado por longas distâncias, estradas de terra ou leitos de rios, o próprio caminho para a escola é tanto uma especificidade da Educação Infantil, quanto um fator de qualidade. O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), do MEC, executa dois programas voltados ao transporte de estudantes: o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE) e o Programa Caminho da Escola, cuja especificidade é o atendimento aos alunos moradores da zona rural (BRASIL, 2014, p. 17).

Destarte, entendemos que há apoio das legislações para o transporte escolar das crianças do campo, pois o documento apresenta uma diversidade de deliberações nesse sentido, mas o desafio diário, enfrentado pelos alunos que moram em regiões mais distantes, é bastante complicado, uma vez que esses saem muito cedo de sua casa. Além do mais, no período da observação, percebemos que os ônibus não apresentam equipamentos de segurança, não são adaptados para deficientes físicos, o que ocasiona riscos à segurança dessas crianças. Sem contar que, em virtude das más condições de algumas estradas, pelas

quais trafegam alguns veículos escolares, muitos alunos viajam em ônibus com excesso de lotação.

As outras reivindicações, indicadas pelas professoras, merecem ser lembradas, no sentido de tentar melhorar cada uma delas, como, por exemplo: assegurar um maior investimento público na merenda, nos materiais pedagógicos, nos brinquedos, na infraestrutura, com ênfase sempre nas práticas pedagógicas, de modo que as escolas do campo aconteçam com integração.

4.1 Trabalho pedagógico na Educação Infantil no campo

Após análise e discussão dos dados obtidos a partir das entrevistas, nesta seção apresentamos uma discussão acerca da atividade pedagógica desenvolvida com crianças de 4 a 5 anos da Educação Infantil do campo, uma vez que os conteúdos, as reflexões e as metodologias de ensino do professor devem ser realizados conforme a realidade das crianças que moram no campo. Assim, busca-se minimizar as lacunas das escolas do campo em relação às práticas pedagógicas existentes.

A discussão sobre a Educação do Campo se impôs nas duas últimas décadas como emergência no campo educacional. O período é propício, o conhecimento está em evidência, sobretudo porque as escolas do campo precisam ser vistas, ter apoio efetivo das políticas públicas, das legislações, de todos os seus integrantes. Por meio das lutas dos movimentos sociais e sindicais do campo, esse debate abre o espaço para o cenário político do Brasil. Nesse sentido, Silva e Pasush (2012) afirmam que para enfrentar as questões sobre a Educação Infantil do campo é necessário e urgente se pensar na identidade das crianças, impossibilitando que políticas flexíveis sejam criadas em defesa na precarização e na atenuação dos gastos.

Para buscar significados para a Educação do Campo, foi preciso desenvolver políticas que assegurassem o direito das pessoas que lá residem. Uma política emancipadora, que conhece a lógica, a história e até mesmo as subjetividades desses povos. È nessa perspectiva que a Educação do Campo se contempla e se delinea. Essa forma e organização foram operacionalizadas atendendo teoricamente às necessidades e especificidades dessas pessoas. Diante do exposto, vale destacar que foi promulgado, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96), o artigo 28, sobre a oferta de Educação Básica para a população rural, assim, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

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

Partindo dessa perspectiva, no que se refere ao trabalho pedagógico, é necessário destacar sua importância, tendo em vista que mensurar o processo de ensino-aprendizagem das crianças do campo e suas demandas é aspecto básico para a ação pedagógica do professor. Nesse sentido, os professores precisam se inteirar da realidade das crianças do campo, visto que, adquirindo os conhecimentos pertencentes ao campo, o educador saberá enfrentar situações e interpretar a realidade dos alunos.

Todavia, por meio da observação, pudemos perceber a preocupação das professoras em trabalhar a alfabetização com atividades mecânicas de cópia para ler e escrever, que não são contextualizadas às especificidades do campo. A este respeito, Paschoal e Machado (2009) afirmam que:

A falta de uma metodologia adequada para o desenvolvimento de cada atividade, a excessiva escolarização ou a alfabetização precoce e a inexistência de um currículo que integre os cuidados à educação da criança, a pouca autonomia sobre a própria ação e a baixa remuneração também são questões que impedem um trabalho de mais qualidade. É importante destacar que a concretização de um bom trabalho junto às crianças se inicia pela maneira como os professores apropriam-se de modelos pedagógicos ao longo da carreira, haja vista que o contexto pedagógico requer estruturas curriculares abertas e flexíveis (PASCHOAL e MACHADO, 2009, p. 91).

Na observação, ficou evidente que as intervenções pedagógicas das professoras são semelhantes, elas apresentam aos alunos o conteúdo na lousa e, após a explicação, aplicam atividades de memorização. Essa atividade requer um planejamento com práticas que proporcionem ao aluno não apenas o conhecimento das letras, das palavras, dos textos, mas um conhecimento que busque viabilizar a diversidade de circunstâncias de domínio social, intelectual e cultural.

Em detrimento às práticas pedagógicas da Educação Infantil, foram instituídas, no ano de 2010, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que estabelecem ações de integração das Práticas Pedagógicas da Educação Infantil - Eixos do currículo. As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter, como eixos norteadores, as interações e a brincadeira, além de garantir experiências que:

Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

✓ Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

✓ Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;

✓ Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espacotemporais;

✓ Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;

✓ Possibilitem 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;

✓ Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

✓ Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;

✓ Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;

✓ Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

As creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências (BRASIL, 2010, p. 25-27).

Dessa forma, os eixos apresentados favorecem as relações da criança com o mundo, desenvolvendo a sua individualidade, o respeito pelo ritmo e os desejos da criança, bem como o cuidado, a preservação da natureza, a diversidade, as manifestações artísticas, a autonomia, o tempo, o espaço, os recursos tecnológicos, dentre outros, que são determinantes para a educação da criança.

Vale lembrar, ainda, que, na Educação Infantil, o professor deve desenvolver, em seu trabalho em sala de aula, práticas pedagógicas que introduzam brincadeiras e jogos; isso implica o desenvolvimento integral, isto é, estabelecer aprendizagens, conhecimentos eficazes para a criança, visto que é na brincadeira que são expressos os valores, as posturas, os

posicionamentos que intervêm nas relações vividas pelas crianças com o mundo e com as pessoas. Ressalte-se, entretanto, que, ao se discutir as atividades pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil, não se está atribuindo todas as responsabilidades apenas ao professor, essa questão vai muito além disso. Assim, para Fúlvia Rosemberg (1997):

É óbvio que, para que o educador de creche ou o professor de pré-escola possa desempenhar essa função é necessário dispor-se de uma ótima formação. É evidente, também, ser necessário dispor de espaços adequados, que tenham materiais disponíveis. É evidente que se necessita de supervisão e orientação. Não é naturalmente que se aprende a educar e cuidar de crianças pequenas em grupo oferecendo-lhes um atendimento de qualidade (ROSEMBERG, 1997, p. 4).

Nesse sentido, cabe aos dirigentes dar prioridade ao desenvolvimento da formação dos professores, ao reconhecimento e a outras condições para uma educação digna. É possível, também, pensar em políticas próprias e contínuas que desenvolvam os princípios da Educação Infantil do campo.

Vale ressaltar que a realidade vivenciada pelos profissionais da Educação Infantil do município de Palmas de Monte Alto-Ba, em relação às orientações, às organizações do planejamento, rompe com as concepções específicas da Educação Infantil do campo. As professoras envolvidas convivem com a insatisfação em suas práticas pedagógicas. Por meio das entrevistas, as professoras relatam que:

O planejamento, aqui, na nossa escola, é feito individual, é com base no plano de curso, é feito aqui na própria entidade, mas não temos assim um acompanhamento pedagógico coletivo onde todos discutem, é cada um por si, cada um planeja o seu, sozinho (ENTREVISTA – PROFESSORA PAULA, 2015).

