

OFERTA E DEMANDA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO CAMPO



Maria Carmen Silveira Barbosa
Ana Paula Soares da Silva
Jaqueline Pasuch
(orgs.)

Ministério da
Educação

GOVERNO FEDERAL
BRASIL
PAÍS RICO E PAÍS SEM POBREZA


UFRGS

**OFERTA E DEMANDA
DE EDUCAÇÃO INFANTIL
NO CAMPO**

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
DIRETORIA DE CURRÍCULOS E EDUCAÇÃO INTEGRAL
COORDENAÇÃO GERAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

OFERTA E DEMANDA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO CAMPO

Maria Carmen Silveira Barbosa
Ana Paula Soares da Silva
Jaqueline Pasuch
Fernanda de Lourdes Almeida Leal
Isabel de Oliveira e Silva
Maria Natalina Mendes Freitas
Simone Santos de Albuquerque
(Coord.)

Evangraf
Porto Alegre | 2012

Ministério da
Educação


UFRGS

© dos autores

1º edição 2012

Revisão: Zuleica Oprach de Souza

Projeto Gráfico: Jadeditora Editoração Gráfica Ltda.

Diagramação e capa: Rafael Marczal de Lima

Fotos da capa: Creche Carochinha/COSEAS-USP

Impressão: Editora Evangraf Ltda.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

O31 Oferta e demanda de educação infantil no campo / Maria Carmen
 Silveira Barbosa [et al.] organizadoras. – Porto Alegre : Evangraf,
 2012.
 336 p. : il. ; 23 cm.

ISBN 978-85-7727-456-7

1. Educação Infantil. 2. Creche. 3. Pré-escola. 4. Educação do
Campo. 5. Educação Rural. 6. Criança. I. Barbosa, Maria Carmen
Silveira. II. Silva, Ana Paula Soares da. III. Pasuch, Jaqueline. IV. Leal,
Fernanda de Lourdes Almeida. V. Silva, Isabel de Oliveira e. VI. Freitas,
Maria Natalina Mendes. VII. Albuquerque, Simone Santos de. VIII.
Título.

CDU 37-053.2(81)

(Bibliotecária responsável: Sabrina Leal Araujo – CRB 10/1507)

Sumário

Apresentação.....	7
1. O rural e o urbano na oferta de educação para crianças de até 6 anos	13
<i>Fúlvia Rosemberg e Amélia Artes</i>	
2. A oferta e a demanda de Educação Infantil no campo: um estudo a partir de dados primários	71
<i>Maria Carmen Silveira Barbosa, Ivaldo Gehlen e Susana Beatriz Fernandes</i>	
3. A importância da Educação Infantil na constituição da identidade das crianças como sujeitos do campo.....	107
<i>Jaqueline Pasuch e Tânia Mara Dornellas dos Santos</i>	
4. Educação Infantil do Campo em foco: infraestrutura e proposta pedagógica em escolas do Nordeste	153
<i>Fernanda de Lourdes Almeida Leal e Fabiana Ramos</i>	
5. Espaços, ambientes e contextos: reflexões sobre a Educação Infantil para crianças de 0 a 6 anos residentes em área rural em dois municípios da região sudeste do Brasil.....	181
<i>Isabel de Oliveira e Silva e Iza Rodrigues da Luz</i>	
6. Entre os rios, a floresta e as águas – a Educação Infantil do Campo na Amazônia: para além do atendimento nas escolas rurais multisseriadas	219
<i>Maria Natalina Mendes Freitas, Salomão Antonio Mufarrej Hage e Ana Célia da Silva Tuveri</i>	

7. Demanda por Educação Infantil: apontamentos a partir dos contextos familiares na Região Sul do Brasil 255

Simone Santos de Albuquerque e Cinthia Votto Fernandes

8. Produção acadêmica nacional sobre a Educação Infantil das crianças residentes em área rural (1996-2011) 291

Ana Paula Soares da Silva, Tatiana Noronha de Souza, Ana Cecília Oliveira Silva,

Fernanda Lacerda Silva, Juliana Bezzon da Silva, Luciana Pereira de Lima,

Regiane Sbroion de Carvalho e Thaise Vieira de Araújo

Apresentação

Este livro sintetiza um esforço de trabalho coletivo na construção de conhecimentos sobre a educação da criança de 0 a 6 anos moradora em área rural. O trabalho foi concretizado a partir de cooperação técnica estabelecida entre o Ministério da Educação – MEC e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, visando o desenvolvimento da esquisa Nacional “Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais” (MEC/UFRGS).

Os principais objetivos da pesquisa foram estruturados a partir de quatro grandes ações: pesquisa bibliográfica da produção acadêmica nacional sobre educação infantil das crianças residentes em área rural; estudo quantitativo de dados secundários; estudo das condições de oferta da educação infantil das crianças de área rural por meio do envio de questionários a uma amostra de 1130 municípios; coleta de dados qualitativos em 30 municípios localizados nas cinco regiões geográficas do país.

O trabalho foi desenvolvido por um grande grupo de pesquisadores e foi organizado em cinco núcleos regionais, coordenados de acordo com o critério de abrangência regional: Norte-UFPA; Nordeste-UFMG; Sudeste-UFMG; Sul-UFRGS; Centro-Oeste-UNEMAT. Participaram ainda diferentes consultores especialistas, além de representantes do Movimento Interfóruns de Educação Infantil Brasileiro – MIEIB, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST e da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG.

Essa configuração partiu do reconhecimento da multiplicidade do campo brasileiro e de suas infâncias e, necessariamente, dos interlocutores das políticas do campo. Um estudo que pretenda conhecer essa realidade, comprometido com a formulação de política pública, exige o diálogo com diferentes campos de luta social e de produção de conhecimento.

No Brasil, a criança de 0 a 6 anos residente em área rural vive de forma especial um processo de ocultamento, omissão e distribuição desigual das políticas públicas. O histórico da educação infantil e de sua implantação

em áreas rurais incrementa as dificuldades de acesso à matrícula e soma-se às diversas determinantes socioculturais e políticas.

Reconhecendo esta característica e a necessidade de sua superação, nos últimos anos, o MEC realizou uma série de iniciativas voltadas à problematização da educação infantil do campo e à institucionalização deste tema na agenda política nacional.

No final de 2007, foi criado um grupo interministerial de políticas de educação infantil para as crianças do campo e realizado, em 2008, um primeiro encontro ampliado para discussão dessa temática.

Em 2009, como resultado de um processo de escuta de diferentes segmentos sociais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Resolução CNE/CEB 05/2009) incorporaram aspectos das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB 1/2002), abrindo um diálogo produtivo entre os acúmulos da educação do campo e da educação infantil.

No ano de 2010, como parte das estratégias de consolidação das DCNEI, a Coordenação Geral de Educação Infantil – COEDI da Secretaria de Educação Básica do MEC incluiu, como um dos textos fundamentais de orientações curriculares para a educação infantil, um capítulo específico sobre as orientações para a educação infantil do campo. Para a construção desse texto, foi articulado um grupo de trabalho que promoveu, por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB) e da Secretaria de Educação Básica, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) cinco reuniões técnicas regionais e o I Seminário Nacional sobre Educação Infantil do Campo, realizado em dezembro daquele ano, em Brasília. No Seminário Nacional, participaram pesquisadores de grupos de educação infantil e de educação do campo de várias universidades públicas, membros de movimentos sociais e sindicais ligados à questão agrária e à infância, secretários de educação, professores, pesquisadores, representantes de cursos de Licenciatura da Terra e de Pedagogia do Campo, UNDIME, UNCME, Comitês e/ou Fóruns Estaduais de Educação do Campo, membros da CONEC.

O I Seminário Nacional de Educação Infantil do Campo propôs, dentre as recomendações ao MEC, a indução do diálogo intersetorial

e a realização de pesquisa sobre as condições de oferta e a demanda da educação infantil a fim de subsidiar ações governamentais pautadas em conhecimentos da realidade da criança de 0 a 5 anos e 11 meses do campo.

A pesquisa está publicada na versão completa e detalhada em formato de relatórios, disponíveis no site do MEC. Aqui são apresentadas sínteses ou partes das análises e dos resultados obtidos, com vistas à divulgação para o público em geral e à facilitação do acesso à informação gerada na pesquisa. Espera-se que os textos aqui publicados coloquem-se no fluxo do diálogo e discussões já em andamento entre pesquisadores, militantes e gestores acerca da educação infantil no campo.

O Capítulo 1, de autoria de Fúlvia Rosemberg e Amélia Artes, descreve as condições de oferta da educação formal para as crianças de 0 a 6 anos de idade, a partir de tabulações e análise de microdados coletados pelo Censo Demográfico 2010 (IBGE) e Censo Escolar 2010 (INEP). Os dados revelam a precariedade da oferta de educação infantil em termos de cobertura e qualidade para as crianças residentes em áreas rurais, particularmente para as crianças de 0 a 3 anos.

As informações coletadas junto aos municípios e escolas por meio de questionários são discutidas no Capítulo 2, de autoria de Maria Carmen Silveira Barbosa, Susana Fernandes e Ivaldo Gehlen. As condições de oferta descritas pelos municípios e pelas escolas evidenciam que, apesar de todo o debate público sobre o direito de todas as crianças a uma educação de qualidade e a definição de diretrizes específicas para a Educação do Campo e a Educação Infantil, a realidade ainda se encontra muito distante dos critérios definidos para a consolidação do direito.

Os Capítulos 3 a 7 trazem aspectos destacados da pesquisa qualitativa, realizada como forma de aprofundar e complementar as informações colhidas com os municípios. Do conjunto dos participantes da pesquisa, foram escolhidos 30 municípios, seis em cada região do país, que foram visitados por pesquisadores. Na visita, foram ouvidos secretários de educação, coordenadores educacionais e diretores de escola para compor as visões dos dirigentes da educação em cada município. Também foram entrevistadas famílias com crianças de até 6 anos de idade atendidas

pelo poder público e famílias com crianças de mesma faixa etária sem o atendimento público de educação infantil. A escuta de representantes dos movimentos sociais e sindicais ligados ao campo contribuiu para a composição das vozes acerca do entendimento da demanda.

No Capítulo 3, *A importância da Educação Infantil na constituição da identidade das crianças como sujeitos do campo*, as autoras referenciam-se em estudos qualitativos realizados em seis municípios da Região Centro-Oeste, cujas populações do campo relacionadas foram: assentados; agricultores familiares; extrativistas; assalariados rurais; ribeirinhos da fronteira do Brasil com o Paraguai e quilombolas (Kalungas).

O Capítulo seguinte, *Educação Infantil do Campo em foco: infraestrutura e proposta pedagógica em escolas do Nordeste*, dedica-se à discussão de dois temas que são caros à educação do campo e que merecem uma atenção especial quando se trata de pensá-los tendo como experiência e fundamento a realidade de escolas situadas no Nordeste do Brasil: infraestrutura escolar e proposta pedagógica.

O Capítulo 5, *Espaços, ambientes e contextos: reflexões sobre a Educação Infantil para crianças de 0 a 6 anos residentes em área rural em dois municípios da Região Sudeste do Brasil*, apresenta algumas reflexões sobre a educação infantil para crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais em escolas de dois municípios de dois Estados da Região Sudeste do Brasil. O artigo focaliza os ambientes criados para a educação infantil das crianças residentes em áreas rurais e problematiza os diferentes elementos que os compõem: a estrutura física das escolas, as formas de utilização dos espaços e os materiais disponíveis para o trabalho cotidiano com as crianças, tendo como pressuposto o direito de todas as crianças à educação infantil de qualidade.

Entre os rios, a floresta e as águas - a Educação Infantil do Campo na Amazônia: para além do atendimento nas escolas rurais multisseriadas é o título do Capítulo 6, resultante das reflexões provocadas pelas especificidades da Região Norte do país.

Por fim, o artigo do Capítulo 7, *Demanda por Educação Infantil: apontamentos a partir dos contextos familiares na Região Sul do Brasil*, apresenta e

discute o contexto das crianças residentes em área rural da Região Sul do país, destacando a questão da implantação da obrigatoriedade estabelecida pela Emenda Constitucional n.º. 59/2009.

Finalizando o livro, o Capítulo 8 apresenta uma síntese da revisão bibliográfica acerca da produção acadêmica nacional sobre educação infantil das crianças residentes em área rural. Evidencia-se o reduzido número de títulos localizados cuja produção está preocupada em conhecer diferentes práticas e processos nas escolas que atendem crianças de até 6 anos residentes em área rural, na articulação de questões da Educação Infantil e da Educação do Campo.

O conjunto dos oito artigos permite-nos esboçar um primeiro panorama nacional de como a Educação Infantil na área rural vem sendo tratada no país.

Poder-se-ia concluir que o panorama aqui apresentado se refere à “educação do campo”? Não nos parece possível afirmá-lo, dada a precariedade das condições da oferta que apreendemos nos dados analisados e do ainda frágil diálogo existente entre os campos de conhecimento e ação política.

Superar esse quadro exigirá compreender que esse desafio deve ser enfrentado por processos democráticos de participação que garantam a ampliação dos atores sociais e coletivos e, principalmente, a presença das famílias e dos sujeitos do campo.

Maria Carmen Silveira Barbosa
Ana Paula Soares da Silva
Jaqueline Pasuch
(Coordenação Geral da Pesquisa)



O rural e o urbano na oferta de educação para crianças de até 6 anos

Fúlvia Rosemberg¹

Amélia Artes²

¹ Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas. Coordenadora do Núcleo de Estudos de Gênero, Raça e Idade (NEGRI) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

² Bolsista do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas.

Introdução

Este artigo¹ se propõe a descrever as condições de oferta da educação formal para crianças de até 6 anos de idade, a partir de tabulações e análise de microdados coletados pelos *Censo Demográfico 2010* e *Censo Escolar 2010*. O foco das comparações será a extensão e qualidade da educação ofertada a crianças residindo em áreas rural e urbana, tema novo no debate brasileiro, tendo sido focalizado por poucas pesquisas (Silva et al., 2012). A novidade decorre do fato de este debate propor um diálogo entre dois campos recentes de políticas educacionais, práticas pedagógicas e pesquisa: a educação infantil e a educação do campo.

A educação infantil (EI) brasileira, primeira etapa da educação básica, constitui um campo de ações políticas, práticas e conhecimentos em construção, procurando demarcar-se de um passado antidemocrático. Legalmente, integra-se ao sistema de ensino desde 1996 e compreende as creches para crianças de até 3 anos e 11 meses de idade e as pré-escolas para crianças de 4 a 5 anos e 11 meses.

Nos últimos anos, duas mudanças importantes foram introduzidas na EI brasileira: a idade prevista para o término da pré-escola, alterada em 2006, passou de 6 para 5 anos, antecipando a entrada da criança no ensino fundamental. A outra mudança, introduzida pela Emenda Constitucional 59 de 2009, determinou a obrigatoriedade de matrícula/frequência na pré-escola para crianças de 4 e 5 anos, determinação que deverá ser implementada até 2016 (Rosemberg, 2010).

Em decorrência dessas mudanças, particularmente da antecipação do ingresso no ensino fundamental, este artigo incluiu informações sobre a educação ofertada a crianças de até 6 anos nas diferentes etapas educacionais em que se encontram – creche, pré-escola e ensino fundamental –, mesmo

¹ Artigo síntese da pesquisa *Relatório 2, Volume 1. Análise dos dados quantitativos das condições educacionais de crianças de 0 a 6 anos residentes em área rural: dados secundários* (BRASIL, MEC, UFRGS, 2012). Agradecemos a colaboração de: Cintia Pereira da Silva, Cristiano M. Mercado, Marcia Caxeta, Marli Ribeiro, Nelson A. S. Gimenes e técnicos do Setor de Informações Educacionais DEEP/CSI do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

que extrapolem o estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996).

A Constituição Federal 1988, referência para as políticas sociais contemporâneas, o é também para a EI, pois foi ela que instituiu, pela primeira vez no país, que o Estado tem dever para com a educação de crianças de até 6 anos (na época), e que os pais têm o direito a que seus filhos sejam educados e cuidados em creches e pré-escola (artigos 7º e 208º). Após a promulgação da Constituição de 1988, o país empenhou-se em implementar a nova ordem e em elaborar leis infraconstitucionais referentes aos subsetores de atuação do Estado, nomeadamente das políticas educacionais. Esse processo tem sido longo e atravessado por embates os quais revelam que os consensos políticos, responsáveis pela aprovação da Constituição de 1988, camuflaram dissensos mais profundos do que se imaginava, sendo necessárias, periodicamente, novas negociações e concertações para que a educação infantil não perca sua identidade e a creche não seja expurgada do sistema de ensino (Rosemberg, 2008).

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. Observa-se, então, que a riqueza material e simbólica produzida pelos brasileiros é desigualmente distribuída entre os diferentes segmentos sociais: o percentual de pobres é mais intenso nas regiões Norte e Nordeste, entre pessoas que se declaram pretas, pardas ou indígenas, entre os residentes em área rural e entre crianças (BRASIL, MEC, UFRGS, 2012).

Em 2010, o *Censo Demográfico* recenseou 19,6 milhões de crianças na faixa etária de 0 a 6 anos.

Tabela 1. População de crianças de 0 a 6 anos, por faixas etárias e situação do domicílio. Brasil, 2010.

Idades	Urbano	Rural	Total
0 a 3	8.984.571	1.954.294	10.938.867
4 e 5	4.715.286	1.086.270	5.801.556
6	2.344.948	546.646	2.891.596
Total	16.044.805	3.587.210	19.632.019

Fonte: microdados do *Censo Demográfico 2010* (IBGE, 2012).

Dentre os 3,59 milhões de crianças de 0 a 6 anos residindo em área rural recenseadas em 2010 pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), 71% viviam em famílias cujo rendimento domiciliar *per capita* situava-se no quartil inferior de rendimentos, o que representa um montante de até R\$ 192,31 mensais por morador (microdados do *Censo Demográfico 2010*).

Tabela 2. Distribuição da população por faixa etária, situação do domicílio e quartis de renda (%). Brasil, 2010.

	Quartis (em R\$)				Total
	1°	2°	3°	4°	
0 a 3					
Urbano	32,8	30,4	21,0	15,9	100,0
Rural	71,0	20,2	6,4	2,4	100,0
4 a 6					
Urbano	32,8	30,4	21,4	15,4	100,0
Rural	71,2	20,0	6,4	2,4	100,0
7 a 14					
Urbano	31,9	31,2	21,5	15,4	100,0
Rural	69,0	21,5	7,1	2,5	100,0
15 e mais					
Urbano	16,2	22,9	28,7	32,2	100,0
Rural	45,0	27,1	19,1	8,9	100,0

(continua)

(continuação)

Total					
0 - 3	39,6	28,5	18,7	13,5	100,0
4 a 6	40,0	28,4	18,6	13,0	100,0
7 a 14	38,9	29,3	18,8	12,9	100,0
15 e mais	20,4	23,5	27,3	28,8	100,0
Total	25,0	24,8	25,2	25,0	100,0

Fonte: microdados do *Censo Demográfico 2010* (IBGE, 2012).