O planejamento da escola é baseado em projetos pedagógicos e é feito em grupos (ENTREVISTA – PROFESSORA JOANA, 2015).

É planejado semanal, com atividades a serem trabalhadas em sala e com muitas dinâmicas (ENTREVISTA – PROFESSORA MARIA, 2015).

Meu planejamento é feito com base nos objetivos da proposta pedagógica da Secretaria da Educação que, a cada unidade, emite para a escola a proposta de um projeto a ser trabalhado de forma interdisciplinar por todos os professores de todas as turmas e escolas do município. Então com base nessa proposta é que eu, juntamente, com as colegas, sob a orientação da coordenadora, elaboramos nosso plano de trabalho, ou seja, adaptando os objetivos do plano de curso traçado para o ano às propostas pedagógicas da Secretaria da Educação (DALVA, 2015).

O planejamento é realizado na escola, é feito em grupos e baseado em pequenos projetos pedagógicos (ENTREVISTA – PROFESSORA ADRIANA, 2015).

As professoras, em sua maioria, afirmam que seu planejamento é realizado na escola com base no plano de curso, do projeto pedagógico, e que já está pronto e acabado. Assim, ao analisar os planos das escolas pesquisadas, constatamos que estão centrados no currículo urbanizado, estereotipado, o que dificulta a construção de um plano específico com a finalidade de proporcionar o avanço e o desenvolvimento das crianças.

Como se pode comprovar nas afirmações realizadas acima, ao analisar a Proposta Curricular para a Educação Infantil da Escola Simplicino Martins Roriz, podemos constatar uma proposta fragmentada, faltando-lhe clareza nas discussões dispostas nos critérios da organização das orientações curriculares para a educação do campo, estabelecendo uma descaracterização na aprendizagem das crianças que residem no campo.

Talvez seja possível pensar, para essa questão, um planejamento coletivo, no qual as professoras elaborem uma proposta com temas geradores, principalmente, nas disciplinas de ciências, geografia, matemática e história, relacionando-os sempre à Educação do Campo, uma vez que essa metodologia poderá proporcionar vínculos entre a escola e o campo. Com isso, a atuação coletiva dos profissionais da educação implicará discussões, vivências e realidade dessas pessoas. Dessa forma, Caldart (2011, p. 123) acrescenta: “o processo pedagógico é um processo coletivo e por isto precisa ser conduzido de modo coletivo, enraizando-se e ajudando a enraizar as pessoas em coletividades fortes.”

Nesse sentido, a Declaração Final da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo (2004) defende que:

Um outro grande desafio é pensar numa proposta de desenvolvimento e de escola do campo que leve em conta a tendência de superação da dicotomia rural-urbano, que é o elemento positivo das contradições em curso, ao mesmo tempo a identidade cultural dos grupos que ali produzem sua vida. Ou seja, o campo hoje não é sinônimo de agricultura ou agropecuária; a indústria chega no campo e aumentam as ocupações não agrícolas. Há traços culturais do mundo urbano que passam a ser incorporados no modo de vida rural, assim como há traços do mundo camponês que voltam a ser respeitados, como forma de resgate de alguns valores humanos sufocados pelo tipo de urbanização que caracterizou nosso processo de desenvolvimento... Nesse sentido, uma escola do campo não precisa ser uma escola agrícola, mas será necessariamente uma escola vinculada à cultura que produz através de relações sociais mediadas pelo trabalho na terra (DECLARAÇÃO FINAL DA II CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2004, p. 17).

A discussão acima é muito peculiar nesse sentido, pois é imprescindível saber discernir a dicotomia entre o rural e o urbano, sendo o primeiro passo para definir as práticas pedagógicas do professor em sala de aula. Com a realização do planejamento coletivo, as professoras farão reflexões acerca de suas práticas em conjunto com outras professoras, visto que elas têm autonomia para propor práticas pedagógicas que articulem as diversas áreas de conteúdos com os conteúdos vinculados às definições próprias do campo e à cultura dos povos do campo. A professora Dalva expõe a realidade sobre como é realizado o trabalho pedagógico da escola que leciona:

Na escola onde trabalho, embora esteja inserido no meio rural, pelo menos em se tratando de educação infantil, que é minha área, não existe ênfase numa questão específica para a zona rural. Eu, de forma individual, é que procuro obter informações sobre determinados assuntos relativos ao campo para que possa ser contextualizados aos eixos temáticos traçados pelos projetos propostos. Por exemplo, (temas relacionados a profissão do campo em paralelo com a da cidade, paisagem do campo em paralelo com a da cidade, elementos e alimentos do campo em paralelo com os da cidade para campo, poluição no campo relativo ao meio ambiente... etc. (ENTREVISTA – PROFESSORA DALVA, 2015).

Quanto ao planejamento realizado pela professora, notamos o esforço e dedicação diante das propostas do currículo urbanizado¹⁵ da escola em que trabalha. Nessa perspectiva, percebemos que a singularidade, bem como os aspectos culturais e sociais, entre outros pontos, obrigados por lei, não estão sendo trabalhados de forma correta, pois as escolas do campo ainda trabalham com materiais que são feitos sob ótica urbana e não fazem projetos e atividades pedagógicas que visam atender às necessidades dos sujeitos do campo. Essas escolas estão negando um direito que deveria ser cumprido.

Nessa dimensão, a maioria das professoras acredita ser fundamental trabalhar, em sala de aula, a vida no campo, fatores como o clima, a agricultura e abordar a cultura. Assim, podemos perceber a compreensão do conhecimento pedagógico das professoras acerca das questões específicas do campo. No entanto, em relação a sua prática, a professora Paula descreve: “Nós temos roda de conversas, histórias, interações, vídeos, músicas, temos passeios, às vezes também confeccionamos cartazes, listagens e às vezes também fazemos esquematizações de atividades voltadas a isso” (PAULA, 2015). No tocante ao seu papel de professora, verificamos a responsabilidade e o desempenho na diversidade de práticas

¹⁵ O currículo urbanizado apresenta como eixo articulador questões urbanas, o que tende, sobretudo, a não considerar a temporalidade e a territorialidade do campo.

educativas propostas, possibilitando o desenvolvimento de um trabalho efetivo com as crianças.

Nesse contexto, o documento **Educação Infantil do Campo: proposta para a expansão da política** (2014) afirma que:

As práticas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos e 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 cria sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2014, p. 22).

Tomando como questão básica, os professores devem desenvolver um planejamento que tenha, como centro principal, as crianças, visto que são sujeitos de direitos. É preciso pensar em um planejamento que inclua confrontar ideias, práticas, rotinas e valores visando formar crianças que possam ajudar a sua realidade.

Foi perguntado, ainda, às professoras o que mudariam na escola e qual seria o seu papel nessa situação. Elas responderam que:

Eu acho que o meu papel é fazer a minha parte, é, tipo assim, em ampliar espaços, não depende de mim nessa ampliação, mas tipo assim talvez o trabalho voltado ao projeto, onde é discutido, abordado temas voltados para a educação infantil do campo, para a educação realmente do campo, eu acho que a gente precisa estar trabalhando mais (ENTREVISTA – PROFESSORA PAULA, 2015).

O planejamento deveria ter mais sugestões, atividades como oficinas para as aulas serem mais lúdicas, para despertar o interesse das crianças (ENTREVISTA – PROFESSORA JOANA, 2015).

Mudaria um pouco na estrutura da escola com salas mais amplas e, isso, acredito ser papel do gestor (ENTREVISTA – PROFESSORA MARIA, 2015).

Na minha opinião, o que deveria ser mudada na escola é a política educacional que, de fato, fizesse valer os direitos defendidos pela LDB. O meu papel nisso, assim como o de outros colegas, seria unirmos em luta conjunta para a real concretização desses direitos (ENTREVISTA – PROFESSORA DALVA, 2015).

A única coisa que mudaria lá na escola, pelo tempo em que eu trabalhei lá, seria o planejamento em relação às atividades, que são muito poucas e acharia, assim, se aumentasse mais sugestões dessa atividade lúdicas, facilitaria o desempenho dessas crianças e, também, despertaria mais o interesse delas pelo estudo (ENTREVISTA – PROFESSORA ADRIANA, 2015).

Os elementos de maior preocupação entre as professoras, em relação ao que mudaria na escola, não diferem muito, pois elas apontam a questão do planejamento, da estrutura da escola e do cumprimento das leis que regem a educação. Os dados apresentados no **Relatório de Observação nº 4 – As Desigualdades na Escolarização no Brasil nos anos de 2005 e 2009** (BRASIL, 2011, p. 25) indicam que “as escolas do campo são as que estão em piores condições de infraestrutura para receber estudantes – pelo Censo Escolar de 2009, quase 20% não possuem energia elétrica. Está na faixa de 90% a quantidade de escolas sem biblioteca e laboratório de informática”.

Com efeito, esses são fatores que incidem, negativamente, no trabalho pedagógico. Se não houver mudanças, infelizmente, o professor pode perder o entusiasmo. Assim, é preciso contemplar as demandas ocorridas no campo. Nesse sentido, Angotti defende que:

[...] a profissionalidade dos educadores infantis deverá estar fundamentada na efetivação de um cuidar que promova educação, e de uma educação que não deixe de cuidar da criança, de atendê-la em suas necessidades e exigências essenciais desde a sua mais tenra idade em atividades, espaços e tempos de ludicidade (ANGOTTI, 2010, p. 19).

Desse modo, a criança é provedora de direitos, compete à profissionalidade dos professores da Educação Infantil organizar uma Educação Infantil promissora, sendo fundamental o planejamento das práticas cotidianas, com propostas pedagógicas voltadas para as necessidades das crianças.

Na busca de entender as questões relacionadas às atividades pedagógicas realizadas pelas professoras, é necessário compreender a avaliação na Educação Infantil, de modo geral, sendo que o professor deve acompanhar o desenvolvimento da criança, descrever os saberes, as habilidades e atitudes próprias da criança. Pensando nisso, a observação é uma grande aliada para avaliação na Educação Infantil. Em consonância, a LDB assegura, no inciso 1º do artigo 31: “I – avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (BRASIL, 1996). Como é assegurado na lei, é essencial registrar o desenvolvimento das crianças em relação às várias perspectivas do conhecimento.

Percebemos, assim, a importante necessidade de avaliar os alunos da Educação Infantil, o que é defendido por Fúlvia Rosenberg (2013) :

[...] pois não se dispõe, até o momento, de outra maneira para estabelecer metas para o acesso à creche e avaliar se a meta vem sendo atingida. Porém, não é concebível acatar uma concepção de avaliação da/na educação infantil

que não seja sempre mediada por valores, que não esteja atenta à totalidade da pessoa criança, que não seja ética e iluminadora para tomada de decisões socialmente justas e democráticas. Pode-se até não explicitar a tomada dessas posições, mas elas estão presentes na concepção adotada (ROSEMBERG, 2013, p. 52).

Assim, de acordo com a autora, é inadmissível avaliar o aluno sem levar em conta os valores, a totalidade da criança, o que permite a equidade social e o desenvolvimento do ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, é essencial ressaltar a importância do colegiado na escola do campo, pois com ele podemos edificar e fortalecer a identidade da nossa escola e, também, garantir a prática das políticas públicas para essa população tão excluída e marginalizada ao longo da história do nosso país. O processo avaliativo da aprendizagem dos alunos é contínuo, observando a interação dos educandos com a proposta de trabalho e seu empenho na realização das atividades propostas. Os Conselhos Escolares, mencionados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), são essenciais para que haja a participação de cidadãos de todos os segmentos da sociedade na vida escolar.

No que tange às atividades pedagógicas, as mães afirmam, como um todo, que a escola é boa, pois quando precisam da escola, ela está pronta para atendê-las. No entanto, uma mãe analisa essa questão de maneira diferente:

Em questão de estrutura, eu acho que é boa, porque a escola é nova, foi refeita a pouco tempo, reformada. Mas, em questão de ensino, eu acho que deixa um pouco a desejar, eu acho que é um pouco atrasada. [...] Eu acho que dava para melhorar o aprendizado dos alunos, minha filha, por exemplo, todos os dias, eu sei que ela está em fase de alfabetização, que ela não sabe ler nem escrever, mas eu acho que dava pra utilizar de outros recursos e no entanto é... o que elas fazem é imprimir a atividade e colar no caderno direto, já está encerrando o ano, primeiro ano dela na escola, eu acho que ela aprendeu muito pouco, e eu não sou omissa, eu ensino ela em casa, eu compro revistinhas de caligrafia, de colorir, eu invisto em brinquedos educativos e, mesmo assim, eu acho que ela aprendeu muito pouco esse ano (ENTREVISTA – MÃE JÚLIA, 2015).

Diante desse relato, ficam evidentes, na fala da mãe, as condições do processo de ensino e aprendizagem da sua filha, que vão de encontro ao que é proposto abaixo:

Uma educação infantil que valorize suas experiências, seus modos de vida, sua cultura, suas histórias e suas famílias, que respeite os tempos do campo, os modos de convivência, as produções locais. Uma educação infantil que permita que a criança conheça os modos como sua comunidade nomeia o mundo, festeja, canta, dança, conta histórias, produz e prepara seus alimentos. Creches e pré-escolas com a cara do campo, mas também com o

corpo e a alma do campo, com a organização dos tempos, atividades e espaços organicamente vinculados aos saberes de seus povos (BRASIL, 2010, p. 2).

Dessa forma, é importante desenvolver uma educação que valorize os sujeitos do campo, sua cultura, sua história, sua família, buscando elaborar sua prática embasada no tempo, no espaço, inovando nos conteúdos de acordo com as especificidades do campo. Em relação ao que considera como pontos positivos da escola em que seus filhos estudam, a maioria das mães, também, afirma que na escola está tudo bem, existe uma boa estrutura, a merenda também é boa e as professoras tratam bem seus filhos. Entretanto, sobre os pontos negativos, muitas mães não hesitaram em afirmar que se incomodam com várias situações, como podemos observar nos trechos que seguem:

Pra mim, negativo é o que eu já havia comentado, do aprendizado, que eu acho que ela aprendeu pouco esse ano, é... dava pra investir em mais recursos. Na verdade, eu não sei se eles não investem é porque não tem recursos, que eu também não estou por dentro dessa questão do PDDE, do dinheiro que vem para escola, e eu não sei se tem recursos ou não, mas se tiver, se caso tivesse ao alcance dela, pra mim isso é um ponto negativo, poderia melhorar o aprendizado do aluno se investisse em outros recursos (ENTREVISTA – MÃE JÚLIA, 2015).

A escola tinha que ter um espaço para as crianças brincar. Sabe, elas fica aqui na frente brincando, soltas, Deus o livre de acontecer qualquer coisa (ENTREVISTA – MÃE MARIANA, 2015).