Além dos índices de pobreza continuarem altos e mais intensos entre crianças do que entre adultos, os indicadores decorrentes de políticas sociais, particularmente acesso à educação, mostram piores resultados para a população rural da região Norte, para famílias com menores rendimentos e para as crianças de até 3 anos de idade (MEC/COEDI, 2012).

Conclui-se, pois, que a dívida brasileira para com crianças não decorre apenas da desigual distribuição de rendimentos pelos segmentos sociais, mas também da desigual distribuição dos benefícios das políticas sociais, desigualdades sustentadas por gastos *per capita* inferiores para crianças e adolescentes (IPEA, 2008). Tais desigualdades têm se mantido a despeito de a Constituição reconhecer que “é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com **absoluta prioridade**”, direitos sociais, de proteção e de liberdade (Rosemberg, 2008). Este descompasso entre “o legal e o real” marca a EI brasileira, apesar de sua expansão na primeira década do atual milênio, de sua regulamentação comprometida com os ditames constitucionais, inclusive com a qualidade da oferta e a valorização da diversidade.

Neste processo de regulamentação e implementação da educação infantil, tem-se observado uma dificuldade (ou mesmo rejeição) de incorporação das creches ao sistema de ensino, o que transparece em diversos indicadores, desde sua exclusão inicial de marcos legais – como ocorreu na primeira proposta da Lei nº 11.494, que instituiu o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), até o estabelecimento de metas quantitativas inferiores para a expansão da oferta, como preconizado pelos dois últimos Planos Nacionais de Educação (PNE).

Se objetivos e metas já discriminam crianças de até 3 anos – a despeito de ausência de razões que pudessem justificar a desigualdade de direitos associados à idade –, não será aberrante constatar-se que a expansão da oferta de vagas, no período, tenha ficado aquém do esperado. Assim, em 2010, observamos uma taxa de frequência à creche/escola de 23,5% para crianças de 0 e 3 anos, inferior aos 50% estabelecidos pelo PNE 2001-2010 (microdados do *Censo Demográfico 2010*).

A insuficiência de recursos disponibilizados para a educação infantil pode explicar, em parte, o quadro de insuficiências apontado e que foi reafirmado por esta pesquisa. Porém, além dos recursos, falta à sociedade brasileira ter mais clareza sobre o estatuto da pequena infância ao considerá-la apenas como uma etapa preparatória para a verdadeira vida, que se inicia com o ensino fundamental, com as verdadeiras aprendizagens, da leitura, da escrita, dos cálculos. Desta ótica, esquecemo-nos que a criança pequena está vivendo sua humanidade hoje, ao mesmo tempo em que constitui as bases para o futuro; esquecemo-nos que a curta duração da primeira infância, diante de uma esperança de vida ao nascer do brasileiro de 73,1 anos (IBGE, 2012), constitui, na verdade, toda a vida de uma criança pequena. Permanecer 8,10 ou mais horas num ambiente excessivamente quente, ou frio, com adultos sobrecarregados, sem água filtrada, sem estímulo para saciar a atenção ou curiosidade, sem banheiros adaptados a seu tamanho, à espera do término do período, constitui um sofrimento para qualquer pessoa, criança, adolescente, jovem ou adulto.

A história internacional tem mostrado que a educação infantil não tem escapado à lógica de produção e reprodução da pobreza via políticas públicas: as crianças mais pobres, de área rural, mesmo em países desenvolvidos, tendem, via de regra, a frequentar instituições de educação infantil de pior qualidade que as crianças não pobres e de área urbana. Em países com desigualdades sociais intensas, as desigualdades que atingem a educação infantil são ainda mais intensas. A tarefa é imensa, pois, além de se projetar o futuro, tem-se a incumbência de acertar opções do passado que foram implantadas em momentos de maior restrição de recursos financeiros e humanos, menor mobilização política frente às desigualdades sociais, ao conceito de criança e de seus direitos, convivendo com

concepções arcaicas que levaram a um perfil de atendimento insuficiente e com sequelas no que diz respeito a sua qualidade.

É, pois, necessário almejar por mudanças estruturais para que os recursos alocados às políticas públicas para a criança pequena não sejam reduzidos. É necessário ampliar o reconhecimento social das crianças pequenas, de seus direitos e de sua cidadania. Para isso, é necessário ampliar as parcerias com interlocutores que até então estavam fora dos debates, embates, concertações relativos à educação de crianças de 0 a 6 anos. Este artigo tem este escopo: fortalecer o recente diálogo entre educação de crianças de até 6 anos e educação do campo.

Daí o foco desta pesquisa em efetuar uma descrição e análise das condições de oferta da educação infantil em área rural. Para tanto, este artigo organizou-se em torno de cinco tópicos: conceitos; estado dos dados disponíveis; crianças fora do lugar; taxas de frequência e alfabetização; indicadores de qualidade da oferta.

Conceitos

Na pesquisa aqui resumida foi necessário explicitar os dois conceitos-chave que orientaram o processamento e análise dos dados: campo/rural e educação/educação infantil

Campo/Rural. Para a realização da pesquisa foi necessário, inicialmente, efetuar uma reflexão sobre a adequação de se traduzir uma categoria político-pedagógica “educação do campo”, em categoria empírica “educação em área rural”.

Em primeiro lugar deve-se lembrar que a distinção entre categorias políticas, analíticas, empírico/descriptivas e nativas vem sendo recorrente na tradição acadêmica brasileira. Minayo (2004) distingue categorias analíticas, as que integram as relações sociais fundamentais (por exemplo, classe, gênero, raça, geração), das categorias empíricas, construídas a partir das especificidades do trabalho de campo (por exemplo, cor como operacionalização de raça). Na contemporaneidade, categorias analíticas

se aproximam de categorias que delimitam e/ou constroem identidades políticas, como nos movimentos sociais, compartilhando, ou não, o mesmo significado. Por exemplo, no Brasil contemporâneo o termo negro pode ser utilizado como categoria analítica nas pesquisas para evidenciar as desigualdades raciais entre brancos, pretos e pardos – esses últimos compoem a categoria negros. Porém, o termo negro também é usado pelo movimento negro como categoria política, integrando aquelas pessoas que se reconhecem identitariamente como negros, isto é, como compartilhando mesma tradição e destino social. Pesquisas têm mostrado (Ferreira, 2010) que pessoas autodeclaradas pretas, mas principalmente pardas, podem não se identificar como ou declarar-se negra. Aqui se pode abrir uma questão importante: a que grupo/categoria de cidadãos se destinam as políticas públicas que visam à correção de desigualdades? Aos que, identitariamente, se reconhecem como negros ou aos que compõem o segmento social discriminado (o conjunto de pretos e pardos)? Pergunta equivalente pode ser feita às categorias aqui destacadas: campo e rural. Conforme Cavalcante (2010, p.557), “o termo ‘campo’ é resultado de uma nomenclatura proclamada pelos movimentos sociais, adotado pelas instâncias governamentais e suas políticas públicas educacionais mesmo quando ainda relutantemente pronunciada em alguns universos acadêmicos dos estudos do ‘rural’”.

Neste artigo, mesmo em se reconhecendo o sentido político-pedagógico da categoria “campo” quando associada à educação e originando a expressão “educação do campo”, optou-se por adotar a categoria empírica localização ou situação do domicílio ou da escola indicadas pelos termos rural e urbano. Tal opção é justificada a seguir.

Um primeiro movimento da pesquisa foi procurar acercar-se do conceito de campo como território, enquanto “espaço político por excelência, campo de ação e de poder, onde se realizam determinadas ações sociais” (Fernandes, Molina, s/d). Para tanto, foram analisadas exaustivamente: as “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo” (parecer nº. 36/2001); “Resolução CNE/CEB 1, de abril de 2002” que institui “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo”; a “Resolução nº. 2, de 28 de abril de 2008

que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo”, documentos que estabelecem inovadoras regulamentações para a prática educacional do campo.

A conceituação de “educação do campo”, proposta na “Resolução nº. 2, de 28 de abril de 2008”, integra duas perspectivas: aquela da área de localização da população (“populações rurais”) e aquela dos grupos, povos ou comunidades que se demarcam identitariamente.

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

Tal perspectiva, a de nomear o que seriam “populações rurais em suas mais variadas formas de produção de vida”, foi retomada em outros dois documentos que sucederam essa resolução: a “Resolução nº. 5 do Conselho Nacional de Educação de 17 de dezembro de 2009”, que foi integrada nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (Brasil, MEC/SEB, 2010) e o “Decreto nº 7.352 de 2010” referente à “Política de Educação no Campo”. Ambos os documentos retomam, de modo mais restrito, a “Resolução nº. 2 (2008)” e explicitam o que entendem por “populações ou infâncias do campo” e “escola do campo”.

Para adotar esse enfoque, no âmbito da descrição e análise, enfrentam-se algumas dificuldades. Uma delas decorre da composição heterogênea das categorias que compõem “povos ou infâncias” do campo. Com efeito, apesar de algumas diferenças na listagem dos “povos ou infâncias do campo”, os documentos apresentam a mesma particularidade de integrar categorias a partir de processos classificatórios heterogêneos:

de um lado categorias ocupacionais (trabalhadores assalariados rurais), de outro, demarcações identitárias relacionadas aos denominados povos e comunidades tradicionais, como por exemplo, caiçaras, quilombolas, ribeirinhos, associados a outros termos que se referem a modos de ocupação da terra (assentados e acampados da reforma agrária).

Além disso, pode-se identificar categorias étnico-raciais, como “caboclo”, para a qual o dicionário Houaiss (2001) oferece 16 sentidos, partindo de mestiço entre índio, passando por dançador, entidade religiosa ou, ainda, como habitante do sertão, sinônimo de caipira e roceiro², termos que parecem mais se ajustarem às intenções do “Decreto 7.352”.

Por outro lado, dentre os povos tradicionais, algumas categorias podem, ou não, ser populações fixadas no campo ou em área rural, como os ciganos e as comunidades de terreiro. Como se sabe, e se verá adiante, mesmo os territórios quilombolas podem se situar em área urbana e, a partir dos resultados do *Censo Demográfico 2010* (IBGE, 2012), sabe-se que um alto percentual de pessoas autodeclaradas indígenas residem em área urbana (36,2%). Por outro lado, o *Censo Escolar 2010* coletou informações no quesito “localização diferenciada” exclusivamente para escolas situadas em assentamentos da reforma agrária, remanescentes de quilombo e terras indígenas, o que perfaz um reduzido número de matrículas quando confrontadas ao conjunto de matrículas em área rural: 98.102 matrículas em localização diferenciada rural contra 1.278.147 matrículas em área rural de crianças tendo até 6 anos de idade.

Finalmente, vale pelo menos assinalar um paradoxo complexo a ser enfrentado em algum momento: processos políticos identitários do(a) trabalhador(ra) adulto(a), dos pais das crianças, estariam sendo (ou não?) extrapolados aos(às) filhos(as), às crianças.

² Mesmo apontando a heterogeneidade do processo de categorização e a dificuldade de se localizarem fontes específicas de dados sobre os filhos dos “povos do campo” e/ou das “infâncias do campo”, o Volume 2 do Relatório 1 desta pesquisa que trata do “Mapeamento das populações do campo” (BRASIL, MEC, UFGRS, 2012), sistematiza informações localizadas para várias das categorias arroladas nos documentos.

A intenção aqui não é a de criticar as conceituações de povos ou comunidades tradicionais, da floresta ou do campo. A intenção aqui é apontar a necessidade de se adotarem categorias descritivas capazes de incluir a maior diversidade e abrangência possível das crianças que residem no campo ou em área rural.

Finalmente, vale assinalar que os principais órgãos que coletam, processam e divulgam dados nacionais sobre educação adotam as categorias descritivas rural e urbano. Por isso optamos por este recorte empírico. Poder-se-ia concluir que o panorama aqui apresentado se refere à “educação do campo”? Não nos parece possível afirmá-lo, dada a precariedade das condições da oferta que apreendemos nos dados analisados.

Educação/Educação infantil. A conceituação oficial de educação infantil provém da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN), que a define como primeira etapa da educação básica, oferecida em creche (para crianças de até 3 anos e 11 meses) e pré-escola (para crianças entre 4 e 5 anos e 11 meses), entendidas como estabelecimentos de ensino públicos ou privados. Ou seja, a expressão educação infantil, quando referida ao sistema educacional, tem uma conceituação própria e específica, não abrangendo a educação não-formal destinada à população de crianças no geral, como aquela sob responsabilidade familiar ou oferecida em domicílio ou instituições não educacionais.

Conforme a Resolução nº 5 do Conselho Nacional de Educação de 17/12/2009 (MEC/SEB, 2010),

2.1. Educação Infantil:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, as 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 no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção. (p. 12)

Se esta primeira distinção é praticamente consensual na gestão educacional, observa-se que a prática, captada via dados, afasta-se do legal quanto às etapas que compõem a educação infantil (creche, pré-escola) e às idades que acolhe em seu conjunto (0 a 5 anos) ou em suas etapas (creche até 3 anos e 11 meses), pré-escola (4 e 5 anos e 11 meses). Por exemplo, o *Censo Demográfico 2010* inclui as classes de alfabetização como “curso” intermediário entre a pré-escola e o ensino fundamental, etapa não prevista na regulamentação da educação básica pela LDBEN (1996).

Por outro lado, os limites etários estipulados pela LDB e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) para educação infantil, nem sempre são respeitados na prática, pois se pode encontrar crianças acima ou abaixo da idade na creche, na pré-escola e no ensino fundamental. Por exemplo, microdados do *Censo Escolar 2010* indicam a presença de 2.071.492 matrículas na etapa creche, dentre as quais 669.577 (32,3%) estavam associadas a crianças acima da idade de 3 anos (microdados do *Censo Escolar 2010*, INEP, 2010).

Esse descompasso entre o real e o legal não é exclusivo das bases de dados, mas é compartilhado por setores da sociedade neste momento de transição, quando a educação infantil saiu do setor da assistência e passou ao da educação.

Diante da diversidade de interpretações disponíveis, as bases de dados aqui estudadas foram analisadas quanto à conceituação que elas próprias adotam, seja em suas notas metodológicas, seja no processamento das informações fornecidas pelos informantes. Nesta pesquisa, a reflexão crítica sobre a terminologia adotada nos instrumentos consultados conduziu a uma análise dos dados de ambas as perspectivas, ou seja, das idades da criança e da denominação da etapa (INEP) ou do curso (IBGE).

Tendo em vista que nem sempre a creche (ou pré-escola) “real coincide com a legal” e que nem sempre a criança frequenta a etapa adequada a sua idade, os indicadores de frequência ou matrícula incluíram

crianças “fora do lugar”, seja quanto à etapa frequentada, seja quanto à localização de sua creche ou escola. Daí a inclusão de um tópico “crianças fora do lugar”.

O estado dos dados

Os dados nacionais sobre educação escolar são coletados, principalmente, por dois organismos governamentais: o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) vinculado ao Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão e o Instituto Nacional de Pesquisas em Educação Anísio Teixeira (INEP), vinculado ao MEC.

IBGE: O IBGE é responsável por uma multiplicidade de pesquisas, além do Censo Demográfico, que incluem investigação, entre outras, sobre a situação educacional da população brasileira. As principais pesquisas que tratam da população e adotam o domicílio como unidade de coleta, incluindo a caracterização de sua situação em área rural ou urbana, são os Censos Demográficos e as Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílios (PNADs)³. A partir de 1995, o IBGE investiga a situação educacional de crianças de 0 a 4 anos de idade e inclui a creche entre os “cursos”. O censo demográfico é realizado decenalmente.

De um modo geral, os censos demográficos investigam no tópico educação: alfabetização, rede de ensino e curso frequentado e o curso mais elevado que foi atingido pela pessoa. As informações coletadas sobre educação podem ser cruzadas com outros quesitos, a saber: características das pessoas (idade, sexo, cor/raça, situação do domicílio, região, etc), características do domicílio, trabalho e rendimento, fecundidade, nupcialidade, posição na família, entre outros.

³ O *Censo Agropecuário* é outra importante pesquisa realizada pelo IBGE. Porém, sua conceituação de estabelecimento não é idêntica à de domicílio (Valadares et al., 2011) e não inclui informações sobre crianças de até 6 anos.

As PNADs foram implementadas progressivamente no Brasil a partir de 1967. “Trata-se de um sistema de pesquisas por amostra de domicílios que, por ter propósitos múltiplos, investiga diversas características socioeconômicas: umas de caráter permanente nas pesquisas, como as características gerais da população, educação, trabalho, rendimento e habitação e outras com periodicidade variável, como as características sobre imigração, fecundidade, nupcialidade, saúde, instrução e outros temas que são incluídos no sistema de acordo com as necessidades de informação para o país” (IBGE, 2001, p. 11).

A abrangência territorial da PNAD foi se ampliando ao longo dos anos: atualmente cobre todo o território nacional, o que não ocorria até 2004, quando não atingia a área rural dos Estados de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

Os questionários dos censos demográficos situam a creche entre os “cursos” que a pessoa frequenta, ao lado dos demais que arrola: pré-escola, classe de alfabetização, alfabetização de jovens e adultos, fundamental, médio, superior de graduação, especialização de nível superior, mestrado e doutorado.

Curso frequentado. O curso que a pessoa frequentava foi classificado em:

- **Creche** – para curso destinado a dar assistência diurna às crianças nas primeiras idades, em estabelecimento juridicamente regulamentado ou não;
- **Pré-escola** – para cursos (maternal ou jardim de infância) cuja finalidade é o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade;
- **Classe de alfabetização** – para curso de alfabetização de crianças (...) (IBGE, 2012).

A pergunta efetuada no *Censo Demográfico 2010* foi se a pessoa “frequenta creche ou escola”.

Considerou-se que frequentava creche a criança que estava matriculada e frequentava estabelecimento, juridicamente regulamentado ou não, destinado a dar assistência diurna às crianças nas primeiras idades.

Considerou-se que frequentava escola, ou seja, era estudante, a pessoa que estava matriculada e frequentava curso: pré-escolar (maternal ou jardim de infância); classe de alfabetização – CA (...). (IBGE, 2012, s/p, Notas Técnicas).

Por outro lado, censos demográficos adotam a expressão “situação do domicílio” que diferencia informações sobre áreas rural e urbana.

Segundo a sua área de localização, o domicílio foi classificado em situação urbana ou rural. Em situação urbana, consideraram-se as áreas, urbanizadas ou não, internas ao perímetro urbano das cidades (sedes municipais) ou vilas (sedes distritais) ou as áreas urbanas isoladas, conforme definido por Lei Municipal vigente em 31 de julho de 2010. Para a cidade ou vila em que não existia legislação que regulamentava essas áreas, foi estabelecido um perímetro urbano para fins de coleta censitária, cujos limites foram aprovados pelo prefeito local. A situação rural abrangeu todas as áreas situadas fora desses limites. Este critério também foi utilizado na classificação da população urbana e da rural. (IBGE, 2012, s/p, Notas Técnicas).

Esta delimitação, que não é determinada centralmente, ficando a cargo dos municípios, é criticada por resultar, eventualmente, em demarcações motivadas por interesses econômicos e políticos locais. Como informa Wanderley (2009, p. 66), o recorte urbano-rural adotado tem

como primeiro objetivo a definição ao destino dos impostos coletados em cada uma dessas áreas. Segundo o Código tributário Nacional (Lei nº 5.172, de 25 de outubro de 1966), os impostos municipais seriam

arrecadados nas áreas urbanas e os federais nas áreas rurais. Não é de admirar que os municípios sejam, assim, estimulados a aumentar artificialmente suas áreas urbanas (...)