Como eu te falei, a sala tem muita criança, eu já reclamei com a diretora, mas ela disse que não pode fazer nada (ENTREVISTA – MÃE MARIA DO CARMO, 2015).

A sala, acho muito apertada e mal ventilada (ENTREVISTA – MÃE RAIMUNDA, 2015).

Eu só não gosto que ela fica brincando lá fora, acho muito perigo, a escola tinha que ver isso e mudar (ENTREVISTA – MÃE JOSEFA, 2015).

A falta de brinquedo, um lugar para elas brincar, porque tem a sala de aula e é preciso assistir um desenho ou alguma outra coisa e ai vai para biblioteca, no caso de minha filha, mesmo ela nem se sente bem, porque onde tem muito livro tem aquele cheiro forte e ela tem renite alérgica e ataca muito, se tivesse uma sala apropriada só para eles brincar seria bem melhor (ENTREVISTA – MÃE ROSANA, 2015).

As mães não concordam como a brincadeira é realizada na escola, por acontecer em locais impróprios e perigosos. É importante ressaltar que a escola deve ouvir as mães, pois são

elas que, na sua maioria, desempenham o papel de educar seus filhos fora do ambiente escolar. Em virtude dos fatos mencionados pelas mães, é válido destacar que, por meio da brincadeira, é possível almejar o desenvolvimento social, motor, cognitivo e psíquico da criança, ou seja, habilidades necessárias para o progresso infantil.

Para isso, algumas condições são fundamentais, como: materiais pedagógicos, brinquedos, tempo, espaço. Nesse sentido, Rosemberg (1997, p. 5) argumenta que “[...] temos direito a espaços confortáveis, bem como a livros, brinquedos, equipamentos não só para beneficiar a criança, mas também como instrumento de trabalho enquanto profissional”, de modo a alcançar bons resultados na Educação Infantil.

Diante disso, Rosana, mãe de aluna, destaca a falta de espaço, de brinquedo, uma vez que a sua filha tem paralisia infantil e precisa de um local adaptado que dê suporte às suas necessidades especiais. Diante disso, fazemos alusão à Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, inserindo a educação especial:

Art. 2º Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal (BRASIL, 2002).

Conforme a análise das entrevistas, constatamos que, para muitas famílias, o aprendizado e o desenvolvimento das crianças são considerados os principais responsáveis pela satisfação dos pais com seus filhos. Chamamos a atenção, ainda, para o fato de que o acesso à educação escolar se configura como a concretização de um direito. Assim, a educação representa a possibilidade de superar o estigma da condição de “ignorância, atraso”, com que, historicamente, são retratados os sujeitos que vivem no campo.

Refletir acerca da educação das crianças do campo requer colocá-las no centro dos interesses das políticas educacionais, ampliando as suas possibilidades, suscetíveis a alcançar mudanças na escola. Assim, na fala de algumas mães entrevistadas, podemos perceber a indignação referente ao que às inquietam e que precisa mudar:

Só se eu fosse para mudar alguma coisa, só se fosse relacionado ao modo de ensinar da professora, porque estrutura eu não acho nada de negativo não (ENTREVISTA – MÃE JÚLIA, 2015).

Só o lugar para as crianças brincar, porque as crianças ficam muito expostas, nunca sabemos o que pode acontecer (ENTREVISTAS – MÃE MARIANA, 2015).

Se eu pudesse, mandava construir um espaço bem grande para eles ficar (ENTREVISTA – MÃE RAIMUNDA, 2015).

Nada, só não deixaria as crianças brincar lá fora, acho perigoso (ENTREVISTA – MÃE JOSEFA, 2015).

Falta muito brinquedo para eles brincar, os que têm estão tudo quebrado (ENTREVISTA – MÃE ROSANA, 2015).

Desse modo, notamos que algumas mães, mesmo sendo a minoria, percebem as lacunas existentes nas escolas onde seus filhos estudam e que essas precisam mudar. Contudo, falta vontade política para investir no que está assegurado na lei, surgem “outras prioridades”, para conseguir mudanças e avanços na escola.

Nesse contexto, as políticas precisam garantir a valorização, o desenvolvimento das crianças do campo. Diante disso, as Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo (2010) defendem que:

[...] Se as crianças do campo são invisíveis para as políticas públicas (e o mesmo vale para as pesquisas acadêmicas), que conhecimentos temos sobre suas comunidades e modos de vida que nos auxiliam a pensar coletivamente uma educação infantil do campo? Que educação infantil desejam as comunidades rurais? Que práticas educativas são vividas no interior dessas comunidades? Como cuidam e educam seus filhos? Que atividades econômicas e laborais realizam e organizam suas vidas e seus cotidianos? Quais são suas necessidades e demandas? Como dialogar o conhecimento já produzido sobre uma educação infantil de qualidade com as especificidades das comunidades? Precisamos discutir e construir coletivamente, a partir das experiências acumuladas, a educação infantil do campo que queremos para as nossas crianças ribeirinhas, quilombolas, assentadas e acampadas da reforma agrária, filhas dos povos da floresta, de pescadores e caiçaras (BRASIL, 2010, p. 3).

Assim, são muitos os desafios para a reconfiguração das políticas públicas voltadas para a Educação Infantil das escolas do campo, é preciso buscar ações concretas que permitam uma educação, verdadeiramente, de qualidade. É necessário, ainda, dialogar, coletivamente, com essas questões direcionadas para a Educação Infantil do campo, por meio de práticas educativas para as crianças ribeirinhas, quilombolas, assentadas e acampadas da reforma agrária, filhas dos povos da floresta, de pescadores e caiçaras.

4.2 O que dizem as coordenadoras pedagógicas sobre a Educação Infantil do campo?

O coordenador pedagógico tem a função de mediar, no sentido de trabalhar com as propostas curriculares da educação, visando ajudar os professores a elaborar o seu trabalho, o seu plano, ou seja, dando suporte no que for preciso em diferentes aspectos que permeiam o seu ofício. Daí a necessidade de ser um profissional que pesquisa, investiga, capaz de abarcar as propostas curriculares, neste caso, específicas da Educação Infantil do campo. Sendo assim, esta seção pretende analisar uma discussão sobre qual o papel desse profissional no trabalho pedagógico realizado com a Educação Infantil do município de Palmas de Monte Alto-Ba.

Ao serem indagadas sobre quais são as suas atribuições na escola, no que se refere ao acompanhamento da prática docente, as coordenadoras afirmaram que:

As minhas atribuições, como coordenadora, é dar suporte e acompanhamento pedagógico, ou seja, orientar o trabalho do professor, no que for preciso. Acompanhar nos planejamentos, ver como está o desenvolvimento dos alunos, as dificuldades para tentar buscar estratégias pedagógicas que melhore no aprendizado do aluno, juntamente, com o professor (ENTREVISTA – COORDENADORA PEDAGÓGICA CLEIDE, 2015).

Acompanhamento pedagógico com os professores na formação continuada (ENTREVISTA – COORDENADORA PEDAGÓGICA RITA DE CÁSSIA, 2015).

É necessário, portanto, que o coordenador pedagógico oriente e acompanhe o trabalho do professor, uma tarefa extremamente importante para o desenvolvimento das atividades do professor, de forma que concretize a tarefa educativa. Nesse sentido, é interessante ter uma formação continuada para os coordenadores pedagógicos, tendo em vista que ele precisa se manter atualizado para que os encontros com os professores na escola sejam mais produtivos, com mais condições e possibilidades de troca de experiências e conhecimento.

Para ajudar na realização do seu trabalho, o coordenador conta com o Projeto Político Pedagógico (doravante PPP). A LDB (Lei nº 9.394, de 1996) delega à escola a responsabilidade de elaborar, executar e avaliar seu projeto pedagógico. Em seu artigo 12, inciso I, a LDB assegura que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica” (BRASIL, 1996). Diante disso, as coordenadoras foram questionadas se a escola tinha PPP e quem participou dessa elaboração. Elas responderam que:

A escola não possui PPP, o que nós encontramos foi um esboço do Projeto e estamos reelaborando o projeto, juntamente, com a comunidade escolar que deverá ficar pronto em 2016. No caso, será na reelaboração né, todos estão contribuindo: professores, alunos, pais, diretor, enfim toda comunidade escolar. (ENTREVISTA, COORDENADORA PEDAGÓGICA CLEIDE, 2015).

Sim, o Projeto Político Pedagógico está em processo de reelaboração, em 2016 irá terminar. Tem a participação dos professores, da coordenação, direção, dos pais e da comunidade por meio de entrevistas, já estamos avançados nesta parte (ENTREVISTA – PROFESSORA RITA DE CÁSSIA, 2015).

Faz-se necessária a elaboração e implementação do projeto político-pedagógico, uma vez que envolve todas as pessoas que trabalham na escola, dando-as a oportunidade de participação nas ações da instituição escolar.

Nessa perspectiva, os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas pesquisadas não consideram as reflexões sobre a concepção de infância, no entanto esta especificidade atualmente é um tema muito discutido, porém muito complexo. Para otimizar esta concepção, é importante debater e reconsiderar o desenvolvimento da criança em suas dimensões e as garantias legais para aperfeiçoar o atendimento educacional dessas crianças na escola.

Outra demanda também apontada por elas é o atendimento aos pais. Em relação a esta questão, afirmaram que:

As reuniões de pais são realizadas por unidade com a direção, coordenação e professores, onde é relatada notas, desenvolvimento e comportamento do aluno. Mas sempre que é preciso, os pais são chamados na escola (ENTREVISTA – COORDENADORA PEDAGÓGICA CLEIDE, 2015).

Geralmente, acontece, no final de cada unidade, há um dialogo entre o diretor, professor, pais sobre a vida escolar do aluno e aí, nesse momento, ver sugestões para o andamento da escola (ENTREVISTA – COORDENADORA PEDAGÓGICA RITA DE CÁSSIA, 2015).

Nas escolas pesquisadas, é realizada uma reunião em cada final de unidade¹⁶ para que as coordenadoras possam apresentar aos pais dos alunos a situação dos seus filhos na escola. Esse é um fator que incide, positivamente, na educação das crianças, pois, conforme Sambrano (2010):

¹⁶ O ano letivo das escolas do município de Palmas de Monte Alto-Ba está organizado em quatro períodos de tempos e são chamados de unidades. Garantindo o que determina no Art. 24, da Lei de Diretrizes e Bases – Lei 9.394/96, a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por no mínimo de duzentos dias letivos, para desenvolver as ações educativas.

A reunião de pais constitui um momento privilegiado, mais consistente e organizado de transmissão de informações da instituição aos familiares por ser uma estratégia formal de comunicação direta, informativa e limitadora dos contatos entre a totalidade dos pais e a dos profissionais (SAMBRANO, 2010, p. 151).

Dessa forma, com a realização da entrevista, podemos perceber que as reuniões das escolas acontecem de maneira que permitam discutir as práticas pedagógicas, os problemas que surgem no cotidiano dos alunos e da escola, tendo como objetivo informar e transmitir aos pais o que acontece na escola de seus respectivos filhos.

Por outro lado, as coordenadoras se deparam com alguns problemas, a exemplo da falta de materiais e a dificuldade para reunir todas as professoras para realização dos planejamentos. Com isso, notamos a preocupação das coordenadoras em desenvolver um trabalho mais significativo que oportunize situações de maior desenvolvimento das intervenções pedagógicas. Assim, devemos ressaltar, aqui, quais são os principais desafios encontrados pelas coordenadoras por trabalharem em escola do campo:

Aqui, por ser uma escola do campo e as professoras de outra cidade, que no caso não é Palmas de Monte Alto, a maioria, então dificilmente conseguimos fazer um planejamento coletivo, acaba sendo individual e semanalmente (ENTREVISTA – COORDENADORA PEDAGÓGICA CLEIDE, 2015).

A carência do material pedagógico, a própria escola não nos disponibiliza internet quando precisa, os livros não são suficientes, não têm uma proposta que a gente possa tá acompanhando, informando, isso é uma dificuldade que a gente tem. Além dessa carência de material, tem também a questão da estrutura, nós temos a educação infantil, mas não temos a estrutura adequada para atender a educação infantil (ENTREVISTA – COORDENADORA PEDAGÓGICA RITA DE CÁSSIA, 2015).

Ao expor os desafios de serem coordenadoras pedagógicas de escolas do campo, elas contestam o tempo disponível para coordenar as professoras, visto que a maioria delas moram em um município vizinho, a falta de material pedagógico, a internet, a falta de infraestrutura para trabalhar com a Educação Infantil, pois sendo formadoras, precisam estar embasadas, teoricamente, para terem desempenho satisfatório e que faça a diferença na Educação do Campo.

Portanto, apesar da discussão realizada, a partir dos relatos das coordenadoras das escolas pesquisadas, sobre a função e o trabalho do Coordenador Pedagógico, não se esgota aqui as demandas acerca dessa problemática, pois, como vimos, a função do Coordenador Pedagógico é amplamente complexa.

4.3 A compreensão da direção escolar acerca da Educação Infantil do campo

As práticas da direção escolar são direcionadas para todas as pessoas envolvidas na escola, ou seja, a responsabilidade de gerir uma escola não deve ser de apenas uma pessoa. As ações devem ser compartilhadas, deve haver também trocas de conhecimentos e experiências, para que todos os agentes envolvidos estejam cientes de seu papel e sejam, efetivamente, capazes de realizar suas tarefas de acordo com as responsabilidades inerentes ao papel que desempenham no contexto escolar.

É interessante que a direção da escola tenha uma boa relação com a comunidade. Assim, ao serem questionadas sobre como é a sua relação com a comunidade, as diretoras das escolas investigadas responderam que:

É uma relação aberta, a comunidade participa dos eventos da escola, assim como a escola participa da comunidade (ENTREVISTA – DIRETORA MÁRCIA, 2015).

Nós temos uma relação tranquila, porém com algumas dificuldades, tipo, trazer a comunidade para a escola, eles ainda não têm conhecimento assim que, de envolver com a escola, eles acham assim, que pai, mãe e comunidade têm que ir na escola nos eventos, eles não conseguem relacionar, se envolver, pra – vamos dividir as coisas, pra se envolver, eles não conseguem. Quando teve um momento aqui, já chamei pra reunião, pra que eles pudessem envolver, é... pra quando tiver um evento eles dividissem também, porque tem a maioria são, tem filhos aqui e aqueles que não tem filhos aqui, a escola na verdade é da comunidade! Eles não conseguem, eles acham que é o papel da escola, que a escola é professor, aluno e direção, eles não acham – a não isso a, eu não tenho tempo a escola é que tem que fazer. Eu tenho essa dificuldade com eles, agora como é um evento que eu chamo todo mundo vem, os eventos principais tipo São João, dia das crianças, a gente abre as portas da escola, eles vêm, eles comportam muito bem, é... tem o espaço para eles ficar, tem o espaço dos alunos, nas apresentações, é bem aberto para eles. Agora, em termos para eles se envolverem num projeto, tem um projeto aqui é... que é para melhoria da escola, que é melhoria para os filhos deles, eles não, eles têm dificuldade de entender isso, eles acham – a eu não vou fazer isso não, não posso, não tenho tempo pra isso, isso é a escola que tem que fazer. Eles não entendem que a escola é deles, que a escola é da comunidade, essa é dificuldade muito grande que eles tem, principalmente, que todo, boa parte do material que temos aqui nós recebemos dos projetos do governo, PDDE, PDDE do campo que recebe o dinheiro que vem para a escola, e a gente compra os equipamentos, necessidade que a escola tem, quando é danificado, eles têm um termo de responsabilidade, eu mando chamar o pai ou a mãe, em relação a isso – seu filho danificou isso aqui, tem que pagar, eles não consegue, por mais que eu chamo, eles acha assim – isso ai é do governo! então eles não conseguem adentrar na escola, eles têm essa dificuldade – cadeira é do governo! essa escola é do governo! Ele não consegue entender que a escola é deles, eles têm essa dificuldade. Por mais, eles acham assim: – a escola é só para vim