Para caracterizar as escolas como rurais e urbanas, as secretarias municipais de educação adotam a delimitação do perímetro urbano: é rural o que está fora do perímetro urbano.

INEP: O INEP, que, desde 1997, constitui uma autarquia. O INEP tem passado por intensa reformulação, sendo a mais notável, no que diz respeito ao foco desta pesquisa, a sua informatização. Entre outras atividades, o INEP é responsável pela organização, consolidação e divulgação dos censos escolares.

As informações consolidadas pelo INEP, especialmente as do censo escolar, foram incrementadas a partir da aplicação da Lei nº. 9.424/96 do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Com efeito, a metodologia para cálculo do montante de recursos destinados à educação básica pública nas Unidades Federadas estava associada ao número de matrículas indicadas pelo Censo Escolar. Este sistema se viu melhorado após a aprovação do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica), em 2006. Atualmente, as informações coletadas pelo censo escolar subsidiam vários outros programas federais para repasse de recursos, tais como: FUNDEB, Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), Transporte Escolar, Alimentação Escolar, entre outros.

Dentre as bases de dados e pesquisas sob responsabilidade do INEP, esta pesquisa focalizou o *Censo Escolar 2010* (MEC, INEP, 2010). O Censo Escolar da Educação Básica é uma pesquisa declaratória, que levanta informações estatístico-educacionais sobre as diferentes etapas e modalidades da educação básica, realizada anualmente junto aos estabelecimentos de ensino públicos e privados de todo o país (Pestana, 2008, p. 4).

Seu instrumento de coleta de dados é um formulário de preenchimento obrigatório pelos estabelecimentos de ensino que constam do cadastro do INEP. O formulário é assinado pela pessoa responsável

por seu preenchimento (diretor ou secretário) e prevê-se a verificação das informações fornecidas pela escola por meio de pesquisa *in loco* (MEC/INEP, 2005, p.3).

Iniciados em 2005, e implementados em 2007, os cadastros de alunos e professores passaram a integrar os censos escolares, seja na versão de dados agregados (2007 e 2008), seja apenas na versão de microdados. Tais cadastros informam variáveis sobre as pessoas, no caso alunos e professores, e sobre matrículas e funções docentes. Assim, as informações sobre os alunos, ao se referirem a pessoas, podem equivaler às informações sobre as pessoas residentes que frequentam creche ou escola captadas pelos Censos Demográficos, apesar de algumas especificidades ou divergências nas coletas de dados de cada pesquisa. De acordo com Kappel (2008), o cadastro de alunos ainda não estaria bem consolidado, necessitando de ajustes.

Uma decorrência notável dessas inovações é a possibilidade de se verificar onde alunos residentes em área rural estão matriculados, isto é, se em estabelecimentos rurais ou urbanos. Ou seja, a informação sobre localização (termo privilegiado pelo INEP) rural e urbana não incide apenas sobre a escola ou matrícula de alunos, mas sobre ambos, o que permite a construção de informações mais próximas das experiências vividas pelas crianças.

Nesta pesquisa destaca-se, ainda, o quesito do *Censo Escolar 2010* “localização diferenciada” das escolas, que informa se ela é situada em assentamento da reforma agrária, terra indígena, área remanescente de quilombo.

Desde 2005, o censo escolar inclui uma questão sobre pertença étnico-racial de professores e alunos via autodeclaração para os que têm 16 anos ou mais de idade ou declaração atribuída pelos pais/responsáveis para os mais jovens. Tal questão, que prevê a alternativa sem informação, deixou de ser respondida por expressivo 25,2% dos responsáveis pelas matrículas de alunos de até 6 anos de idade no *Censo Escolar 2010*. Pesquisa realizada por Silva (2007) traz importantes informações sobre o contexto de preenchimento de ficha de matrícula de alunos em escolas de educação

infantil de Santa Catarina que permitem compreender, em parte, tal omissão.

quando eram questionados sobre a cor/raça das crianças, alguns a mostravam, perguntando o que as funcionárias achavam, para enquadrá-las nas variáveis de raça/cor estabelecidas na ficha de matrícula. As funcionárias, ao se recusarem dar opinião, diziam ser de responsabilidade deles (pais/responsáveis) a declaração da cor/raça da criança” (Silva, 2007, p.68).

Além das informações coletadas, consolidadas e divulgadas via censo escolar, o INEP participou da *Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária/PNERA*, realizada em 2004, em parceria com a MDA (Ministério do Desenvolvimento Agrário), INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) e PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária). Disponível no portal do INEP em duas versões – a preliminar datada de 2004 e a final de 2007 -, tal pesquisa abrangeu 5.595 assentamentos do INCRA, tendo coletado algumas informações sobre educação infantil, creche, pré-escola e, também, sobre modalidades não formais (creche domiciliar) disponíveis nos assentamentos pesquisados.

Desde os anos 1980, pesquisadores vêm analisando discrepâncias entre os resultados sobre educação das pesquisas realizadas pelo INEP e pelo IBGE, sejam referentes ao ensino fundamental, sejam referentes à educação infantil (Kappel, 2008; Rosemberg e Pinto, 1997).

Nesta pesquisa foi efetuada uma análise preliminar que aponta expressiva defasagem entre os dados referentes a 2010 e divulgados por ambas as instituições: enquanto o INEP informava 8.179.685 matrículas em creche, pré-escola e ensino fundamental associadas a crianças de 0 a 6 anos, o IBGE indicava que 9.969.352 crianças de mesma idade estariam frequentando creche, pré-escola, classe de alfabetização e ensino fundamental, também em 2010. A maior diferença ocorre na comparação entre crianças de até 3 anos, sempre no sentido de subnotificação nos dados do INEP, conforme quadro a seguir.

Quadro 1. Número de unidades relacionadas a crianças de até 6 anos frequentando/ matriculada em creche ou escola, por instituição, idade e localização. Brasil, 2010.

Idades	Urbano			Rural		
	IBGE (1)*	INEP (2)**	Diferença (1-2)	IBGE (1)	INEP (2)	Diferença (1-2)
0 a 3	2.338.887	1.419.477	919.410	237.059	115.591	121.468
4 e 5	3.912.499	3.280.146	632.353	734.486	645.742	88.744
6	2.246.436	2.201.915	44.521	499.980	516.814	-16.834
Total	8.497.822	6.901.538	1.596.284	1.471.525	1.278.147	193.378

Fonte: *Microdados do *Censo Demográfico 2010* (IBGE, 2012).

** Microdados do *Censo Escolar/2010* (INEP, 2010).

Observa-se uma diferença de 1,79 milhões de unidades (crianças/matrícula), sempre em vantagem para os dados do IBGE, com exceção das crianças ou matrículas de 6 anos em área rural, para as quais os dados coletados pelo INEP ultrapassam em 16.834 unidades os coletados pelo IBGE.

Tal subnotificação de matrículas ficou mais resistente à interpretação após a implementação do FUNDEB, pelo qual os recursos são alocados por número de matrículas e que, conforme informações do próprio INEP, uma criança pode corresponder a mais de uma matrícula. Várias hipóteses vêm sendo levantadas para explicar esta defasagem: diferenças entre a unidade de coleta (domicílio e escola), de referência (pessoa e matrícula), informante (pais/responsáveis pelo domicílio e funcionário da escola), delimitação da idade (anos completos no momento da coleta/certidão de nascimento/informação e anos completos no ano do censo/certidão de nascimento/informação dos pais/responsáveis), data de referência das informações (outubro e maio), bem como a construção do cadastro de escolas pelo INEP. Isto é, pode-se supor que a população utilize “creches ou escolas” que não estão incluídas nos cadastros do INEP por não se caracterizarem formalmente como creches ou escolas.

Como tais defasagens são observadas há décadas, talvez já fosse o momento de se efetuarem pesquisas específicas para entendê-las ou, se for

o caso, desconsiderá-las, se as razões forem irrelevantes. Porém, a grandeza da diferença (24% a mais nos dados do IBGE) apela por atenção mais cuidadosa. Além disso, uma eventual implicação desta subnotificação é que ela pode ser decorrente de escolas não se cadastrarem por sua baixa qualidade. Se isto for verdade, os dados atuais sobre qualidade da oferta coletados pelo INEP tenderiam a apresentar um retrato mais favorável do cotidiano de creches, pré-escolas e escolas. Pesquisas locais, analisando cadastros de escolas municipais, acompanhadas de aferição quanto aos entendimentos dos questionários por gestores, funcionários e pais poderiam levantar pistas para corrigirem-se as informações prestadas.

Ambas as instituições – IBGE e INEP –, além de realizarem pesquisas anualmente, dispõem de variados títulos de publicações próprias, como também alimentam outras instituições e organismos na sistematização e divulgação de informações. Uma observação sustentada na pesquisa que subsidiou esta pesquisa (MEC/COEDI 2012), após esquadrinhar inúmeras publicações desses e outros organismos nacionais e internacionais, destaca que a quantidade expressiva de informações disponíveis sobre a educação de crianças de 0 a 6 anos em área rural e urbana não se traduz em sua divulgação. Além da reduzida divulgação de informações específicas, o tema se ressentia de estudos ou pesquisas que o tenham tomado por objeto relevante.

A área da educação infantil, apesar de dispor de um acervo de pesquisas com base em dados macro (Rosemberg, 1996), pouca atenção deu às crianças do campo. Por outro lado, a área da educação do campo não parece ter construído, ainda, um acervo de pesquisas analisando dados macro referentes a condições da oferta (Silva et al., 2012).

Crianças fora do lugar

A despeito da conceituação formal e legal do que, no Brasil, se entende por creche, pré-escola e ensino fundamental, e da regulamentação quanto à necessária coincidência entre o local de residência e de estudos dos alunos, esta pesquisa defrontou-se com inúmeras crianças “fora do lugar”: a etapa da educação que frequentavam ou em que estavam matriculadas não coincidia com a idade prescrita, bem como não coincidiam locais de moradia e de estudos.

IBGE: Os dados coletados pelo *Censo Demográfico 2010* permitem apreender a defasagem entre idade e etapa de estudos.

Tabela 3. Crianças de até 6 anos por curso frequentado e situação de domicílio. Brasil, 2010.

Idades/ situação	Creche	Pré-escola	Classe de alfabetização	Ensino fundamental	Total
0 a 3					
Urbano	1.629.254	709.635	-	-	2.338.889
Rural	148.901	88.159	-	-	237.060
Total	1.778.155	797.794 (31,0)	-	-	2.575.949
4 a 6					
Urbano	389.163	3.266.805	1.112.209	1.390.758	6.158.935
Rural	54.630	593.826	241.805	344.205	1.234.466
Total	443.793	3.860.631	1.354.014	1.734.963	7.393.401

Fonte: microdados do *Censo Demográfico 2010* (IBGE, 2012).

Dentre as crianças de 0 a 3 anos, 797.794 estariam “fora do lugar”. Segundo o *Censo Demográfico 2010*, 41,5% das crianças de 3 anos frequentariam creche e 58,5% pré-escola. Portanto, nesta idade, mais da metade das crianças estaria “fora do lugar”, situação mais frequente ainda em área rural: 60,5% das crianças de área rural que frequentam algum estabelecimento de ensino o fazem naqueles denominados pré-escola e não creche (BRASIL/MEC/UFRGS, 2012).

O *Censo Demográfico 2010* registra que as crianças de 4 a 6 anos, em área rural ou urbana, podem frequentar os quatro tipos de “cursos”: creche, pré-escola, classe de alfabetização e ensino fundamental. Aos 4 anos, 33,9% das crianças que frequentam creche ou escola estariam “fora do lugar”. Este percentual é mais alto para crianças de 4 anos residindo em área rural (39,1%): segundo o *Censo Demográfico 2010*, 21,5% delas frequentariam classe de alfabetização ou o ensino fundamental, contra 11% das crianças de área urbana.

Para crianças de 5 e 6 anos, o *Censo Demográfico 2010* não mais registra frequência à creche; a grande maioria das crianças de 5 anos que frequenta escola o faz na pré-escola (70,8%), porém com uma diferença para as crianças rurais (64,6%) que, em maior percentual que as urbanas (35,4%), estão “fora do lugar” (BRASIL/MEC/UFRGS, 2012).

Uma atenção especial foi dada às crianças de 6 anos, na medida em que, em 2010, ainda se encontravam em época de transição na aplicação da Lei 11.114 (de 16 de maio de 2005) que instituiu a obrigatoriedade de início do ensino fundamental aos 6 anos.

Tabela 4. Crianças de 6 anos frequentando escola por curso (etapa) e situação do domicílio. Brasil, 2010.

Localização	Creche	Pré-escola		Classe de alfabetização		Ensino fundamental		Total	
	N	N	%	N	%	N	%	N	%
Urbano	-	537.890	23,9	619.378	27,6	1.089.169	48,5	2.246.437	100,0
Rural	-	131.003	26,2	122.678	24,5	246.299	49,3	499.980	100,0
Total	-	668.893	24,4	742.056	27,0	1.335.468	48,6	2.746.417	100,0

Fonte: microdados do *Censo Demográfico 2010* (IBGE, 2012).

Quase metade do número de crianças de 6 anos que frequentavam escola (48,6%) em 2010 já o faziam no ensino fundamental, percentual ligeiramente superior entre crianças residindo no rural (49,3%), do que no urbano (48,5%).

Em síntese, duas tendências são observadas: uma tendência ao aumento da proporção de crianças frequentando a etapa escolar adequada

a sua idade à medida que aumenta sua idade; uma leve tendência a que a proporção de crianças frequentando etapa de ensino adequada a sua idade seja superior em área urbana do que em área rural.

A outra particularidade do *Censo Demográfico 2010* é a de ter incluído as classes de alfabetização, etapa ou curso inexistente na legislação educacional brasileira. Em 2010 foram recenseadas 1.354.014 crianças de 4 a 6 anos frequentando classes de alfabetização e 1.160.287 crianças tendo entre 7 e 9 anos. Efetuou-se uma análise sobre a taxa de frequência às classes de alfabetização (número de crianças na faixa etária frequentando classe de alfabetização pelo número de crianças na faixa etária) pelas grandes regiões (MEC/COEDI, 2012). Observou-se uma variação entre 10,0% e 20,3%, sendo que os percentuais mais altos foram encontrados para as crianças de 4 a 6 anos nas regiões Nordeste (20,3%) e Norte (17,5%) e o mais baixo para a região Sul (8,3%).

INEP: Os dados coletados pelo *Censo Escolar 2010* também indicam um número expressivo de matrículas de crianças de 0 a 6 anos “fora do lugar”, seja por defasagem idade-etapa, seja por se situarem fora do local de residência das crianças. Iniciemos pela análise da defasagem idade-etapa.

Tabela 5. Porcentagem de matrículas por etapa de ensino, faixas etárias e localização (%). Brasil, 2010

Etapas/localização da escola	Faixas etárias		Total
	0 a 3	4 a 6	
Creche (total)	67,7	32,3	100,0
Urbana	68,6	31,4	100,0
Rural	53,4	46,6	100,0
Pré-escola (total)	2,6	97,4	100,0
Urbana	2,6	97,4	100,0
Rural	2,8	97,2	100,0

Fonte: microdados do *Censo Escolar 2010* (MEC/INEP, 2010).

Os dados acima apontam para algumas particularidades:

- alto percentual de matrículas de crianças acima da idade legal na creche (32,3%), ou seja, 1/3 das matrículas;
- baixo percentual de matrículas de crianças abaixo da idade legal na pré-escola, ou seja apenas 2,6%;
- maior defasagem etapa/idade nas creches situadas em área rural (46,6%) que naquelas em área urbana (31,4%);
- a defasagem etapa-idade na pré-escola permanece reduzida tanto em área urbana (2,6%) quanto em área rural (2,8%).

Tais observações orientaram a verificar se esta defasagem etapa-idade era observada quando analisada à luz de outras variáveis – sexo, cor/raça, grandes regiões e dependência administrativa – que já se mostraram profícuas na análise da defasagem série-idade para outras etapas escolares (ensino fundamental e médio).

Quadro 2. Percentual de matrículas de crianças de 0 a 6 anos “fora da idade”, por etapa e variáveis selecionadas. Brasil, 2010.

Variáveis selecionadas	% matrículas “fora da idade”		
	Etapas		
		Creche	Pré-escola
Sexo	Masculino	32,1	2,6
	Feminino	32,5	2,7
Cor/raça	Branca	29,2	2,2
	Negra (preta + parda)	37,7	2,6
	Indígena	40,4	2,2
	Amarela	36,4	3,2
	Não-declarada	30,7	2,6
Regiões	Norte	51,3	1,9
	Nordeste	43,4	5,1
	Sudeste	28,1	1,1
	Sul	25,4	1,9
	Centro-oeste	33,8	1,8

(continua)

(continuação)

Dependência administrativa	Pública	35,0	1,3
	Privada	27,3	6,9
Total	Geral	32,3	2,6

Fonte: microdados do *Censo Escolar 2010* (MEC/INEP, 2010).

Podem-se observar, dentre outras, três tendências marcantes nos dados transcritos acima:

- um percentual mais alto de matrículas de crianças “fora da idade” na creche que na pré-escola persiste em todas as variáveis selecionadas, reforçando a ideia de que a concepção de creche no país ainda é mais “volátil” que a de pré-escola;
- certa variação nos percentuais de matrículas de crianças “fora da idade” entre as variáveis selecionadas, situando-se entre os extremos de 25,4% na região Sul (o mais baixo) a 51,3% na região Norte, onde mais da metade das matrículas em creche corresponde a crianças acima da idade legal;
- com exceção da variável sexo, na qual os percentuais de matrículas “fora da idade” são muito próximos, nas demais nota-se uma tendência a que maior percentual da categoria “fora da idade” corresponda a categorias sociais que usufruem de piores oportunidades sociais. Assim, notou-se que os maiores percentuais de defasagem etapa-idade encontram-se entre matrículas de crianças residindo em área rural, nas regiões Norte e Nordeste, declaradas de cor/raça negra, indígena e amarela. Além disso, observou-se também maior percentual dessa categoria em matrículas de estabelecimentos públicos.

Dois comentários são necessários: o primeiro é que essa defasagem etapa-idade deveria ser informada na publicação *Sinopse Estatística da Educação Básica*, para que o leitor tenha claro que o que as tabelas informam como creche não corresponde ao formalmente conceituado.

O segundo se refere à complexidade da compreensão dos percursos simbólicos que levam a esta hierarquia na construção dos significados da creche como etapa educacional legítima, um direito de todas as crianças

de 0 a 3 anos. Para tanto, necessitamos de pesquisas aprofundadas como vêm sendo feitas em outros contextos⁴. É difícil saber, apenas à luz desses dados, se a persistência do significado creche ainda está associada à clientela tradicional da assistência ou se em estabelecimentos de educação infantil, denominados e registrados como creches, matrículas de crianças maiores retiram, de fato, vagas efetivas de crianças de 0 a 3 anos.