em uma reunião, pra mim participar na hora que meu filho está apresentando, mas ele não consegue ver a escola como algo deles. Eles distanciam da escola nesse momento. É mais ou menos isso assim (ENTREVISTA – DIRETORA ALICE, 2015).

No entanto, a diretora Marcia sente dificuldades em convocar os pais para a escola, pois eles colocam dificuldades, indo à escola, apenas, em datas especiais. É importante que a escola estabeleça um diálogo com os pais para encontrar alternativas que favoreçam sua presença no estabelecimento. Nesse ínterim, Sambrano (2010) descreve a importância de a escola consolidar uma relação com a família, ao esclarecer que:

Em se tratando de criança e de desenvolvimento infantil, parece evidente, na nossa cultura, que os contextos a serem considerados devam ser a família e a instituição educacional, não somente pela tradição imposta a esses ambientes, mas sobretudo por serem espaços privilegiados e frequentemente únicos, nos quais a vida cotidiana infantil acontece (SAMBRANO, 2010, p. 139).

É importante destacar a necessidade de criar metas para chamar os pais para a escola, pois a sua participação é fundamental, haja vista que, à medida que vão se aproximando da escola, aumenta-se a perspectiva de entonar uma relação articulada com inúmeros benefícios, acerca das necessidades, dos cuidados, da educação, da vida social, para o desenvolvimento da criança e de suas famílias.

Acompanhando esse processo, Silva, Pasuch e Silva (2012, p. 153) consideram que a Educação Infantil do campo tem princípios necessários quando se pretende melhorar a relação entre a escola, a família e a comunidade às quais as crianças pertencem. Os princípios são:

- o acesso aos recursos da comunidade, da sociedade e de seu grupo cultural;
- o desenvolvimento de uma identidade da criança com seu grupo e consigo mesma, não sofrendo processos de discriminação de qualquer ordem;
- as possibilidades de interações significativas com o conhecimento cotidiano, científico, tecnológico, artístico da sociedade e de seu grupo cultural.

De um modo geral, os princípios apresentados pelas autoras exprimem a ideia com vistas à relação da criança com sua escola, sua família, sua comunidade à qual pertence, com a finalidade de permitir a identificação, o conhecimento, os recursos, em comum acordo, tendo em conta o contexto em que as crianças estão inseridas, no sentido de descobrir aspectos que são relevantes para sua formação.

Neste estudo, pretende-se ainda apresentar as dificuldades encontradas nas escolas, referentes às condições estrutural e pedagógica, diante das necessidades das crianças. A diretora apresenta:

[...] nós temos a estrutura com deficiência, primeiro, a sala é comum como as outras, com pouca ventilação e falta de material. Que material nós temos na escola? Nós temos xerox, nós temos lápis de cor, essas coisas básicas, mas se eu falar jogos apropriados para Educação Infantil, temos um, dois muito pouco, mas não que vai atender a evolução desses alunos, muito pouco. Não temos um espaço coberto, nós temos um pátio, não temos um espaço coberto para que o professor venha fazer atividades ao ar livre, um parquinho, até eles levam para o pátio para jogar bola, saltar cone, para trabalhar lateralidade, algumas coisas, mas na hora que o sol segue um pouquinho, mas pela manhã é impossível, que o tempo todo tá o sol, então ele trabalha só dentro da sala de aula, temos essa deficiência de material exclusivo para a Educação Infantil (ENTREVISTA – DIRETORA MÁRCIA, 2015).

De acordo com a diretora, a infraestrutura é deficiente, o material escolar para Educação Infantil é limitado, ou seja, há uma série de questões que precisam ser superadas, não basta ter apenas uma escola no campo, é preciso que ela tenha condições adequadas para que as crianças aprendam e se desenvolvam.

Percebemos outro grande problema observado nas escolas pesquisadas, a falta de um Projeto Político Pedagógico atualizado. Nesse sentido, a diretora da escola Aurezina Teixeira de Melo afirma que:

[...] o Projeto Político Pedagógico está defasado, agora, a gente está reformulando ele, começamos reformular, vendo algumas ideias, algumas metas, tinha algumas metas, que ele é um pouco bem mais antigo, tinha umas metas que não tinha sido cumprida, a gente tá permanecendo, algumas que a gente tá eliminando e vendo com os professores quais são as metas também, e a gente está reformulando ele, mas ainda não foi ainda totalmente reformulado (ENTREVISTA – DIRETORA MÁRCIA, 2015).

Diante do exposto, é preciso que as escolas tenham o Projeto Político Pedagógico atualizado, fundamentado nos princípios básicos da educação, pois os disponíveis nas escolas estão defasados, mas, segundo os dirigentes das duas escolas pesquisadas, eles estão sendo reelaborados. Vale ressaltar, ainda, que as propostas devem dialogar com o contexto em que as crianças estão inseridas, isto é, as ideias devem ser articuladas.

Portanto, para desenvolver um bom trabalho pedagógico se faz necessário superar inúmeros obstáculos, desde concepções, práticas, estruturas, materiais, pois o professor sozinho não é capaz de garantir ações pedagógicas mais consistentes. Esse debate abrange

todos os profissionais que trabalham na escola, a articulação desses sujeitos evidencia o desenvolvimento e a aprendizagem.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Durante a realização desta pesquisa, buscamos conhecer e analisar a Educação Infantil do campo de duas escolas no município de Palmas de Monte Alto-Ba, além de discutir em que medida essa etapa da Educação Básica contempla a garantia de uma educação para crianças na faixa etária de 4 e 5 anos, reconhecendo as suas especificidades, haja vista que se trata de um trabalho com uma temática inovadora, desafiadora, que precisa ser mais pesquisada, porque existem poucos estudos sobre ela.

Sendo assim, de acordo com a observação realizada nas escolas, chegamos à conclusão de que as crianças do campo não são vistas e tratadas, em relação à qualidade de sua educação, como o que é proposto nas legislações, uma vez que deveriam ter acesso a uma educação que valorizasse a identidade e a cultura delas enquanto sujeitos do campo.

Nesse sentido, na prática pedagógica das professoras, foi possível verificar que o planejamento oferecido é voltado para a concepção urbana de escola e os professores fazem as adaptações dos conteúdos de acordo com as condições dos alunos do campo, a fim de tentar minimizar a falta de uma educação específica para esses sujeitos.

Ficou evidente, também, a preocupação da gestão escolar e das coordenações das escolas em relação à aprendizagem dos alunos, oferecendo todo apoio aos professores. Contudo, percebemos que esses segmentos não estão preparados para sanar as dificuldades existentes na Educação do Campo. Assim, é preciso orientar os professores sobre as atividades, conteúdos, conceitos específicos e próprios das vivências do campo.