Os dados apresentados, porém, permitem concluir que a análise das informações do *Censo Escolar 2010* por etapa de escolarização infla a presença de matrículas na creche quando se adota apenas a conceituação legal, da mesma forma que fora observado para os dados do *Censo Demográfico 2010*.

A outra condição de matrícula de criança “fora do lugar” pode ser apreendida quando se comparam local de moradia e de estudos. Os dados coletados pelo *Censo Escolar 2010* permitem que outra “anomalia” do sistema educacional seja apreendida após a introdução do cadastro de alunos (2007), que contém informações sobre a criança. A partir da disponibilidade desses dados, esta pesquisa (bem como as demais deste conjunto) iluminou uma característica importante das condições de escolarização das crianças de 0 a 6 anos residentes em área rural: um número significativo frequenta creches e escolas localizadas em área urbana. Considerando-se o conjunto de matrículas de crianças de 0 a 6 anos em educação básica em 2010 – um total de 8.179.685 –, observou-se que 98,7% das matrículas de crianças urbanas ocorrem em estabelecimentos urbanos, porém 76,3% de matrículas de crianças residentes em áreas rurais situam-se em estabelecimentos em área rural. Dito de outro modo, um percentual e número reduzidos de crianças de áreas urbanas (89.889 matrículas ou 1,3%) frequentam creches e pré-escolas em áreas rurais, mas um percentual e número expressivos de crianças residentes em área rural frequentam creches e pré-escolas em área urbana (302.995 matrículas ou 23,7%). Ou seja, quase ¼ de matrículas de educação infantil de crianças de até 6 anos de idade residentes em área rural ocorre em estabelecimentos urbanos. Os dados apontam, então, para uma situação “fora do lugar” mais intensa entre as crianças residindo no rural e, também, entre as crianças

⁴ Entre eles Urra (2011), Santos (2012) e Nazareth (2011).

tendo menos de 3 anos de idade: na faixa etária de até 1 ano, 52,1% das matrículas de crianças residentes em área rural ocorrem em área urbana; na idade de 2 anos, o percentual cai para 41,8% e aos 3 anos atinge 26,9%, percentual que cairá apenas 2 ou 3 pontos até os 6 anos.

Tabela 6. Matrículas de crianças de até 6 anos em creche e escola por faixa etária, localização de residência do aluno e da escola. Brasil, 2010.

Idade e localização de residência da criança	Localização da escola						
	Urbano		Rural		Total		
	N	%	N	%	N	%	
0 a 3 anos	Urbano	1.408.379	99,2	11.098	0,8	1.419.477	20,6
	Rural	36.646	31,7	78.945	68,3	115.591	9,0
	Total	1.445.025	94,1	90.043	5,9	1.535.068	18,8
4 a 6 anos	Urbano	5.403.270	98,6	78.791	1,4	5.482.061	79,4
	Rural	266.309	22,9	896.247	77,1	1.162.556	91,0
	Total	5.669.579	85,3	975.038	14,7	6.644.617	81,2
Total	Urbano	6.811.649	98,7	89.889	1,3	6.901.538	84,4
	Rural	302.955	23,7	975.192	76,3	1.278.147	15,6
	Total	7.114.604	87,0	1.065.081	13,0	8.179.685	100,0

Fonte: microdados do *Censo Escolar 2010* (MEC/INEP, 2010).

Este padrão de matrículas, e a própria dispersão da área rural, sugerem um esforço suplementar de crianças e famílias residentes no rural para terem acesso à educação. Por outro lado, apontam que entre matrículas de crianças de área rural com menos de 3 anos, um expressivo percentual é preenchido por vagas em creches urbanas. Algumas hipóteses podem ser levantadas, mas que, para serem elucidadas, serão necessários estudos mais aprofundados do que este. Entre outras, sugere-se que:

- as crianças de área rural com menos de 3 anos, matriculadas em creches urbanas são, sobretudo, filhas de mães que trabalham em área urbana;

- a moradia de crianças de área rural com menos de 3 anos, matriculadas em creches urbanas, são localizadas às bordas do perímetro urbano;
- a não disponibilidade de vagas em creches com qualidade e acessibilidade em área rural dificulta mais a matrícula de crianças com menos de 3 anos em decorrência da necessidade e das condições do transporte em área rural;
- as denominadas creches no rural tendem a priorizar matrículas de crianças com mais de 3 anos.

Essa defasagem, que contraria paradigmas da educação do campo na medida em que pode dificultar ou impedir a construção de processos identitários próprios às culturas e subjetividades do campo, tem sido uma das escapatórias ou solução para cumprir parte do direito à educação. Além disso, alerta para um provável cenário quando da implementação da EC 59/09: onde serão criadas vagas para novas matrículas de crianças de 4 e 5 anos? Em escolas no rural ou no urbano?

No contexto atual brasileiro percebe-se que o transporte escolar público tem sido usado para viabilizar percursos entre a residência e o local de estudos, mesmo para crianças com menos de 3 anos. Além disso, a necessidade de recorrer ao transporte coletivo pode constituir um freio importante para famílias residindo no rural vislumbrarem a creche como instituição complementar à família na educação e cuidado às crianças pequenas. Daí, talvez, a reduzida taxa de frequência à creche como se verá a seguir.

Taxas de frequência e de alfabetização

Dentre o conjunto de informações disponíveis no *Censo Demográfico 2010*, focalizamos duas: a frequência à creche ou escola e a alfabetização.

Taxas de frequência: Este tópico será estudado à luz das taxas de frequência à creche ou escola entre crianças de até 6 anos de idade, não

se diferenciando qual a etapa ou curso as crianças estavam frequentando em 2010. A taxa de frequência à creche ou escola é definida como o percentual de crianças que frequentavam ou creche, ou pré-escola, ou classe de alfabetização, ou ensino fundamental, tendo por base de cálculo o número de crianças nas faixas etárias consideradas⁵.

O tópico inicia-se com duas tabelas atípicas frente às demais com respeito ao agrupamento de idades: elas têm por objetivo mostrar o reduzidíssimo número de crianças de até 2 anos frequentando creche. Isto significa atentar que, ao se agruparem crianças de até 3 anos de idade frequentando creche ou pré-escola nas demais tabelas, está se referindo, sobretudo, a crianças de 2 e 3 anos. Com efeito, as crianças de 2 e 3 anos representam 81,5% do grupo etário de 0 a 3 anos que frequentam creche ou pré-escola. Em outras palavras, neste grupo etário as crianças com menos de 2 anos são minoria, principalmente em área rural.

Tabela 7. Distribuição do número de crianças de 0 a 3 anos que frequentam creche ou pré-escola por idade simples e localização do domicílio. Brasil, 2010.

Idades	Urbano		Rural		Total	
	N	%	N	%	N	%
menos de 1 ano	110.613	4,7	12.069	5,1	122.682	4,8
1 ano	328.914	14,1	23.802	10,0	352.716	13,7
2 anos	680.558	29,1	55.514	23,4	736.072	28,6
3 anos	1.218.804	52,1	145.675	61,4	1.364.479	53,0
Total	1.338.889	100,0	237.060	100,0	2.575.949	100,0

Fonte: microdados do *Censo Demográfico 2010* (IBGE, 2012).

O reduzido número de crianças com até 2 anos de idade frequentando creches, particularmente em área rural, se traduz por uma reduzida taxa de frequência à creche nessa faixa etária: apenas 14,8% de todas as crianças brasileiras de até 2 anos frequentavam creche em 2010, percentual que cai para 6,3% para crianças que residem em área rural.

⁵ A taxa de frequência à creche ou escola também pode ser denominada “taxa de escolarização” e definida como a porcentagem dos estudantes de um grupo etário em relação ao total de pessoas do mesmo grupo etário.

Tabela 8. Taxas de frequência à creche ou escola, por faixas de idade e situação de domicílio. Brasil, 2010.

Faixas de idade	Taxas de frequência		
	Urbano	Rural	Total
0 a 2 anos	16,7	6,3	14,8
3 anos	53,7	28,5	49,1
4 e 5 anos	83,0	67,6	80,1
6 anos	95,8	91,5	95,0
Total 0 a 6 anos	52,9	41,0	50,8

Fonte: microdados do *Censo Demográfico 2010* (IBGE, 2012).

A taxa média de 50,8% de frequência à creche ou escola entre crianças de 0 a 6 anos esconde tanto intensas desigualdades, quanto algumas semelhanças, conforme dados do quadro abaixo.

Quadro 3. Taxas de frequência à creche ou escola de crianças de 0 a 6 anos por localização e variáveis selecionadas. Brasil, 2010.

Variáveis selecionadas	Urbana				Rural				Total
	Idades				Idades				
	0 a 3	4 e 5	6	Total	0 a 3	4 e 5	6	Total	
Sexo									
Homem	26,2	82,9	95,6	53,0	11,9	66,7	91,1	40,7	50,8
Mulher	25,9	83,1	96,0	52,9	12,3	68,6	91,8	41,4	50,8
Cor/raça									
Branca	27,8	84,0	96,5	53,1	10,8	65,9	93,4	38,7	51,2
Negra*	24,1	82,0	95,2	52,8	13,0	69,4	91,4	42,8	50,6
Região									
Norte	14,5	75,9	92,5	43,8	9,3	54,2	81,3	33,2	40,5
Nordeste	24,5	89,0	96,4	53,7	15,1	80,3	94,7	46,9	51,7
Sudeste	29,6	85,8	96,7	56,0	9,5	60,7	93,6	38,3	54,7
Sul	29,6	72,3	94,7	51,8	9,9	53,0	93,0	36,5	49,6
Centro-oeste	19,9	75,0	94,7	47,0	5,9	45,3	86,2	30,3	45,0

(continua)

(continuação)

Renda (quartil)									
1º	19,3	77,1	93,4	47,2	11,9	67,5	90,6	40,8	45,1
2º	23,4	81,8	95,9	97,3	11,5	66,8	93,2	40,6	49,8
3º	29,7	86,4	97,3	56,5	14,0	68,9	94,8	43,0	55,6
4º	40,0	93,0	98,5	63,8	18,2	75,0	95,2	47,0	63,2
Total Geral	26,0	83,0	95,8	52,9	12,1	67,6	91,5	41,0	50,8

Fonte: microdados do *Censo Demográfico 2010*. (IBGE, 2012).

*Conjunto de crianças declaradas pretas e pardas.

O acesso de meninas e meninos à creche e à escola nessas idades não apresenta diferenças (50,8% para cada sexo). Também as diferenças são mínimas quando se comparam as taxas de frequência entre crianças declaradas brancas e negras: 51,2% de taxa de frequência entre brancas e 50,6 entre negras, observando-se que em área rural e para dois grupos etários (0 a 3 e 4 e 5), as taxas de frequência de crianças negras foram superiores às de crianças brancas.

As diferenças de acesso à creche e à escola, porém, são significativas quando se consideram as regiões (variação na taxa total de 0 a 6 anos entre 40,5% e 54,7%), mas, sobretudo, quando se comparam os quartis de renda. Com efeito, a taxa de frequência total à creche ou escola de crianças cujo rendimento domiciliar *per capita* equivale ao 1º quartil de renda (o mais baixo) é de 45,1% e aquele das crianças situadas no quartil mais rico é de 63,2%, ou seja, 18,1 pontos percentuais de diferença. Nenhuma delas, porém, atinge o nível das desigualdades etárias: assim, em área rural a taxa de frequência varia de 12,1% entre as crianças de até 3 anos a 91,5% entre as de 6 anos.

O questionário do *Censo Demográfico 2010* investigou se a creche ou escola frequentada pela pessoa é pública ou particular. Antes de tudo, deve-se lembrar que particular não é sinônimo de privada pois, especialmente no caso da creche, pode comportar também estabelecimentos conveniados sem fins lucrativos.

Um expressivo percentual de crianças de até 6 anos que frequentam creche ou escola o fazem na rede pública (73,5%), o que corresponde a um pouco mais de 7 milhões de crianças nessa faixa etária. O setor público

assume a quase totalidade da escolarização de crianças de 0 a 6 anos que residem em área rural e que frequentam creche ou escola: 96,8%.

Quadro 4. Porcentagem de crianças de 0 a 6 anos que frequentam creche ou escola pública entre as que frequentavam creche ou escola, por idade, situação do domicílio e variáveis selecionadas. Brasil, 2010.

Variáveis selecionadas	Urbana			Rural			Total
	Idades			Idades			
	0 a 3	4 e 5	6	0 a 3	4 e 5	6	
Cor/raça							
Branca	55,1	64,4	70,4	91,0	95,2	96,8	66,3
Negra	70,4	76,2	81,6	95,9	97,6	98,2	80,3
Região							
Norte	62,9	76,3	82,6	96,2	98,1	98,6	81,4
Nordeste	52,6	62,2	67,4	94,8	96,7	97,6	70,7
Sudeste	64,5	72,9	77,9	91,8	96,3	97,4	73,0
Sul	67,5	75,8	83,6	92,6	96,4	98,0	77,6
Centro-oeste	62,3	69,6	76,2	91,0	96,3	97,7	72,0
Renda (quartil)							
1º	84,1	87,4	91,0	97,9	98,7	99,0	91,0
2º	74,9	78,3	83,8	92,5	95,7	97,0	80,7
3º	61,7	66,1	72,3	84	89,8	93,1	67,5
4º	24,8	31,7	36,1	56,2	73,4	79,5	31,2
Total Geral	61,8	70,3	76,1	94,4	96,8	97,8	73,5

Fonte: microdados do *Censo Demográfico 2010* (IBGE, 2012).

A associação entre as variáveis idades, renda familiar *per capita* e área de residência da criança de 0 a 6 anos acarreta os maiores diferenciais na frequência ao sistema público de creches e escolas: de um lado, o maior percentual de uso da rede pública (99,0%) é observado entre crianças de 6 anos residindo em área rural, em domicílio com nível de renda

inferior (1º quartil); no outro extremo, apresentando o menor percentual no sistema público encontram-se crianças de até 3 anos, residindo em área urbana em domicílios com os melhores níveis de renda (4º quartil). Pode-se sugerir uma rejeição das camadas médias e altas urbanas à creche pública, como mostram algumas pesquisas entre famílias urbanas da região Sudeste (Laviola, 2011), mas que parece não se estender a toda população, conforme pesquisa sobre demanda de creche (IPSOS, 2012). Os percentuais de crianças negras na escola pública são sempre superiores aos de crianças brancas. Quanto às regiões, os percentuais são muito próximos, percebendo-se pequena redução persistente entre crianças residindo na região Nordeste, que conta com um pouco mais de participação do sistema privado.

Duas observações se impõem: a importância do sistema público na oferta de creches e escolas para crianças de até 6 anos, particularmente em área rural; o reduzido leque de opções para famílias de crianças residindo em área rural para que as crianças pequenas frequentem creche ou escola.

A despeito de tão reduzido acesso de crianças de até 3 anos e 11 meses à educação infantil, foram reduzidas as pesquisas que se voltaram para escutar pais e mães, urbanos e rurais, quanto a suas concepções ou expectativas referentes à melhor forma de cuidado e educação das crianças pequenas, até 3 ou 4 anos de idade. No urbano, pesquisas recentes escutando pais-homens (Galvão, 2009) ou mães dos estratos médios (Laviola, 2010) da região metropolitana de São Paulo, bem como professoras de curso superior de Pedagogia (Secanecchia, 2011), apontam para a persistência de uma crítica latente ou aberta à creche pública como instância de educação e cuidado da criança pequena. Porém, em outra pesquisa compondo uma amostra nacional de 1000 sujeitos (IPSOS, 2012), provavelmente residindo no urbano, boa parte das pessoas entrevistadas considerava a educação dispensada pela creche tão importante quanto aquela dispensada pelas mães.

Em área rural, os estudos são ainda mais raros, sendo a dissertação de mestrado de Martins (2006) uma das únicas referências localizadas (Silva et al., 2012). O estudo realizado na “comunidade rural de São José, Município de Braço do Norte em Santa Catarina”, ao investigar 46

famílias com crianças de até 4 anos, apreendeu que a mãe é a principal cuidadora (89,1% das mães escutadas) das crianças de até 4 anos naquela comunidade.

Apesar de a localidade pesquisada não dispor de creche, boa parte das famílias (60,9%) conhece o direito à educação das crianças de 0 a 3 anos, porém um menor número (41,3%) sabia que esse direito era extensivo às crianças residindo em área rural. Não obstante, quando indagadas sobre que “tipo de ajuda a família gostaria que fosse oferecida pela administração pública”, 44 das 46 famílias “explicitaram pelo equipamento creche” (Martins, 2006, p.114).

Naquela comunidade, foi possível apreender que a expectativa por creche estava associada à busca de “nova opção de trabalho no meio urbano e, com isso, poder contribuir na renda familiar” (Martins, 2006, p. 115). Bem-vinda enquanto alternativa para permitir o trabalho materno, a creche, enquanto instituição de educação pública, pode se tornar ameaçadora “pela proximidade de convívio maior com outras crianças, com experiências diversas” (Martins, 2006, p. 115).⁶

Sendo a creche tema de reduzida visibilidade midiática (Nazareth, 2011), apresentado como em situação de crise permanente (Santos, 2012), sem dispor de creches na proximidade, resta-nos perguntar: como os adultos, homens e mulheres, residentes em área rural constroem suas concepções, imagens ou representações sobre a creche? Talvez uma das formas de informação, para alguns, seja via reivindicação dos movimentos do campo, principalmente os de mulheres. Por exemplo, a educação infantil e as creches foram explicitamente mencionadas nas reivindicações referentes a “Serviços e Equipamentos Públicos no meio rural” (tópicos 98, 121 e 122) da *Pauta da Marcha das Margaridas 2011*.

Serviços e Equipamentos Públicos no Meio Rural

98. Criar as condições necessárias para assegurar a filhas e filhos das mulheres trabalhadoras do campo e da floresta o atendimento em período integral em creches

⁶ Mais informações sobre a expectativa de famílias por creche em contexto rural pode ser encontrada nos artigos desta coletânea que focalizaram os estudos de caso.

e escolas de educação infantil, de modo a possibilitar a inserção produtiva e autonomia econômica das mulheres (Pauta Marcha das Margaridas, 2011).

A despeito desta mobilização das mulheres, no entanto, a *Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária* (MEC, INEP, MDA, INCRA, PRONERA, 2005), ao informar a caracterização dos assentamentos conforme as instalações de uso comunitário disponíveis, identificou um número reduzido de creches (4,4%), muito menor que o de campos de futebol (60,2%) e de igrejas (46,6%).

Portanto, para se implementar de fato o direito à educação de crianças de até 3 anos de idade, particularmente em área rural, o caminho a percorrer é longo e complexo, ainda mais se incluir o uso de transporte coletivo.

Os dados do *Censo Escolar 2010* contêm informações sobre o uso de transporte de crianças de até 6 anos associadas a matrículas em educação básica. Não contém, no entanto, informações sobre o trajeto do transporte, se intra área rural (um modelo reivindicado) ou se entre área rural e urbana. Não obstante esta ausência, os dados do *Censo Escolar 2010* sugerem que parte importante da matrícula de crianças de até 6 anos residentes em área rural é viabilizada pelo transporte público: enquanto 4,8% de matrículas de área urbana de crianças de até 6 anos informam sobre o uso de transporte público, para matrículas de crianças de área rural, este percentual sobe para 33,4%. Aqui, também, notaram-se diferenças entre as idades conforme dados transcritos na tabela abaixo: matrículas de crianças de até 3 anos atingem um percentual inferior quanto ao uso de transporte escolar que as maiores. Isso pode explicar, em parte, o percentual inferior de taxa de frequência à creche entre crianças de até 3 anos de idade.

Tabela 9. Percentual de matrículas de crianças de 0 a 6 anos em creche ou escola que utilizam transporte escolar público por idade, localização de moradia. Brasil, 2010.

Idades	Utiliza transporte	
	Urbano (%)	Rural (%)
0 a 3	2,5	20,8
4 a 5	5,0	31,2
6	5,9	38,9
Total	4,8	33,4

Fonte: microdados do *Censo Escolar 2010* (MEC/INEP, 2010).

Conforme o Art. 3º da “Resolução nº 2 (28/04/2008)” da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, “a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças”. Adotando-se tal dispositivo, 33,4% das matrículas de crianças de até 6 anos em 2010 estavam em situação irregular. Além disso, não se dispõe de informações complementares sobre a qualidade do transporte escolar usado pelas crianças nas informações coletadas pelo Censo Escolar 2010⁷.

Taxas de alfabetização: O Censo Demográfico colhe informações se a pessoa é alfabetizada (sabe ler e escrever um bilhete simples) desde os 5 anos de idade. De um modo geral, as pesquisas sobre taxa de alfabetização (percentual de pessoas alfabetizadas em dado conjunto de pessoas pelo número total de pessoas nesse conjunto) em área rural focalizam jovens e adultos a partir dos 15 anos de idade. Na medida em que esta informação está disponível e é de relevância, optamos por analisá-la neste artigo.

Quase metade das crianças tendo 5 e 6 anos foram declaradas alfabetizadas no Censo Demográfico de 2010 (48,9%). Esta taxa de alfabetização esconde, no entanto, intensas diferenças conforme se considere a situação do domicílio, a cor/raça, a região e o nível de rendimento domiciliar *per capita* da criança. As diferenças são menos intensas, porém, entre os sexos.

⁷ A *Sinopse Estatística da Educação Básica 2009* publicou uma parte específica sobre transporte escolar que desapareceu das sinopses seguintes.

Quadro 5. Taxas de alfabetização, 5 a 6 anos, por variáveis selecionadas e situação do domicílio. Brasil, 2010.

Variáveis selecionadas	Urbano	Rural	Total
Sexo			
Homem	51,0	33,1	47,6
Mulher	53,4	36,4	50,2
Cor/raça			
Branca	56,4	42,7	54,5
Negra	48,2	30,9	44,4
Região			
Norte	41,0	23,4	35,5
Nordeste	46,3	28,3	40,9
Sudeste	57,4	51,7	57,0
Sul	53,5	53,3	53,4
Centro-oeste	53,8	45,9	52,8
Renda (quartil)			
1º	41,8	29,9	37,8
2º	51,8	43,7	50,7
3º	58,2	52,0	57,8
4º	66,8	57,8	66,5
Total Geral	52,2	34,7	48,9

Fonte: microdados do *Censo Demográfico 2010* (IBGE, 2012).

A maior taxa de alfabetização é obtida por crianças cujo rendimento domiciliar *per capita* se situa no 4º quartil: 66,8% em área urbana e 56,8% em área rural. Diferentemente do que fora observado para as taxas de frequência à creche ou escola, aqui as diferenças entre brancos e negros, além daquelas para as regiões, a situação do domicílio, apontam para desigualdades importantes: de um lado, a diferença em pontos percentuais entre as categorias indica um diferencial mais intenso em região rural do que em região urbana; de outro, o diferencial penaliza crianças negras, residindo nas regiões Norte e Nordeste, dos quartis inferiores de renda e, bem entendido, de área rural. Assim, por exemplo, o diferencial urbano-rural nas taxas de alfabetização de crianças negras é

mais intenso que aquele observado nas taxas de alfabetização de crianças brancas.

Duas observações complementares parecem relevantes: as taxas de frequência à escola anteriormente apresentadas não apresentam diferencial na mesma direção ou tão intenso quanto este observado nas taxas de alfabetização; as desigualdades observadas nas taxas de alfabetização entre crianças de 5 e 6 anos equivalem, em outros patamares, às que vêm sendo observadas para a população a partir dos 15 anos (MEC/COEDI, 2012).

Descritas e analisadas as condições da oferta do ponto de vista do acesso à educação escolar (creche, pré-escola, ensino fundamental) para crianças de até 6 anos e a partir de dados do *Censo Demográfico 2010*, a próxima etapa do artigo será analisar a qualidade da oferta a partir de dados do *Censo Escolar 2010*.

A qualidade da oferta

Nas últimas décadas, tem-se percebido, no Brasil, uma preocupação mais intensa com a qualidade da oferta da educação no geral e da educação infantil no particular. As análises recaem sobre conceitos ou definições, bem como sobre sua operacionalização nas práticas da educação. O INEP vem dando atenção ao tema, como evidencia o texto *A Qualidade da educação: conceito e definições* (Dourado et al., 2007), que publicou um apanhado sobre a perspectiva dos países membros da Cúpula das Américas (da qual o Brasil participa), bem como das organizações multilaterais.

Dentre as múltiplas perspectivas tratadas, a publicação se refere à “definição de uma estrutura mínima disponível para a configuração de uma escola de qualidade” e evoca os aspectos descritos abaixo, relacionados à infraestrutura e ao espaço físico:

1. existência de salas de aulas compatíveis às atividades e à clientela;
2. ambiente escolar adequado à realização de atividades de ensino,

- lazer e recreação, práticas desportivas e culturais, reuniões com a comunidade, etc.;
3. equipamentos em quantidade, qualidade e condições de uso adequadas às atividades escolares;
 4. biblioteca com espaço físico apropriado para leitura, consulta ao acervo, estudo individual e/ou em grupo, pesquisa *online*, entre outros, incluindo acervo com quantidade e qualidade para atender ao trabalho pedagógico e ao número de alunos existentes na escola;
 5. laboratório de ensino, informática, brinquedoteca, entre outros;
 6. serviços de apoio e orientação aos estudantes;
 7. garantia de condições de acessibilidade e atendimento para portadores de necessidades especiais;
 8. ambiente escolar dotado de condições de segurança para alunos, professores, funcionários, pais e comunidade em geral;
 9. programas que contribuam para uma cultura de paz. (Dourado et al., 2007, p.181)

As condições de infraestrutura das escolas têm sido associadas aos níveis de aprendizagem dos alunos da educação básica. Com efeito, pesquisa realizada pelo BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento) *Infraestructura escolar y aprendizajes en la educación básica latinoamericana: Un análisis a partir del SERCE* (BID, 2011), além de mostrar tal associação, assinala a precariedade das condições básicas de funcionamento, tanto para alunos quanto para professores na região.

Os resultados da análise indicam que as condições de infraestrutura educativa e o acesso a serviços básicos de eletricidade, água, saneamento e telefone das escolas de educação básica da região são altamente deficientes. Existe grande disparidade entre as instalações e serviços das escolas privadas urbanas, públicas urbanas e *públicas rurais*. Existem grandes diferenças na infraestrutura das

escolas que atendem crianças de famílias de altos e baixos rendimentos (BID, 2011, p.25).

Por outro lado, nas últimas décadas, a educação infantil brasileira vem se preocupando, também, com o tema da qualidade da oferta. Assim, pesquisas sobre a qualidade da oferta de creches e pré-escolas, que se iniciaram nos anos 1990 (Campos et al., 2006), se fortaleceram nos anos 2000 com a introdução de escalas de avaliação (Carvalho et al., 2003; Carvalho e Pereira, 2008; Campos et al., 2011). Notável também tem sido a normalização referente às condições da oferta em documentos elaborados pelo MEC, desde os *Subsídios para Credenciamento e Funcionamento das Instituições de Educação Infantil* de 1998, até os recentes *Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil* (MEC, 2006), de sua tradução em *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (MEC, 2009). Da ótica normativa da educação do campo, também foram elaboradas diretrizes e recomendações (por exemplo, “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo”, 2002).

É necessário lembrar, ainda, que foram instituídos, pelo MEC, em 2006, os *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Estabelecimentos de Educação Infantil* (MEC/SEB, 2006), que incluíram três ordens de parâmetros para construção e reforma de estabelecimentos de educação infantil. Tais parâmetros – contextuais-ambientais, funcionais e estéticos e técnicos – se desdobram em orientações minuciosas, que vão desde a caracterização e localização do terreno, passando pela adequação da edificação, aos parâmetros ambientais, chegando ao detalhamento dos diversos ambientes e salas. Deve-se trazer à memória, ainda, a instituição, em 2007, do cuidadoso ProInfância, o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil.

Finalmente deve-se rememorar que o Plano Nacional de Educação 2011-2020 (Projeto de Lei nº 8.035/2010), além de prever a universalização da pré-escola para crianças de 4 e 5 anos e a ampliação até pelo menos de 50% da cobertura de creche para crianças de até 3 anos, postula a avaliação bial da educação infantil baseada em “parâmetros nacionais de qualidade” a fim de oferecer a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as

condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes.

A despeito desta farta e complexa produção, pesquisas recentes sobre qualidade da educação infantil, e que incluem tópico sobre infraestrutura, espaço, equipamentos, interações, material didático apontam insuficiências da oferta. Tais pesquisas, porém, não têm atentado para as discrepâncias entre os indicadores de escolas urbanas e rurais. Por outro lado, algumas dessas pesquisas, como a de Campos e colaboradores (2011), assinalam algumas particularidades dos estabelecimentos que se associam a melhores condições de qualidade da oferta. Dentre elas, destacam-se variáveis relacionadas à infraestrutura e clientela da creche.

A interpretação dos dados reunidos na tabela 3 permite afirmar que as creches com as melhores medidas de qualidade apresentam as seguintes características:

- Funcionam em estabelecimentos que atendem exclusivamente crianças da educação infantil; possuem melhor infraestrutura (cinco ou mais salas ou dependências) e contam com maior número de equipamentos e/ou recursos complementares (mais de oito). (Campos et al, 2011, p. 38).

Nesta pesquisa, também, observamos de um modo recorrente, que as condições da oferta de educação para crianças de até 6 anos de idade residentes em área rural são mais precárias que aquelas observadas em área urbana, principalmente quando se referem à educação em “localização diferenciada”. De fato, a lógica perversa da produção e sustentação de desigualdades faz convergir, para a criança de 0 a 6 anos de idade de área rural, particularmente se residente em localização diferenciada (assentamento ou quilombo), uma oferta reduzida associada a sua baixa qualidade.

Antes de discutirmos os indicadores elaborados, apresentaremos, brevemente, algumas informações sobre matrículas, escolas e turmas situadas em “localização diferenciada” conforme o *Censo Escolar 2010*.

Escolas em localização diferenciada: O *Censo Escolar 2010* coletou informações sobre alunos, docentes, turmas e estabelecimentos situados nas chamadas localizações diferenciadas, ou seja, em assentamentos da reforma agrária, áreas remanescentes de quilombo e terras indígenas.

Os dados informam que nem todas as matrículas em localização diferenciada correspondem a alunos residindo em área rural. Assim, do total de 108.844 matrículas de crianças de 0 a 6 anos em localização diferenciada, 9,9% correspondem a crianças residindo em área urbana. Outra informação importante refere-se ao reduzido percentual de matrículas, funções docentes, turmas e estabelecimentos em localização diferenciada diante do conjunto geral.

Quadro 6. Número e percentual de unidades de coleta por tipo e localização diferenciada. Brasil, 2010.

Tipos de unidade	Localização diferenciada		
	Sim 1	Não 2	% de 1 sobre 2
Matrículas	108.844	8.179.658	1,3
Estabelecimentos de ensino	4.739	114.216	4,1
Função docente	7.731	669.361	1,2
Turmas	7.015	412.128	1,7

Fonte: microdados do *Censo Escolar 2010* (MEC/INEP, 2010).

Os dados transcritos abaixo permitem observar um maior número de matrículas de crianças de 0 a 6 anos em assentamentos do que as demais localizações diferenciadas quando situadas em área rural. Em área urbana, porém, as matrículas em áreas remanescentes de quilombo são mais numerosas. Para as três localizações diferenciadas, as matrículas em área rural são nitidamente mais numerosas.

Quadro 7. Informações seletas sobre matrículas de crianças de 0 a 6 anos por tipo de área diferenciada e localização. Brasil, 2010.

Informações seletas	Urbana		Rural		Total	
	N	%	N	%	N	%
Áreas						
Assentamento	2.000	15,2	49.993	48,3	51.993	44,6
Terra indígena	2.399	18,3	26.014	25,1	28.413	24,4
Remanescente de quilombo	8.742	66,5	27.498	26,6	36.240	31,1
Total	13.141	100,0	103.505	100,0	116.646	100,0
Idades das crianças						
0 a 3 anos	1.600	14,9	6.060	6,2	7.660	7,0
4 e 5 anos	5.240	48,8	50.410	51,4	55.650	51,1
6 anos	3.902	36,6	41.632	42,4	45.534	41,8
Total	10.742	100,0	98.102	100,0	108.844	100,0

Fonte: microdados do *Censo Escolar 2010* (MEC/INEP, 2010).

Quanto às idades, observou-se uma reduzidíssima presença de matrículas de crianças de até 3 anos em localização diferenciada, particularmente quando situada em área rural. Isto é, assentamentos da reforma agrária, terras indígenas e áreas remanescentes de quilombo, de todo o Brasil, informaram ao Censo Escolar 2010 apenas 7.660 matrículas de crianças de 0 a 3 anos (MEC/COEDI, 2012).

A seguir serão descritos indicadores da oferta referentes a três categorias: estabelecimentos, turmas e funções docentes.

Estabelecimentos: O formulário do *Censo Escolar 2010* incluiu um conjunto de 43 quesitos relacionados à qualidade de serviços básicos (água, energia elétrica, esgoto, coleta de lixo), disponibilidades de dependências internas e externas (salas diversas e especializadas, sanitários, quadros e parques), equipamentos e aparelhos (de retroprojeter a impressora) e oferta de serviços específicos (atendimento especializado e alimentação).

Sem exceção, os percentuais transcritos no quadro abaixo evidenciam piores condições de funcionamento nos estabelecimentos rurais em

localização diferenciada (assentamentos e comunidades remanescentes de quilombo), seguidos do conjunto de estabelecimentos rurais e, em melhores condições (mas ainda com deficiências), aqueles situados em área urbana.

Quadro 8. Informações seletas sobre indicadores de qualidade em estabelecimentos com oferta de educação infantil. Brasil, 2010. (%)

Escolas	Urbana	Rural	Diferenciada rural	Total
Regulamentação	83,5	64,3	51,9	74,9
Prédio	94,1	90,2	81,5	92,3
Galpão/rancho etc	0,3	6,6	15,0	3,2
Água filtrada	92,7	89,3	80,6	91,2
Água RP *	94,5	25,8	16,0	63,4
Energia elétrica RP *	99,9	80,8	70,8	91,2
Esgoto RP *	68,8	4,1	1,6	39,6
Queima lixo	2,5	68,6	81,2	32,4
Berçário	22,4	0,8	0,1	12,6
Parque infantil	58,6	5,8	2,4	34,7
Sanitário adequado à EI	45,7	3,9	2,0	
Biblioteca	36,0	9,1	7,8	23,8
Cozinha	90,2	85,6	74,0	88,1
TV	94,3	38,7	35,5	69,2
DVD	90,4	34,0	30,7	64,9
Computadores	82,1	24,8	20,9	56,2
Alimentação escolar	74,7	99,7	99,6	86,0
Atendimento AEE **	4,2	0,8	-	2,7

Fonte: microdados do *Censo Escolar 2010* (MEC/INEP, 2010).

* RP – rede pública. ** Atendimento educação especial.

Chamamos atenção para a não universalização do uso do filtro, mesmo quando se observa um alto percentual de estabelecimentos cuja água não provém da rede pública. Notar, também, o alto índice de queima de lixo em estabelecimentos situados em área rural, inclusive naqueles em localização diferenciada.

Quanto aos dispositivos para crianças, notar sua reduzida presença em área rural, particularmente em localização diferenciada. Destacamos a reduzida presença de banheiros adequados a crianças com necessidades especiais e à idade das crianças. Quanto a essa última insuficiência no âmbito da educação infantil, deve-se considerar, especialmente, as crianças entre 2 e 3 anos, período em que, nas sociedades ocidentais, se processa ao controle esfinteriano, momento delicado na construção da autoimagem das pessoas.

Notou-se, ainda, a reduzida presença, em área rural, de dependências para leitura, seja uma sala ou biblioteca.

De forma equivalente ao apontado anteriormente, as escolas no urbano dispõem, com maior frequência, de aparelhos eletroeletrônicos que as escolas situadas no rural.⁸ A distância entre os percentuais dos três conjuntos de escolas pode ser muito intensa, como no caso dos computadores e seus acessórios. Assim, enquanto em área urbana 82,1% das escolas que oferecem EI dispõem de computadores, em área rural tal percentual atinge 24,8% delas, caindo para 20,9 em estabelecimentos situados em localização diferenciada. Em consequência, acessórios e serviços de informática (impressora, acesso à internet, disponibilidade de banda larga) se distribuem diferentemente por ambas as áreas, em detrimento do rural. Televisão e aparelho de DVD são os dispositivos eletrônicos mais presentes em área urbana e em rural (disponíveis em torno de 1/3 das escolas – MEC/INEP, 2012).

Finalmente, o *Censo Escolar 2010* informa a disponibilidade, ou não, de serviços específicos, como o atendimento escolar especializado e alimentação. Aqui se defrontam os dois extremos: o menos presente (AEE) e o mais presente (alimentação).

As escolas no rural, quando comparadas às situadas em área urbana, dispõem em maior proporção de serviço de alimentação, praticamente

⁸ Sugere-se ao INEP uma revisão da lista de aparelhos disponíveis na escola. Por exemplo, retroprojetor tem sido muito pouco usado nos múltiplos espaços. Por outro lado, é notável a ausência de quesitos sobre aparelhos para preparo e armazenamento de alimentos, bem como de telefonia, presentes na pesquisa PNERA (MEC, INEP, MDA, INCRA, 2006).

atingindo o universo. Tal indicador, associado ao referente à disponibilidade de cozinha, sugere grande importância atribuída à função da alimentação nas escolas nessa localização, o que não pode ser negligenciado em função dos níveis diferenciados de desnutrição infantil no país.

Em suma, neste tópico, como nos anteriores, notam-se melhores indicadores da oferta da educação escolar em contexto urbano do que em contexto rural, particularmente daquele disponível em escolas situadas em áreas diferenciadas.

Turmas: Dois indicadores referentes à unidade de coleta de dados “turma” complementam a caracterização da qualidade da oferta: o tipo de turma e a duração da jornada.

Conforme as instruções do *Censo Escolar 2010*, uma turma pode conter matrículas exclusivamente de creches ou pré-escolas, ou se constituir em turma “unificada”, quando reúne matrículas de creche e de pré-escola, ou ainda “multietapa”, quando reúne matrículas de educação infantil e de ensino fundamental. No contexto da educação do campo, ocorre um debate, com posições antagônicas, sobre benefícios e desvantagens de turmas multietapas ou multisseriadas⁹.