Ao buscar estabelecer uma análise acerca das políticas públicas da Educação Infantil do campo, no contexto do município de Palmas de Monte Alto-Ba, por meio dos dados coletados nas entrevistas, embora a legislação garanta muitos direitos das crianças do campo e muito se debata sobre estas questões, ficou evidente a falta de conhecimento das políticas públicas, da legislação, das professoras, mães, coordenadoras e diretoras.

Nesse contexto, a parceria efetiva destes passa a constituir uma relação sólida, os professores devem desenvolver o papel de transformar os alunos e alunas que se encontram nas escolas do campo. Comprometerem-se com a realidade, com a identidade do aluno na busca de assegurar uma educação em condições igualitárias, por meio de ações pedagógicas que privilegiem as experiências das crianças e das suas famílias, contribuindo, assim, para que todos possam compreender os motivos pelos quais as crianças do campo devam ser reconhecidas como sujeitos de direitos, colaborando para a sua formação cidadã, escolar, permitindo a elas, no futuro, terem a chance de mudar a realidade de onde vivem.

Cabe ressaltar que, quando pensamos em fazer uma pesquisa sobre a Educação Infantil do campo, entendemos que a cultura desses sujeitos é o ponto de partida. Pensar como pessoas de determinadas regiões vivem, como se comunicam, proporcionando, assim, uma construção identitária. Nessa conjuntura, percebemos que, no município de Palmas de Monte Alto-Ba, o tipo de educação oferecida no campo é estereotipada pela política neoliberal, política esta que trata a educação como subordinada aos interesses do mercado, tendo em vista que os governantes defendem as políticas educacionais que são mais apropriadas aos interesses do capital, não atendendo, em virtude disso, às especificidades dos sujeitos do campo, tais como identidade dos sujeitos do campo, temporalidade e territorialidade.

Para isso, faz-se necessária a implantação de políticas públicas voltadas à Educação Infantil em Palmas de Monte Alto, de forma que venham garantir às crianças do campo um projeto político e pedagógico específico que realmente atenda à realidade delas. Para que isso aconteça, é importante ressaltar que as escolas devem conhecer as legislações vigentes que tratam da Educação Infantil do campo para poderem reivindicar os direitos da população do campo.

Nesse sentido, acreditamos que a pesquisa aqui apresentada servirá como base para futuras discussões em relação à Educação Infantil do Campo, com foco nas crianças da faixa etária de 4 a 5 anos, de modo a expandir, cada vez mais, as discussões e fortalecer a ideia de uma educação digna e de qualidade, que valorize e atenda às reais necessidades dos sujeitos que moram no campo.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1998.

ANDRADE, Euzânia B. F. A busca do reencantamento do professor. In: ANGOTTI, Maristela (Org.). **Educação infantil: para que, para quem e por quê?**. 3. ed. Campinas, SP: Editora Alinea, 2010.

ANGOTTI, Maristela (Org.). **Educação infantil: para que, para quem e por quê?**. 3. ed. Campinas, SP: Editora Alinea, 2010.

AROEIRA, Kalline Pereira; SILVA, Divina Leila Sôares; LOVATTI, Renata Rocha G. Desafios para garantir o direito às crianças moradoras das áreas rurais. In: **Educação do campo e infâncias**. Curitiba, PR: CRV, 2015.

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Maçano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, nº 2).

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira et al. (Coordenadoras). **Oferta e demanda de educação infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos, 20).

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação infantil do campo: proposta para a expansão da política**. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16264-gti-educacao-infantil-campo-09-04-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 mar. 2016.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069Compilado.htm>. Acesso em: 24 nov. 2015

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 1-9, dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 dez. 2015.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.

_____. Parecer nº 36/2001, CEB/CNE. Pauta do Grito da Terra Brasil 2003. Brasília. Resolução CNE nº 01 – de 3 abr. 2002. **Diretrizes Operacionais para a Educação nas Escolas do Campo.**

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Parecer n. 36/2001 aprovado em 04 de dezembro de 2001. Brasília, 2001.

_____. Lei n. 10.172, de 9/1/2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. Presidência da República. **Lei n. 11.114/2005.** Brasília, 2005.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama da Educação do Campo.** Brasília: MEC/INEP, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de Educação Infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil.** Brasília, 2006.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.** Resolução Complementar CNE/CEB nº 2, de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf>.

_____. **Indicadores da qualidade na educação infantil.** São Paulo: Fundação Orsa; Undime; Unicef; Ação Educativa; Coedi/MEC, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política de educação infantil no Brasil.** Brasília: MEC; SEB; Unesco, 2009. (Relatório de avaliação)

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. Presidência da República. Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social. **As desigualdades da escolarização no Brasil:** Relatório de observação nº 4. Brasília: Presidência da República, Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social – CEDES, 2ª edição, 2011.

_____. Mapeamento e análise das realidades investigadas na região Nordeste. Volume 2 – Região Nordeste. **Pesquisa Nacional – Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural.** Brasília: MEC, 2012.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em 03/03/2017.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. A Escola do Campo em Movimento. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CHAMBOULEYRON, Rafael. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

CREPALDI, Roselene. O cotidiano da integração da rede de creches da Secretaria Municipal de Assistência Social ao sistema de ensino. In: MACHADO, Maria Lúcia A. (Org.). **Encontro e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

DECLARAÇÃO FINAL DA II CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO: Por uma política pública de educação do campo. Luziânia, Goiás, agosto de 2004.

DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CELIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional: “Por Uma Educação Básica do Campo” (Texto preparatório). In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia A. (Org.). **Encontro e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

KUHLMANN JR, Moisés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LEAL, Fernanda de Lourdes Almeida; PASUCH, Jaqueline. Educação infantil no campo. In: **Salto para o futuro**. Boletim 11, ano XXIII, junho 2013. Disponível em: <http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/11432911_EducacaoInfantilCampo.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2015.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola Rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARSCHNER, Walter. Lutando e ressignificando o rural em campo: notas epistemológicas. **Interações**. Campo Grande, v. 12, n. 1, p. 41-52, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/inter/v12n1/05.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2016.

MORUZZI, Andrea Braga. Fúlvia Rosemberg. In: ABRAMOWICZ, Anete (Org.). **Estudos da infância no Brasil: encontros e memórias**. São Carlos: EdUFCar, 2015.

OLIVEIRA, Fabiana de; Silveira, Débora de Barros. Sonia Kramer. In: ABRAMOWICZ, Anete (Org.). **Estudos da infância no Brasil: encontros e memórias**. São Carlos: EdUFCar, 2015.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional.

Revista HISTEDBR [on-line]. Campinas, n. 33, p. 78-95, mar. 2009. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/33/art05_33.pdf>. Acesso em: 20 maio 2016.

PASSETTI, Edson. Crianças carentes e políticas públicas. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

PERONI, Vera. Breves considerações sobre a redefinição do papel do Estado. In: _____. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

ROCHA, Eliene Novaes; PASSOS, Joana Célia dos; CARVALHO, Raquel Alves de. Texto Base Educação do Campo: um olhar panorâmico. **II Conferência Nacional de Educação do Campo**. Luziania-GO, 2004.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação Infantil, educar e cuidar e a atuação profissional. **Revista Infância na ciranda da educação**, nº 3, novembro de 1997.

ROSEMBERG, Fúlvia; ARTES, Amélia. O rural e o urbano na oferta de educação para crianças de até 6 anos. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira et al. (Org.). **Oferta e demanda de educação infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

_____. Políticas de educação infantil e avaliação. **Cad. Pesqui.** [on-line], v. 43, n. 148, p. 44-75, 2013. ISSN 0100-1574. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742013000100004>>. Acesso em: 15 maio 2016.