A análise aqui efetuada, por ser no âmbito da educação infantil, incluiu nesta etapa da educação básica as turmas multietapas que envolvem educação infantil e ensino fundamental, o que não ocorre na *Sinopse Estatística da Educação Básica 2010*, que integra essas turmas ao ensino fundamental. Tendo procedido assim, o universo analisado neste tópico corresponde a 412.128 turmas que acolhem matrículas em educação infantil, número superior ao divulgado pela *Sinopse da Educação Básica 2010* (377.365). As turmas multietapas compõem um conjunto de 24.763, concentrando-se na área rural (98,9%) e nas regiões Norte (19,1%) e Nordeste (76,3%).

⁹ Para esse debate referir-se ao texto clássico de Miguel Arroyo (1996), que efetua uma crítica às turmas multisseriadas, características da denominada escola rural tradicional.

Tabela 10. Turmas “multietapas” com matrículas em educação infantil por grandes regiões e localização. Brasil, 2010.

Regiões	Turmas								
	Urbana			Rural			Total		
	N	%1 *	%2*	N	%1*	%2*	N	%1*	%2*
Norte	32	6,4	0,7	4.629	19,1	99,3	4.661	18,8	100,0
Nordeste	351	69,8	1,9	18.506	76,3	98,1	18.857	76,1	100,0
Sudeste	88	17,5	11,2	701	2,9	88,9	789	3,2	100,0
Sul	23	4,6	7,7	276	1,1	92,3	299	1,2	100,0
Centro-oeste	9	1,8	5,7	148	0,6	94,3	157	0,6	100,0
Total	503	100,0	1,2	24.260	100,0	98,9	24.763	100,00	100,0

Fonte: microdados do *Censo Demográfico 2010* (IBGE, 2012)

* % 1 tem por base o total da etapa (coluna). * % 2 tem por base o total da região (linha).

No conjunto de 412.128 turmas com matrículas em educação infantil, a grande maioria pode ser caracterizada como “unietapa”, pois acolhe apenas matrícula em creche (32,4%) ou em pré-escola (59,7%). Portanto, as turmas multietapas (6,0%) e as unificadas (1,8%) são raras.

O maior contingente de turmas de educação infantil oferece uma jornada diária de até quatro horas, isto para as instâncias pública e privada¹⁰ e todas as regiões: 52% das turmas recenseadas pelo *Censo Escolar 2010* encontram-se nesta situação. As variações, no entanto, são expressivas conforme a localização da turma e a região: o maior percentual de jornada mais breve (até 4 horas) encontra-se na região Nordeste rural (76,1%) e o menor na região Sudeste rural (32,1%). Em área rural, as turmas de educação infantil do setor privado oferecem jornadas mais longas que as do setor público.

¹⁰ Para esta variável, na medida em que não foram encontradas diferenças entre as turmas rurais em seu conjunto e as que estão em localização diferenciada (MEC/COED, 2012a), os dados comparam apenas área urbana e rural.

Quadro 9. Porcentagem de turmas de educação infantil por duração da jornada*, localização e variáveis selecionadas. Brasil, 2010.

Variáveis	Urbana			Rural			Total		
	até 4h	4h1' a 8hs	8h1' a 10h	até 4h	4h1' a 8h	8h1' a 10h	até 4h	4h1' a 8h	8h1' a 10h
	Norte	75,7	17,5	5,7	74,7	24,9	0,3	75,4	20,1
Nordeste	73,4	18,4	7,4	76,1	22,0	1,8	74,4	19,8	5,3
Sudeste	37,4	28,9	25,0	32,1	53,1	12,4	37,2	29,9	24,5
Sul	35,5	15,2	13,4	74,8	5,6	9,8	38,0	14,5	13,1
Centro- oeste	44,1	31,1	14,6	58,0	35,4	5,3	44,8	31,1	14,1
Pública	48,6	22,9	17,4	71,2	25,1	2,9	54,3	23,5	13,7
Privada	47,2	25,4	17,5	61,3	18,9	14,3	47,4	25,4	17,4
Total	48,1	23,9	17,4	71,1	25,0	3,1	52,0	24,1	15,0

Fonte: microdados do *Censo Escolar 2010* (MEC/INEP, 2010).

*Foi eliminada da tabela a categoria duração acima de 10 horas em decorrência do reduzido número.

Docentes: Os resultados dos censos escolares desde 2005 permitem diferenciar o número de professores¹¹, pessoas individuais, do número de funções docentes, isto é, do exercício da atividade docente independentemente da pessoa individual que a exerça. Tal procedimento decorre do fato de que um único professor pode exercer várias funções docentes conforme o número de turmas sob sua responsabilidade. Assim, no conjunto de funções docentes recenseadas pelo *Censo Escolar 2010*, 80% foram duplicadas, ou seja, enumerou-se mais de uma vez o mesmo professor individual. Decidiu-se que o modo mais adequado para se analisar os dados nesta pesquisa seria via função docente e não via professor, porque o foco desta pesquisa é a criança e não o professor. Nesse sentido, o que interessa saber aqui, sobretudo, é se as turmas de educação infantil dispõem de docentes qualificados¹².

¹¹ Do ponto de vista de uma linguagem não discriminatória, o tópico deveria grafar as professoras e não os professores, tendo em vista o número majoritário de mulheres.

¹² Nas últimas décadas vem ocorrendo, no âmbito dos estudos sociais da infância, uma discussão sobre a importância de se dispor de informações tomando a criança como unidade de referência.

O *Censo Escolar 2010* coletou informação sobre mais dois outros profissionais na rubrica “função docente”: o auxiliar de educação infantil e o professor monitor de atividades complementares. Nesta pesquisa, a atenção concentrou-se nas funções de professor e de auxiliar de educação infantil, isto porque esta última função pode ser entendida como anacronismo da antiga ordem de regulamentação da educação infantil, quando esteve sob jurisdição da assistência, o que pode permitir à administração (pública e privada) escapar de exigências legais referentes aos contratos de trabalho de professor.

Em 2010, foram recenseadas 699.361 funções docentes atuando em educação infantil: 76,7% delas eram exercidas por professores e 23,2% por auxiliares de educação infantil. Esses últimos são muito pouco ativos em área rural, onde 92,5% das funções docentes são exercidas por professores. Com efeito, a grande maioria de funções de auxiliar de educação infantil (70,0%) é exercida na etapa creche em área urbana. A pré-escola em área urbana acolhe outros 25,2% de funções docentes exercidas por auxiliares de educação infantil (MEC/UFRGS, 2012).

Tabela 11. Percentual de funções docentes por tipo e localização. Brasil, 2010.

Tipos	Urbana	Rural	Diferenciada rural	Total
Professor EI	74,6	92,5	95,0	76,7
Auxiliar de EI	25,4	7,5	5,0	23,2

Fonte: microdados do *Censo Escolar 2010* (MEC/INEP, 2010).

A análise do nível de escolaridade das pessoas associadas às funções docentes aponta duas particularidades: uma diferença na escolaridade das funções de auxiliar e de professor, favorável a esta última; um expressivo número (52,7%) de funções docentes de professor cujos titulares já dispõem de curso superior (MEC/UFRGS, 2012).

Tabela 12. Percentual de funções docentes por níveis de escolaridade e localização. Brasil, 2010.

Níveis de escolaridade	Urbana	Rural	Diferenciada rural	Total
Fundamental (C e I)	3,6	2,7	4,9	1,3
Médio magistério	31,6	56,5	55,9	34,5
Médio	18,5	14,2	18,3	18,0
Superior	46,4	26,7	17,0	44,0

Fonte: microdados do *Censo Escolar 2010* (MEC/INEP, 2010).

* C e I = completo e incompleto.

O grande diferencial entre as áreas urbana, rural e localização diferenciada se refere ao maior percentual de funções docentes em nível médio magistério em área rural (56,5% do total de funções docentes) e em localização diferenciada rural (55,9%), diferentemente da área urbana na qual o maior percentual é observado no nível superior (46,4% das funções docentes).

Finalmente, resta analisar o nível de escolaridade de pessoas associadas a funções docentes conforme sua distribuição pelas grandes regiões.

Quadro 10. Funções docentes em educação infantil por níveis de escolaridade selecionadas*, grandes regiões e localização. Brasil, 2010 (%).

Regiões	Urbano		Rural		Total	
	Normal magistério	Superior	Normal magistério	Superior	Normal magistério	Superior
Norte	42,6	39,2	62,3	14,5	48,2	32,1
Nordeste	47,0	30,6	63,4	20,5	52,3	27,3
Sudeste	27,4	51,8	37,6	48,8	27,7	51,7
Sul	28,2	46,4	21,3	58,6	27,9	47,1
Centro-oeste	19,1	51,7	19,2	52,2	19,1	51,7
Total	31,3	46,2	56,1	26,5	34,3	43,8

Fonte: microdados do *Censo Escolar 2010* (MEC/INEP, 2010).

*Foram selecionados apenas dois níveis de escolaridade para facilitar a comparação e que respondem por mais de 70% das funções docentes em cada região.

As regiões Centro-oeste, Sudeste e Sul dispõem de um quadro de funções docentes com formação em nível superior em grande vantagem com relação às regiões Norte e Nordeste, nas quais a maioria das funções docentes não atinge o nível superior de escolaridade.

Considerações finais

Sintetizando as principais observações referentes às análises dos dados macro, parece-nos que os três principais qualificativos para caracterizar a oferta de educação (incluindo educação infantil) em contexto rural são insuficiência, discriminação e precariedade. Assim, ao final das análises, voltamos ao mote do início do artigo: a notável distância entre o Brasil legal, normativo, ideal e o Brasil real, vivido pelas crianças de 0 a 6 anos.

Diante de tão intensas e persistentes desigualdades, apesar das mobilizações, debates, embates, concertações entre Estado, governos, movimentos sociais e academia resta-nos a pergunta: a quem e a que tal movimentação vem servindo? Dificilmente poderíamos responder às crianças, particularmente àquelas residindo no rural, em assentamentos e comunidades remanescentes de quilombo, nas regiões Nordeste e Norte. Talvez fosse o momento de pararmos para refletir se não estamos focando em demasia metas de fortalecimento identitário, no plano simbólico, em detrimento de metas de justiça distributiva no plano material.

Nós, acadêmicos/ativistas, reiteramos o alerta: estudiosos/ativistas da educação infantil necessitam olhar o campo, as crianças residindo em área rural; estudiosos/ativistas da educação do campo necessitam olhar as crianças de até 6 anos, particularmente os bebês.

Referências

BID. **Infraestructura escolar y aprendizajes en la Educación Básica Latinoamericana**: Un análisis a partir del SERCE. 2011, p. 25.

CAMPOS, M. M., FÜLLGRAF, J. WIGGERS, V. A qualidade da Educação Infantil Brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006.

CAMPOS, M.M.; ESPOSITO, Y.L.; BHERING, E.; GIMENES, N. e ABUCHAIM, B. A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**, vol. 41, nº 142, São Paulo, 2011.

CARVALHO, A. M.; PEREIRA, Arlete Santana. Qualidade em ambientes de um programa de educação infantil pública. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília, v. 24, n. 3, Setembro, 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722008000300002&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 20/07/2012.

CAVALCANTE, L. O. H. Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas no rural. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 68, p. 549-564, jul./set. 2010.

DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J.F. e SANTOS, C. de A. **A qualidade da educação**: conceitos e definições. MEC/INEP: Brasília, 2007.

FERNANDES B. M.; MOLINA, M. C. **O campo da educação do campo**. UNESP, s/d.

FERREIRA, A. H. **Discursos étnico-raciais e identidades em contexto de programa de ação afirmativa**. 2010. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

GALVÃO, B. R. **A criança pequena, seu cuidado e educação em discursos de homens-pai**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

HOUAISS, A. **Dicionário da língua portuguesa**. Instituto Antônio Houaiss. Editora Objetiva, RJ, 2001.

IBGE/Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Dicionário das variáveis da amostra do Censo Demográfico 2000**. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000>, Rio de Janeiro, IBGE, 2001. Acessado em 20/07/2012.

_____. **Censo 2010**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/>. Acesso em 10/01/2012.

_____. **Resultados Gerais da Amostra Censo Demográfico 2010**. Disponível em http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/defaulttab_amostra.shtm. Acessado em 20/07/2012.

_____. 2012, s/p, Notas Técnicas). Disponível em http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/defaulttab_amostra.shtm. Acessado em 20/07/2012.

IPEA. **Políticas sociais** – acompanhamento e análise. Caderno 16. Novembro, 2008.

IPSOS PUBLIC AFFAIRS. The Social Research and Corporate Reputation Specialists, Creches Ipsos/Instituto Patricia Galvão. São Paulo 29/02/2012.

KAPPEL, M.D.B. **Educação infantil nas estatísticas do Censo Escolar do INEP**. Rio de Janeiro, Documento Técnico para o MEC, 2008.

LAVIOLA, E. C. **O bebê, sua educação e cuidado em discursos de mães de camadas médias**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.

MARTINS, R. K. **As experiências educativas das crianças menores de quatro anos, do meio rural**. Dissertação: Expectativas das famílias com crianças menores de quatro anos em relação à educação Pública e às experiências educativas vividas por seus filhos: Um estudo da Localidade Rural de São José, Município de Braço do Norte – SC. UFSC: Centro Sócio Econômico, 2006.

MEC/COEDI. **Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília, MEC/SEB/COEDI, 2006.

MEC/COEDI. Relatório 2. **Condições educacionais de crianças de 0 a 6 anos residindo em área rural a partir de dados secundários**. Brasília, MEC/COEDI – UFRGS, 2012.

MEC/COEDI. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília 2010, MEC/SEB/COEDI, 2010.

MEC/INEP. **A qualidade da Educação**: conceitos e definições. Artigo apresentado na II Reunião do Fórum Hemisfério Educacional Qualidade da Educação. Brasília, 2005.

_____. **Panorama da Educação no Campo**. In. PNERA 2004. **Sinopse Estatística da pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária**. Brasília, 2007.

MEC/SEB, 2006 - **Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil**, 2006.

_____. **Censo Escolar, Caderno de instruções**. Brasília/DF. Junho de 2010.

MEC/INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2010**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/>. Acesso em: 15/7/2012.

MEC/INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica**: 2010 Brasília. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais/MEC.

MEC/SEB. **Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília, MEC/SEB/COEDI, 2006.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, MEC/SEB/COEDI, 2010.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo, Hucitec, 2004.

NAZARETH, L. **Discursos sobre a creche na revista Pais e Filhos: análise da ideologia**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

PAUTA MARCHA DAS MARGARIDAS. **Desenvolvimento Sustentável com justiça, Autonomia, Igualdade e Liberdade**. Folheto, 2011.

PEREIRA, A.C. da. **Condições de funcionamento de escolas do campo:** em busca de indicadores de custo-aluno-qualidade. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Pará, 2008.

ROSEMBERG, F. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas.** São Paulo, n.107, p. 07-40, 1999.

_____. Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, n. 16, p. 19-26, 2001.

_____. Crianças e adolescentes na sociedade brasileira e a Constituição de 1988. In: OLIVEN, R.G.; RIDENTI, M.; BRANDÃO, G.M. (Orgs.). **A Constituição de 1988 na vida brasileira.** São Paulo: Hucitec, 2008, p. 296-334.

_____. **Uma tragédia anunciada:** educação pré-escolar obrigatória. 2010. No prelo.

ROSEMBERG, F. e PINTO, R.P. **Criança pequena e raça na PNAD 87.** Textos FCC, nº 13, 1997.

SANTOS, C. P. dos. **Discursos sobre creche no jornal Folha de S. Paulo online (1994-2009).** Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012.

SCHABACH, L. M. Mapeamento das populações do campo no Brasil e grandes regiões. Relatório Preliminar. In: MEC/COEDI. **Pesquisa Nacional “Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais”** . Porto Alegre, janeiro 2012.

SECANECHIA, L. P. de Q. **Uma interpretação à luz da ideologia de discursos sobre o bebê e a creche captados em cursos de pedagogia da cidade de São Paulo.** Dissertação de Mestrado, 2011.

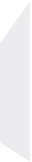
SILVA, C. I. Acesso de crianças negras à educação infantil: um estudo de caso em Florianópolis. In: Rocha, E.A.C. e KRAMER, S. (Orgs.) **Educação Infantil: enfoques em diálogo.** Campinas, SP: Papirus, 2011.

SILVA, A.P.S. et al. **Produção acadêmica nacional sobre a Educação Infantil das crianças residentes em área rural (1996-2011).** 2012.

SILVA, A. P. S. et al. Relatório Parcial de Atividades. Ação 1 – Pesquisa bibliográfica sobre educação infantil de crianças de 0 a 6 anos moradoras de territórios rurais. In: **Pesquisa Nacional “Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais”**. 2012 (no texto 2011).

URRA, F. **Concepção de creche em revistas brasileiras de pediatria**: uma interpretação a partir da ideologia. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

WANDERLEY, M. de N.B. O mundo rural brasileiro: acesso a bens e serviços e integração campo-cidade. **Estud.Soc.Agric.** Rio de Janeiro, vol. 17, nº. 1, 2009, p. 60-85.



A oferta e a demanda de Educação Infantil no campo: um estudo a partir de dados primários

Maria Carmen Silveira Barbosa¹

Ivaldo Gehlen²

Susana Beatriz Fernandes³

¹ Coordenadora Geral da Pesquisa Nacional "Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais" (MEC/UFRGS). Professora Associada da Faculdade de Educação da UFRGS.

² Consultor da Pesquisa Nacional "Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais" (MEC/UFRGS). Professor Associado do Departamento de Sociologia, IFCH, da UFRGS.

³ Pesquisadora da Pesquisa Nacional "Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais" (MEC/UFRGS). Professora da Secretaria Municipal de Porto Alegre e da UNISC.



Apresentação

Este artigo apresenta um mapeamento sobre a situação do atendimento em Educação Infantil às crianças residentes em áreas rurais, nas cinco regiões brasileiras, a partir da visão dos professores e dos gestores educacionais. O estudo teve como objetivo central produzir dados primários que oferecessem informações quantitativas e qualitativas relevantes sobre as condições de oferta e de demanda, no território nacional, da Educação Infantil para as crianças residentes no campo tendo em vista a perspectiva da expansão da oferta. Esta investigação se produziu na articulação entre a Educação Infantil e a Educação do Campo, dois campos educacionais constituídos a partir da luta social pela educação e com profícua produtividade acadêmica. O artigo inicia contextualizando a questão da Educação Infantil no campo, apresenta o processo metodológico do estudo e analisa aspectos relevantes da realidade encontrada, finalizando com considerações e encaminhamentos para a consolidação da Educação Infantil para as crianças residentes em áreas rurais.

A Educação Infantil no Campo

Uma importante conquista do movimento político e social no que se refere à infância e à educação foi a definição da Educação Infantil (de 0 a 6 anos) como dever do Estado e direito de todos através da Constituição Nacional de 1988. Em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Educação Infantil tornou-se a primeira etapa da educação básica, ofertada através do atendimento em creches (0 a 3 anos) e pré-escolas (4 a 6 anos) a ser realizada em escolas e centros de educação infantil. Se, inicialmente, o direito à Educação Infantil emergiu atrelado ao direito da família trabalhadora, posteriormente foi constituindo, no contexto social brasileiro, um novo significado e hoje é também reivindicado como um direito social de todas as crianças.

Nestes últimos 30 anos a educação infantil realizou, no âmbito do Estado, um importante processo de institucionalização, pois, paulatinamente, incorporou-se ao sistema educacional consolidando-se com identidade *educacional*, procurando superar seu caráter assistencialista. É possível citar alguns avanços que este nível educacional conquistou tanto do ponto de vista político como legal:

- expansão do atendimento das crianças de 0 a 6 anos – especialmente das crianças acima de 4 anos;
- exigência da qualificação dos profissionais que trabalham diretamente com as crianças;
- criação de *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (Resolução CNE/CEB nº. 05 em 17 de dezembro de 2009);
- oferta de programas de construção e reforma de prédios escolares para a Educação Infantil.

Apesar de todas estas conquistas, no entanto, ainda não foram beneficiadas grande parte das crianças brasileiras de 0 a 6 anos, especialmente aquelas mais pobres, pertencentes à população preta ou parda, as crianças menores de 3 anos, como também aquelas residentes em áreas rurais. Isto significa que a importante função política e social da Educação Infantil, que é a de contribuir com igualdade e justiça social¹, não está sendo cumprida.

O atendimento às crianças pequenas em espaços institucionais, não familiares, surgiu na Europa, em plena Revolução Industrial, quando as famílias, principalmente as mulheres, começaram a trabalhar em lugares onde as crianças não poderiam estar presentes. Nessa época, moradia e local de trabalho começaram a se diferenciar e as crianças pequenas necessitavam

¹ O Índice de Gini, que mede a desigualdade social, demonstra que apesar dos avanços econômicos dos últimos anos, o Brasil ainda apresenta uma alta concentração de renda. Embora a desigualdade social tenha diminuído, o Brasil ainda aparece como a 8ª maior desigualdade social do mundo e no 63º lugar no ranking do IDH, isto é, vivemos o “paradoxo” de ser a sexta maior economia do mundo e, ao mesmo tempo, estarmos na oitava posição em exclusão social.

de uma instituição que as “protegesse” e “guardasse” enquanto seus pais trabalhavam.

A necessidade de fundar organizações adequadas para este atendimento fez emergir, em muitas cidades europeias e norte-americanas, as creches. No Brasil a história das creches também segue este percurso, iniciando-se no final do século XIX, quando estas foram fundadas para cuidar das crianças das populações pobres das cidades no âmbito dos processos de higienização e moralização da população brasileira (Kuhlmann Jr, 1996). O Jardim de Infância, apesar de ter seu surgimento um pouco distanciado da ideia de substituição do cuidado familiar, tão importante para as crianças cujas mães trabalhavam, também tem sua fundação no Brasil relacionada com a urbanização. Em alguns casos, chegou a ser considerado como uma instituição fundamental para a fortificação do processo de modernização e construção da nacionalidade brasileira, pois investia na ideia de domínio de uma língua única – o português – e de hábitos e valores sociais comuns. Deste modo, podemos compreender que a Educação Infantil constituiu-se como uma resposta às necessidades da expansão do processo de industrialização, da urbanização e da construção da Nação brasileira.

Esta priorização em atender demandas geradas pelo processo de modernização industrial explica, parcialmente, a pouca oferta de Educação Infantil para as populações rurais. Também cabe ressaltar que esta pequena oferta de vagas no campo reafirma a invisibilidade das crianças pequenas desse meio, assim como as demais invisibilidades a que as populações residentes em áreas rurais foram submetidas ao longo da história brasileira. O antagonismo *campo e cidade* marca a formação da sociedade brasileira (Cavalcante, 2010).

As crianças moradoras das áreas rurais trazem consigo, como afirma Gehlen (2011), os “mitos e os estigmas” que compõem as representações sociais sobre as populações rurais. Mitos “românticos” que situam esses grupos sociais como aqueles que representam a pureza, a preservação daquilo percebido como moralmente correto, ou ainda, como um grupo com grande coesão social. Essas crianças, no entanto,

também sofrem as discriminações que derivam dos estigmas “do atraso” em relação ao urbano, da pobreza, da ausência de educação e cultura e do conservadorismo.

Recentemente, esses parâmetros de compreensão “romântico ou de atraso” dos habitantes rurais foram tencionados pelas mobilizações políticas e sociais, especialmente através dos movimentos sociais do campo². Esses atores sociais se organizaram para lutar por maior igualdade e direitos de cidadania como o acesso à terra, à saúde, à educação, aos direitos sociais e às políticas agrícolas, dentre outros. Além disso, e tendo presente o tamanho geográfico e as diversidades regionais do Brasil, é esperado que a população rural também seja heterogênea social e culturalmente e que nela se vejam reproduzidas as desigualdades sociais existentes na totalidade dos brasileiros. Por isso as análises e a formulação ou expansão de políticas sociais precisam levar em consideração essa heterogeneidade de modos de vida, da inserção nos processos produtivos e de seus universos simbólicos e as diferentes identidades socioculturais da população residente no campo. Assim, a distinção campo e cidade, como polos opostos e estanques, vem dando lugar à noção de um *continuum* de relações complexas e interativas entre elas.

Foi no contexto das organizações e dos movimentos sociais dos trabalhadores do campo que se revitalizou e fertilizou o debate sobre as temáticas da educação rural, presentes na sociedade brasileira desde a primeira metade do século XX. Não é possível dizer que se trata apenas de uma nova denominação, Educação do Campo, mas da compreensão da sociedade e da educação como elemento fundamental para a luta e a transformação social. Além do debate, diversas experiências foram realizadas e seus resultados estão servindo de referência para a produção de normativas e ações políticas. Derivado desse processo se produziram as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002) e as Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação

² Cavalcante usa a expressão campo em movimento a qual contrapõe os pedaços do rural que ainda não estão em movimento.

Básica do Campo (BRASIL, 2008) e recentemente o PRONACAMPO (BRASIL, 2012).³

Atualmente várias questões evidenciam as interfaces deste *continuum*: acesso às tecnologias de comunicação e informação que aproximam o urbano e rural, novos hábitos de comportamento, o consumo de bens culturais e bens materiais, a preocupação com as questões ambientais, a valorização das culturas locais, o reconhecimento das diversidades étnica, linguísticas, culturais. Outros fenômenos que influenciam estas mudanças são os movimentos migratórios e as novas configurações do trabalho na sociedade contemporânea que diminuem as diferenças entre os que trabalham no campo e na cidade.

No bojo dessas discussões também estão presentes as mudanças nas relações sociais e familiares, os questionamentos ao patriarcado, a crescente afirmação da mulher no trabalho e na vida social nas realidades rurais que contribuíram para colocar na agenda o direito das crianças pequenas à educação em espaços qualificados e coletivos. Portanto, o campo é uma das partes que compõe a complexa sociedade brasileira, um *locus* de multiplicidades.

O processo do Estudo

Com o objetivo de subsidiar o desenvolvimento da pesquisa “*Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em área rural*” foi desenvolvido um estudo denominado A OFERTA E A DEMANDA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO CAMPO: um estudo a partir de dados primários, que teve como objetivo específico: caracterizar quais as condições de oferta e de demanda de educação

³ Conjunto de ações articuladas que asseguram a melhoria do ensino nas redes existentes, bem como a formação dos professores, produção de material didático específico, acesso e recuperação da infraestrutura e qualidade da educação no campo em todas as etapas e modalidades -Decreto nº 7.352/2010.

infantil para as crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural.

As investigações iniciais sobre as populações do campo (SHABACH, 2012)⁴ e, especialmente, sobre as crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais foram fundamentais para subsidiar este estudo, pois as definições do plano amostral devem-se aos mapeamentos populacionais, assim como as categorias conceituais utilizadas na pesquisa derivaram dos estudos dos dados secundários (ROSEMBERG, 2012) oriundos do IBGE e do INEP na fase inicial da pesquisa nacional.

Para balizar a pesquisa, além de conceitos selecionados da legislação e dos institutos de pesquisa (área rural, crianças residentes em áreas rurais, educação infantil: creche e pré-escola, educação no campo) também foram definidos conceitos, pelo grupo de pesquisa, para fundamentar e organizar o estudo.

Neste trabalho a terminologia área rural foi a selecionada, pois a base de dados do estudo foi o Censo Escolar de 2010 e esta é a denominação utilizada pelo INEP nas planilhas de autoresposta das escolas. A área rural é definida como aquela que não tem edificação contínua e onde está concentrada a população que pratica a atividade agrícola.

Definiu-se que a população a ser estudada deveria ser a das crianças de zero a seis anos residentes em áreas rurais. A decisão do foco da população investigada nas crianças residentes em áreas rurais se deve à possibilidade de encontrar oferta educacional para as crianças do campo sendo efetivada tanto em escolas localizadas em áreas rurais como em áreas urbanas. Ao longo do estudo, especialmente na análise dos dados, também foi utilizada a expressão Educação do Campo, pois esta é a referência política e pedagógica da legislação e das políticas brasileiras.

A Educação Infantil, neste estudo, foi compreendida conforme a legislação e a conceituação do INEP, como a primeira etapa da Educação

⁴ Relatório 2, vol. 3 elaborado por Leticia Shabach – Pesquisa Nacional “Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais” (MEC/UFRGS).

Básica dividida entre a creche (atendimento de crianças de 0 a 3 anos) e pré-escola (atendimento às crianças de 4 a 5 anos).

A tipologia de municípios que ofertam vagas para crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais e a tipologia de escolas que ofertam vagas de Educação Infantil para as crianças de 0 a 6 anos, residentes em áreas rurais, são exemplos das formulações do grupo para compreender a realidade estudada. No território nacional os municípios podem ser classificados a partir das modalidades específicas de oferta de vagas para a educação de crianças de 0 a 6 anos.

Quadro 1: Tipologia de municípios que ofertam educação infantil

- municípios que não ofertam EI,
- municípios que somente ofertam vagas em creches e pré-escolas localizadas em área rural,
- municípios que somente ofertam vagas em creches e pré-escolas localizadas em área urbana,
- municípios que ofertam em creches e pré-escolas urbanas e rurais

A oferta de vagas para as crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em áreas rural pode ser efetivada nas escolas municipais, em creche de 0 a 3 anos e pré-escola de 4 a 6 anos, e caracterizam-se pela seguinte tipologia:

Quadro 2: Tipologia das escolas que ofertam educação infantil

- Só pré-escola localizada na área rural
- Só pré-escola localizada na área urbana
- Só creche localizada na área rural
- Só creche localizada na área urbana
- Creche e pré-escola localizada na área rural
- Creche e pré-escola localizada na área urbana
- Salas anexas, independente da localização e da faixa etária atendida
- Escolas de ensino fundamental com turmas de pré-escola
- Escolas Multisseriadas

Definição da população e amostra

Para a definição e a construção da amostra da população foi construído um Banco de Dados derivado da manipulação das bases de microdados do censo escolar – 2010 (base das matrículas e base das escolas). A amostra está dividida em duas populações, isto é, uma amostra estratificada em dois grupos: as secretarias municipais de educação e as escolas.

Fizeram parte da população da pesquisa os 5.367 municípios que possuem escolas que oferecem Educação Infantil para crianças de 0 a 6 anos de idade, moradoras em áreas rurais, caracterizados nos grupos, derivados da tipologia de oferta de Educação Infantil. E o número total de crianças na população da pesquisa foi de 3.546.908. A partir destes números foi selecionada a amostra.

Os municípios da população da pesquisa foram classificados em três grupos: municípios que possuem só pré-escola em escolas urbanas ou urbanas e rurais; municípios que possuem creche e pré-escola em escolas urbanas e municípios que possuem creche e pré-escola em escolas urbanas e rurais, derivados da Tipologia de oferta de Educação Infantil (Tipologia de Município) e distribuídos nas cinco regiões geográficas definidas pelo IBGE (Grandes Regiões). O tamanho da amostra calculada, definido pela equipe, foi de 1130 municípios. Desse total, em cada região o número foi distribuído proporcionalmente ao número de municípios existentes, fixando em 150 o número mínimo de municípios. As regiões Centro-Oeste e Norte tiveram seu tamanho de amostra aumentado em função deste critério e a região nordeste do país, por contar com a maior população de crianças de 0 a 6 anos residentes em área rural, teve a maior amostra.

Em cada região, o tamanho da amostra foi distribuído proporcionalmente aos três (3) tipos de município, resultando em um total de 15 estratos. Em cada estrato foi realizada uma seleção sistemática de municípios. A amostra final de municípios foi baseada nos questionários respondidos pelos municípios. Os dados desses questionários, depois de digitados, foram submetidos a uma análise de consistência. Realizada essa

fase, a amostra final utilizada no processamento dos resultados ficou em 569 municípios, o que representa uma perda de aproximadamente 50% da amostra que foi planejada, novos pesos foram atribuídos para evitar diferenças entre as regiões.

A população de escolas da pesquisa consistiu das creches ou pré-escolas que atendem crianças de 0 a 6 anos moradoras em áreas rurais, nos municípios da população da pesquisa, de acordo com cinco (5) das nove (9) Tipologias de escolas consideradas: 1) Salas anexas, independente da localização e da faixa etária atendida, 2) Escolas localizadas na área rural que atendem crianças de 0 a 3 anos, 3) Escolas localizadas na área rural que não atendem crianças de 0 a 3 anos, 4) Escolas localizadas na área urbana que atendem crianças de 0 a 3 anos e 5) Escolas localizadas na área urbana que não atendem crianças de 0 a 3 anos.

Em todo o território nacional foram identificadas 78.448 escolas que fazem parte da população da pesquisa. A amostra de escolas foi planejada em cada município da amostra. Conseqüentemente, o plano amostral das escolas possui, na primeira etapa, a estratificação que foi utilizada para os municípios. Após a seleção dos municípios, as escolas de cada município foram estratificadas pelos cinco grupos de Tipologia de escolas definidos acima. Em cada estrato foi sorteada uma escola de cada Tipologia. O número de escolas na amostra em cada município é um número entre um (1) e cinco (5), dependendo das Tipologias de escolas que possui o município. O tamanho final da amostra de escolas foi de 1.317 nos 569 municípios que fizeram parte da amostra final da pesquisa, esse número de escolas representa 42% da amostra inicialmente planejada.

Metodologia da pesquisa

Neste estudo foi utilizada uma metodologia de investigação participativa, pois tanto os objetivos, como a amostra e os instrumentos de pesquisa foram definidos a partir dos estudos parciais realizados no desenvolvimento da investigação como também nos debates coletivos com

a equipe de pesquisa tendo em vista atingir, com maior foco, os objetivos estabelecidos. O estudo se caracteriza como um diagnóstico descritivo e analítico com base em dados primários quantitativos e qualitativos.

Para gerar os dados da pesquisa foram utilizados como instrumento de produção de dados dois questionários padronizados, um deles estruturado para ser respondido pelas Secretarias Municipais de Educação e outro para as escolas selecionadas. A construção do instrumento final da pesquisa foi precedida por debates entre os participantes em diferentes reuniões do grupo e pela aplicação de um pré-teste nas cinco regiões do país. A partir da análise dos resultados do pré-teste as questões foram avaliadas e redefinidas para que ficassem em uma linguagem e formato o mais direto e claro possível.

O questionário das Secretarias Municipais de Educação foi enviado através de e-mail após o contato telefônico com as secretarias municipais para saber do interesse dos dirigentes em participar da pesquisa. O informante inicial era o Secretário da Educação, mas, em muitos casos, foram as equipes técnicas das secretarias (Educação Infantil e Educação do Campo) que responderam individualmente ou de modo coletivo.

Nas escolas os gestores foram indicados como respondentes privilegiados, porém em algumas situações também os professores participaram. Após o preenchimento dos questionários, as Secretarias e escolas enviaram por e-mail os questionários que foram impressos pelas coordenações regionais e encaminhados para a equipe de processamento dos dados. Devido à ausência de respostas, algumas secretarias e escolas foram substituídas de acordo com as regras de substituição definidas pela equipe de estatística.

Composição da equipe

As atividades do estudo ora apresentado foram realizadas por diferentes equipes localizadas nas cinco Grandes Regiões brasileiras. Os

coordenadores regionais e seus adjuntos, juntamente com a coordenação, com os consultores de projeto e representantes do MEC formaram uma equipe ampliada que desenvolveu a metodologia para a produção dos dados e os instrumentos de pesquisa. Os integrantes das equipes regionais foram selecionados entre pesquisadores – iniciantes e *sênior* – vinculados aos temas da Educação Infantil e/ou da Educação do Campo. As universidades que sediaram as equipes ofereceram apoio e contrapartida com materiais e apoio administrativo. Além das Universidades, a interlocução nas reuniões e seminários com integrantes de movimentos sociais e sindicais – como o MST e a CONTAG –, bem como da UNCME e UNDIME, foi constante revelando o caráter agregador da pesquisa.

Procedimentos de Processamento dos Resultados

As respostas dos questionários foram digitadas em um banco *online*, desenvolvido especialmente para o processamento e armazenamento das informações quantitativas. Após a digitação, foi realizada uma crítica deste trabalho e montado um banco de dados estatístico em SPSS. A fim de criar um sistema que facilitasse a análise dos dados, foram codificadas as variáveis abertas. Na análise final dos resultados foram atribuídos pesos para equilibrar o valor das respostas ao número de questionários recebidos.

Análises preliminares dos dados produzidos

Em linhas gerais, a análise dos dados do IBGE (Censo Demográfico, 2010) sobre a população brasileira informa que 3,546 milhões de crianças de até 6 anos são residentes em áreas rurais, o que significa 12% da população total de brasileiros. Foi possível verificar que a distribuição da população infantil de 0 a 6 anos não é semelhante em todo o território nacional, pois 50% das crianças vivem na Região Nordeste do país e 5%

na Região Centro-Oeste, o que define uma grande disparidade e uma atenção redobrada na perspectiva da proposição de políticas públicas.

De acordo com os resultados da pesquisa no universo de crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais, 12,1% frequentam creches e 67,6% frequentam pré-escolas, um valor inferior ao das áreas urbanas onde a cobertura é de 26% de frequência para a creche e 83% de frequência em turmas de pré-escola. O Censo Escolar do INEP (2010) demonstra que a oferta de vagas em Educação Infantil é realizada principalmente em escolas situadas nas áreas urbanas e para as crianças de mais de 4 anos (UFRGS/Censo Escolar, INEP, 2010).

Após essa contextualização do cenário nacional da oferta da Educação Infantil no campo, serão analisados os dados provenientes dos respondentes da pesquisa. Participaram, efetivamente, deste estudo 569 Secretarias Municipais de Educação e 1.317 escolas situadas nas áreas urbanas e rurais. Isto um retorno de, aproximadamente, cerca de 50%. Em uma metodologia não presencial, é considerado um alto índice de retorno.

Oferta de Educação Infantil

As famílias prioritariamente atendidas pelas escolas da amostra são as de agricultores familiares e trabalhadores assalariados. Em uma pergunta, com respostas múltiplas, acerca da atividade central das mães as escolas responderam que as mesmas são: donas de casa (90,5%), agricultoras familiar (71,5) e empregadas doméstica (59,3%).