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.

SAMBRANO, Taciana Mirna. Relação instituição de educação infantil e família. In: ANGOTTI, Maristela (Org.). **Educação infantil: para que, para quem e por quê?**. 3. ed. Campinas, SP: Editora Alinea, 2010.

SANTOS, Marco Antonio Cabral dos. Criança e criminalidade no início do século. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

SARMENTO, M. J.; FERNANDES, N.; TOMÁS, C. Políticas públicas e participação infantil. **Educação, Sociedade & Cultura**. N 25, 2007, p. 183-206

SILVA, Catarina Malheiros da. **Escola, saberes e cotidiano no meio rural**: um estudo sobre os/as jovens do sertão da Bahia. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília.

SILVA, Juliana Bezzon da; SILVA, Ana Paula Soares da. A criança e o ambiente natural: experiências da educação infantil em assentamento rural. In: SILVA, Isabel de Oliveira e; SILVA, Ana Paula Soares da; MARTINS, Aracy Alves (Orgs.). **Infâncias do campo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH, Jaqueline. (Orgs.). **Orientações curriculares para a educação infantil do campo**. Brasília, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.phpItemid=1096&id=15860&option=com_content&view=article. Acesso em: 03 ago. 2016.

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

TRINDADE, Domingos Rodrigues da. Formação de educadores e educadoras do campo: alternância e saber da vida. In: NUNES, Cláudio Pinto (Org.). **Formação de professores: questões contemporâneas**. Curitiba, PR: CRV, 2014.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

APÊNDICE: Roteiro das entrevistas



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (MESTRADO)

TÍTULO DA PESQUISA: Políticas Públicas de Educação Infantil do Campo no município de Palmas de Monte Alto/Ba.

DISCENTE: Marciana Malheiros Martins Prates

ORIENTADORA: Prof.^a Dr.^a Isabel Cristina de Jesus Brandão

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

SEGMENTO: Pais

LOCAL: Escola Municipal Aurezina Teixeira de Melo/Distrito de Rancho das Mães

- 1) Quantos filhos têm?
- 2) Como é a escola que seus filhos estudam?
- 3) Como é a relação do Sr. e/ou da Sra com a escola?
- 4) Você participa das reuniões realizadas pela escola?
- 5) Quais os pontos positivos da escola em que seu filho estuda.
- 6) Quais os pontos negativos da escola em que seu filho estuda.
- 7) Como é o dia a dia dos seus filhos/as? Eles só estudam ou fazem algum tipo de trabalho?
- 8) A Secretaria de Educação realiza algum encontro com pais de estudantes das escolas do campo? Qual a frequência dessas reuniões?
- 9) O que mudaria na escola?



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (MESTRADO)

TÍTULO DA PESQUISA: Políticas Públicas de Educação Infantil do Campo no município de Palmas de Monte Alto/Ba.

DISCENTE: Marciana Malheiros Martins Prates

ORIENTADOR: Prof.^a Dr.^a Isabel Cristina de Jesus Brandão

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

SEGMENTO: Professores

LOCAL: Escola Municipal Aurezina Teixeira de Melo/Distrito de Rancho das Mães

- 1) Qual a sua formação?
- 2) Quantos anos tem?
- 3) Qual o tempo que trabalha como docente?
- 4) Qual o tempo que trabalha nessa escola?
- 5) Quantos alunos estão matriculados em sua sala?
- 6) Qual a idade das crianças?
- 7) Como você descreveria o grupo de crianças com o qual trabalha?
- 8) Você conhece as leis sobre Educação do Campo e Educação Infantil do Campo?
- 9) O que entende por Educação Infantil?
- 10) Como a senhora planeja o seu trabalho?
- 11) O que considera como questões específicas do campo?
- 12) Como aborda essas questões nas aulas?
- 13) Nas reuniões pedagógicas realizadas pela secretaria e pela escola, é feito algum planejamento específico para Educação Infantil no campo?

- 14) Quais são os desafios de ser professora de crianças da Educação Infantil de uma escola do campo?
- 15) Como é desenvolvido o trabalho com as crianças dessa etapa da Educação Básica (tipo de atividades, tempo destinado a essas crianças, o material pedagógico utilizado)?
- 16) Qual o tempo destinado à brincadeira para as crianças na faixa etária da Educação Infantil? Quem brinca com elas? Quais os tipos de brincadeiras?
- 17) Você identifica uma relação existente entre o direito à educação das crianças do campo com o que é desenvolvido na escola em que você trabalha?
- 18) Em sua opinião, o que mudaria na escola? Qual o seu papel nisso?



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (MESTRADO)

TÍTULO DA PESQUISA: Políticas Públicas de Educação Infantil do Campo no município de Palmas de Monte Alto/Ba.

DISCENTE: Marciana Malheiros Martins Prates

ORIENTADOR: Prof.^a Dr.^a Isabel Cristina de Jesus Brandão

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

SEGMENTO: Coordenação Pedagógica

LOCAL: Escola Municipal Aurezina Teixeira de Melo/Distrito de Rancho das Mães

- 1) Qual a sua formação?
- 2) Quantos anos tem?
- 3) Qual o tempo que trabalha como coordenadora pedagógica?
- 4) Qual o tempo que trabalha nessa escola?
- 5) Quais são as suas atribuições na escola no que se refere ao acompanhamento da prática docente?
- 6) A Escola possui o Projeto Político Pedagógico? Se sim, quando foi elaborado?
- 7) Quem participou da elaboração do PPP?
- 8) A escola desenvolve alguma atividade que engloba a comunidade?
- 9) Em relação à reunião de pais, como funciona?
- 10) Quantos alunos estão matriculados na faixa etária da Educação Infantil (0 a 5 anos de idade)?
- 11) Como a senhora orienta os planos de aulas da Educação Infantil com professores da escola? Qual a frequência?
- 12) O que entende por Educação Infantil?

- 13) Como se dá o atendimento das crianças que estão na faixa etária da Educação Infantil?
- 14) Quais são os maiores desafios que a senhora enfrenta na realização de seu trabalho na escola?
- 15) Em sua opinião, o que mudaria na escola? Qual o seu papel nisso?



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (MESTRADO)

TÍTULO DA PESQUISA: Políticas Públicas de Educação Infantil do Campo no município de Palmas de Monte Alto/Ba.

DISCENTE: Marciana Malheiros Martins Prates

ORIENTADOR: Prof.^a Dr.^a Isabel Cristina de Jesus Brandão

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

SEGMENTO: Direção escolar

LOCAL: Escola Municipal Aurezina Teixeira de Melo/ Distrito de Rancho das Mães

- 1) Qual a sua formação?
- 2) Quando a senhora começou a trabalhar na direção da escola?
- 3) Como é a relação da escola com a comunidade local?
- 4) Quantas crianças estão matriculadas na escola? Qual a faixa etária?
- 5) Quais as séries que a escola atende?
- 6) Existem quantas turmas de educação infantil?
- 7) Como se dá o atendimento das crianças que estão na faixa etária da educação infantil ?
- 8) Quantos funcionários trabalham nesta escola?
- 9) Quantos professores trabalham nesta escola? Quantos ensinam na educação infantil?
- 10) Qual o horário que os alunos entram e saem da escola?
- 11) Como é organizado o espaço físico da escola?
- 12) Esta escola tem projeto político pedagógico e regimento escolar?
- 13) Existem documentos históricos sobre esta escola?
- 14) Nos documentos organizados por sua escola, existem metas direcionadas para a garantia do direito à educação infantil no campo?