Como vimos anteriormente, os municípios podem ofertar matrículas para as crianças residentes em áreas rurais através de três modalidades de organização do sistema: oferta de vagas somente em escolas situadas nas áreas rurais, oferta de vagas somente em escolas situadas em áreas urbanas ou, ainda, um sistema híbrido, que atende as crianças residentes em áreas rurais, tanto em escolas situadas em áreas rurais como também nas áreas urbanas.

A análise dos dados deste estudo aponta que os sistemas híbridos, com oferta tanto nas áreas urbanas como nas rurais, são os mais presentes com 42,1% da oferta de vagas para 0 a 3 anos e com 72,4% da oferta de 4 a 6 anos. A oferta de vagas em escolas situadas nas áreas urbanas, no entanto, tem uma frequência muito significativa, especialmente para as crianças com idade de 0 a 3 anos, pois 38,3% delas são atendidas apenas na cidade. Apesar de toda a luta para a diminuição dos processos de nucleação extracampo, foi possível observar que a oferta municipal de vagas somente em área rural é de apenas 6,1 % da população de 0 a 3 anos e 7,3% da população de 4 a 6 anos.

Demanda de EI pelas famílias

De acordo com as escolas pesquisadas, as famílias com crianças de 0 a 3 anos estão demandando matrícula na creche (65,7%) um índice bem maior do que aquele apontado pelo Plano Nacional de Educação para a ampliação da oferta de creches. Na faixa etária dos 4 e 5 anos é possível observar que 96,0% das famílias demandam vagas para suas crianças. Esta ampla demanda sugere que há um reconhecimento explícito das famílias brasileiras residentes em áreas rurais de que as crianças devem frequentar a pré-escola, fato que confirma a meta da universalização da Educação Infantil para as crianças de 4 a 5 anos de idade, até 2016, definida pelo PNE. É importante considerar, porém, que segundo o IBGE (2010), a frequência das crianças de 4 e 5 anos à pré-escola em áreas urbanas é de 83% em contraponto às áreas rurais que é de 67,6%, um índice consideravelmente menor, demarcando um problema de cobertura.

Apesar das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) reafirmarem que a oferta da Educação Infantil pelos municípios é obrigatória e, em seu parágrafo 1º do Artigo 5 consolidarem a ideia de que a Educação Infantil, pública, gratuita e

de qualidade, deve ser garantida pelo Estado sem requisito de seleção, foram encontrados na pesquisa muitos municípios que evidenciam o uso de critérios para estabelecer prioridade de matrículas, particularmente o de risco social.

Políticas municipais para Educação Infantil

As Secretarias Municipais de Educação, claramente apoiadas por órgãos como Conselho Municipal de Educação, Conselhos Tutelares, Ministério Público e outros, deveriam ser as grandes articuladoras das políticas para a Educação Infantil. A pesquisa procurou conhecer a realidade das Secretarias Municipais de Educação tanto para formular políticas relativas a Educação Infantil, como também as políticas relativas à Educação do Campo tendo em vista verificar as possíveis articulações e a identificação de políticas específicas para a Educação Infantil do Campo.

Nas Secretarias Municipais de Educação, os setores de Educação Infantil e Educação do Campo nem sempre estão presentes. Ao analisar os dados, observa-se que o setor responsável pela Educação Infantil aparece em 72,4% das Secretarias Municipais, enquanto que apenas 47,3% delas possui um setor responsável pela Educação do Campo.

Talvez possamos explicar esta maior institucionalização da Educação Infantil pela sua trajetória histórica, pois esta foi defendida na Constituição Federal de 1988 como direito subjetivo das crianças com idade entre zero e 5 (cinco) anos (art.208, IV) e também como direito dos(as) trabalhadores(as) urbanos(as) e rurais em relação a seus filhos e dependentes (art.7º, XXV). Também as diretrizes para a Educação Infantil têm sua primeira versão em 1999, sendo que a definição das diretrizes para a Educação do Campo foi efetivada apenas em 2001.

Orientações para a Educação Infantil, Educação do Campo e Educação Infantil no Campo

Cerca de 90% dos municípios pesquisados possuem em seus sistemas orientações educacionais para a Educação Infantil, porém apenas 78,9% têm estas orientações formalizadas em algum tipo de documento. Essas ideias orientadoras para o sistema de ensino estão formalizadas prioritariamente no Plano Municipal de Educação (48,8%), em Resolução do Conselho Municipal de Educação (28,9%) ou, ainda, em Lei Municipal (28,9%) dentre outras. Segundo os municípios, as orientações para a Educação Infantil contemplam as especificidades das crianças residentes em áreas rurais em 68,0 % dos seus documentos.

As definições para as orientações educacionais para a Educação do Campo estão presentes em 46,6% das Secretarias Municipais, e nestas, 84,3% formalizaram suas propostas em documentos. O Plano Municipal de Educação (42,5%) é o documento mais utilizado para sistematizar e divulgar essas orientações, seguido por Resoluções do Conselho Municipal de Educação (22,0%) e Lei Municipal (15,6%). Apenas 36,0% das Orientações do município para a Educação do Campo contemplam as especificidades das crianças de 0 a 6 anos. Pode-se verificar que as especificidades das crianças residentes em áreas rurais estão contempladas com maior ênfase nas Orientações para a Educação Infantil (68,0%) do que nas Orientações para a Educação do Campo (36,5%).

Segundo as Secretarias Municipais de Educação respondentes, o fato de a Secretaria Municipal ter orientações formalizadas para a Educação Infantil ou para a Educação do Campo vem contribuindo para a elaboração das Propostas Politico-pedagógicas da Educação Infantil (87,4%). É importante considerar, todavia, que a formalização das propostas, seja de Educação Infantil ou Educação do Campo, é feita basicamente através do Plano Municipal de Educação que tende a ser um documento com definições quantitativas e pouco denso em suas formulações.

A relação com as Políticas e Programas Federais

De acordo com os resultados da pesquisa, a relação dos municípios e dos cidadãos com os programas federais é extremamente significativa, foram apontados por mais de 95,0% que os programas Bolsa Família, Dinheiro direto na escola e Programa de Alimentação Escolar beneficiam as crianças residentes em áreas rurais. Em relação ao FUNDEB, 70,7% dos respondentes indicaram que ele tem sido usado pelos municípios basicamente para melhorar o salário dos professores, comprar equipamentos e materiais (65,7%) e realizar melhoria na infraestrutura das escolas (61,2). A expansão da oferta de vagas em pré-escola, ação urgente devido à obrigatoriedade em 2016, tem sido a prioridade em 69,8% dos municípios pesquisados os quais estão desenvolvendo projetos de construção de creches e pré-escolas a partir do ProInfância, programa nacional para a construção de escolas infantis. Os programas mais antigos e específicos da área pedagógica como o Programa Nacional Biblioteca da Escola ou ainda o Programa Nacional do Livro Didático foram indicados por mais de 80% dos municípios pesquisados.

Para conhecer como está constituída a rede de comunicação entre as deliberações do Conselho Nacional de Educação (CNE) e das políticas da COEDI/SEB/MEC e a execução realizada pelos municípios, foram investigadas, a título de exemplo, a divulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL,2009), de caráter mandatório, e o documento do MEC “Indicadores de qualidade de Educação Infantil” (MEC/SEB/COEDI, 2009).

As secretarias municipais informam que as diretrizes foram divulgadas especialmente através de reuniões com os professores (68,5%) e discussões com a comunidade escolar (24,6%). Já o instrumento avaliativo “Indicadores da qualidade na Educação Infantil” (2009) SEB/COEDI, divulgado através de material impresso e com funcionalidades práticas para os municípios como, por exemplo, avaliar as instituições e o trabalho ali realizado, segundo os dados, foi recebido, distribuído, aplicado e teve discutido os seus resultados em apenas 29,4% dos municípios, 18,2% dos

municípios afirmaram não ter recebido o material. Isso demonstra que ainda temos problemas na comunicação entre as ações do governo federal e governos municipais, e que as políticas federais nem sempre encontram um terreno propício para a sua divulgação e enraizamento em âmbito municipal.

Atendimento da obrigatoriedade das crianças de 4 e 5 anos na EI

O estudo constatou que a maioria das crianças residentes em área rural, que completariam seis anos até o dia 31 de março, foram encaminhadas para as turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental (99,0%), porém a obrigatoriedade do atendimento das crianças de 4 e 5 anos até 2016 ainda é tema controverso. Grande parte dos municípios (89,1%) acredita que têm condições de cumprir com a Emenda Constitucional 59, que torna obrigatória a frequência das crianças de 4 e 5 anos na pré-escola.

As escolas, porém, ao serem investigadas sobre a possibilidade de oferta efetiva de vagas para as crianças de 4 e 5 anos – considerando a infraestrutura das escolas, o número de professores, entre outros, consideram que podem garantir o atendimento de apenas 63% das necessidades locais. Portanto, há uma defasagem entre o afirmado pelas escolas – próximo à realidade atualmente atendida de acordo com o INEP (2010) –, e as aspirações dos responsáveis pelas Secretarias de Educação.

Sobre propostas e práticas pedagógicas

Quando falamos em prática pedagógica na educação infantil estamos nos referindo a um complexo processo que envolve a construção de um projeto pedagógico, e todas as escolhas que dele decorrem, como por exemplo, a organização dos espaços e tempos, as relações com a

comunidade, a organização curricular, os materiais, as concepções de educação, infância e etc.

Os dados coletados neste estudo, através de uma pergunta de múltiplas respostas, sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil com crianças residentes em área rural se constituíram a partir de seis focos: *Alfabetização e letramento*, *Letramento*, *Atividades diversificadas*, *Aula por disciplina*, *Interações e brincadeiras* e *Projetos*. Constatou-se que *Interações e brincadeiras*, *Atividades diversificadas* e *Projetos* foram as práticas com maior percentual, entre as seis possibilidades apresentadas, em todas as regiões.

Na região Nordeste *Alfabetização e letramento* apresentou percentual maior (61,4%) que *Projetos* (53,4%). A temática da alfabetização e do letramento na educação infantil tem ocupado, já há algum tempo, um lugar de destaque nas discussões deste nível de ensino. Os dados desta pesquisa sugerem um questionamento: o que significa para os professores esses termos? Como a Alfabetização é realizada? Quais as práticas desenvolvidas no dia a dia? Neste momento em que a obrigatoriedade da Educação Infantil está sendo ampliada, torna-se crucial este debate, tendo em vista não haver consenso sobre esses temas, nem mesmo no meio acadêmico, como demonstram em seus estudos Ferreiro (2003) e Soares (2004.)

Aula por disciplinas na Educação Infantil, embora com percentuais menores, está presente em escolas de todas as regiões, sendo que o maior percentual está no Nordeste (14,6%) e o menor no Sul (5,5%). Importante ressaltar que estas práticas não são excludentes entre si, à medida que *Interações e brincadeiras* podem se constituir de *Atividades diversificadas*, e vice-versa, assim como estas mesmas práticas podem estar presentes nos *Projetos*.

Considerando que 73,6% das escolas informaram não possuir proposta pedagógica para a Educação Infantil no campo, é necessário discutir as concepções que perpassam cada uma dessas práticas, bem como em que medida estas consideram e incorporam as culturas das crianças e das famílias em seus diferentes contextos, principalmente se levarmos em conta as grandes diferenças existentes entre e em cada uma das regiões do país. Todas essas práticas encontram-se atravessadas por concepções sobre o papel da Educação Infantil, o que propicia, ou não, a ênfase numa proposta com base nas interações e brincadeiras ou na escolarização

precoce das crianças. De acordo com as DCNEI (2009), a escolarização tal qual é praticada hoje no ensino fundamental, não se constitui em um modelo a ser seguido pela Educação Infantil.

Em relação às formas como são atendidas as crianças que frequentam a educação infantil em área rural, foram apresentadas três possibilidades de agrupamentos.

Quadro 3 – Proporção de como as crianças da Educação Infantil são agrupadas/atendidas na escola, segundo o tipo e modalidade de agrupamento/atendimento na escola – Brasil, 2012

Agrupamentos/atendimentos		
Tipo	Modalidade	Crianças (%) ¹
Turmas organizadas por idade ²	0 a 01 ano	11,3
	01 a 02 anos	16,7
	02 a 03 anos	37,3
	04 a 05 anos	81,8
	05 a 06 anos	57,9
Turmas de multi-idade	0 a 03 anos juntos	38,7
	04 a 06 anos juntos	89,2
Turmas multisseriadas	0 a 3 anos junto com crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	16,2
	4 a 6 anos junto com crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	92,5

Fonte: Pesquisa Nacional “Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais” (MEC/UFRGS) – 2011 / 2012

1 – Percentual baseado na possibilidade de respostas múltiplas.

O atendimento das crianças em *Turmas organizadas por idade* apresenta o maior percentual de agrupamentos de crianças na faixa etária de 4 a 5 anos (81,8%), e na faixa etária de 5 a 6 anos (57,9%). Enquanto que o menor percentual nesta forma de agrupamento encontra-se na faixa etária de crianças de 0 a 1 ano (11,3%).

O percentual de agrupamentos de Multi-idade, ou seja, turmas de crianças de idades diferentes na mesma sala, apresenta maior incidência

também na faixa de idade dos 4 a 6 anos (89,2%). Nos agrupamentos de crianças em *Turmas Multisseriadas*, nas quais crianças da Educação Infantil são atendidas na mesma sala, junto com crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, embora o maior percentual se encontre na faixa etária de 4 a 6 anos (92,5%), crianças com idades entre 0 e 3 anos também são atendidas nessas turmas (16,2%).

Outro dado analisado neste estudo foi o tipo de atividade realizada pelas escolas para favorecer o período de adaptação das crianças na educação infantil. Os dados demonstram que as atividades mais utilizadas são: *Reunião de pais* (87,6%) e *Entrevista com as famílias* (46,2%). *Horário reduzido* foi indicado por 32,5% das escolas, enquanto que a *Inserção das crianças em pequenos grupos* aparece com 25,6%. Importante salientar que a não realização de atividades específicas para o período de adaptação, embora com percentual menor (5,1%), também ocorre.

Em relação à oferta de atividades e atendimentos especializados propiciados às crianças da educação infantil no campo, os mais indicados foram: recreação, hora do conto e cuidados gerais com as crianças. Cabe salientar que atividades tidas como mais ativas relacionadas ao uso do corpo e que se realizam, geralmente, fora da sala de aula, aparecem com percentuais ainda menores. São elas: culinária, dança, futebol, basquete e ginástica, judô, capoeira e artes marciais, horta escolar e teatro.

Os dados sobre incorporação de possíveis especificidades da área rural, no calendário escolar, apontam que 94,1% das escolas pesquisadas seguem o calendário oficial das Secretarias Municipais de Educação.

As crianças residentes em área rural frequentam, em sua maioria, a educação infantil no turno da Manhã (69,6%) ou no turno da Tarde (59,5%). O turno Integral é frequentado por apenas 14,2% da população infantil no campo, enquanto que a frequência em turno intermediário ou estendido é residual (0,9%).

Sobre espaços e materiais

Os dados da pesquisa apontam uma situação bastante precária dos espaços destinados para a educação infantil nas escolas de todas as regiões do país. Apenas *cozinha* e *sala de aula* são espaços encontrados com percentuais superiores a 90,0%, em todas as regiões.

Espaços relevantes como *biblioteca*, *parque infantil* e *sanitários adequados a estatura das crianças*, apresentaram índices superiores a 50,0% apenas em escolas da Região Sul. *Sanitários para crianças com deficiência ou pouca mobilidade* e *sala de recursos multifuncionais* para atendimento educacional especializado como *sala lúdica*, *artes*, *educação física*, *música*, para citar apenas alguns, existem em menos de 25,0% das escolas pesquisadas. Quanto aos espaços destinados a crianças menores, de 0 a 3 anos, como *Berçário*, *Lactário* e *Solárium*, os dados evidenciam uma precariedade ainda maior dos equipamentos destinados a esta faixa etária.

No que diz respeito aos materiais existentes nas escolas, os livros infantis são os que apresentam, relativamente, o maior percentual (95,0%), seguido pelos Jogos (83,7%) e Materiais pedagógicos (82%). Constata-se também que a quantidade de brinquedos artesanais existentes nas escolas é bastante inferior a quantidade de brinquedos industrializados. Confirmando, assim, os dados que mais de 50,0% das escolas não utilizam recursos locais na confecção destes.

A maioria das escolas também considera insuficiente a quantidade de materiais que possuem para o número de crianças atendidas na escola. No que tange a equipamentos eletrônicos utilizados pelas escolas na educação infantil, a televisão, o DVD e o Aparelho de Som são os equipamentos mais presentes. O serviço de internet está acessível para menos de 16,1% das crianças residentes em área rural e para menos de 50% dos professores e funcionários.

Os professores e a situação funcional

De acordo com os dados coletados sobre os professores que atuam na Educação Infantil com crianças de 0 a 6 anos residentes em área rural, constatou-se que menos da metade reside na área rural. Numa análise regional, verifica-se que a maior concentração de professores residindo na área rural está na Região Norte (47,4%), percentual muito próximo do encontrado também na Região Nordeste (43,4%). As outras regiões apresentam percentuais menores de professores residentes em área rural: 10,8% no Sudeste, 17,8% no Sul e 20,3% no Centro-Oeste.

Em relação ao ingresso na carreira docente em escolas dos municípios investigados, foram encontrados dados preocupantes. Contatou-se que um número bastante expressivo de professores, em pelo menos duas regiões, teve como critério de seleção/contratação a *Indicação* feita pela Secretaria e/ou Diretoria de Educação: o Nordeste com um percentual de 74,0% e Norte com 66,7%. Configura-se, assim, nestas regiões, a prevalência do critério indicação sob os critérios de *Formação específica e Processo seletivo*. Já na área urbana o critério “Indicação” apresenta maior percentual do que os critérios *formação específica e processo seletivo*, apenas na região Nordeste (71,6%).

Outros dados referentes à situação funcional como os relacionados à existência de Plano de Carreira, Cargos e Salários para os professores, apresentam também percentuais baixos. Menos de 25% dos municípios pesquisados em todas as regiões que fazem parte deste estudo oferecem plano de carreira, cargos e salários para os professores. O maior percentual de plano de carreira ocorre em municípios do Sudeste (24,4%) e o menor na Região Sul (9,9%). A análise dos dados referentes à carga horária semanal dos professores atuando diretamente com as crianças indica que o maior percentual situa-se na faixa de 20 horas semanais (72,9%).

Sobre a existência de benefícios para os professores que atuam na Educação Infantil com crianças residentes na área rural, os dados indicam que 84,4% dos municípios não oferecem aos docentes auxílio relativo à alimentação, 33,4% não oferecem auxílio para deslocamento, como vale

transporte e 62,7% não oferecem ajuda financeira. Benefícios relativos à formação inicial, gratificação salarial e jornada de trabalho, não são ofertados aos docentes em mais de 50% dos municípios da amostra.

Sobre a formação em serviço dos professores

No que tange à temática da formação docente, 42,1% das escolas pesquisadas informaram não realizar nenhum tipo de formação continuada para os professores que atuam na Educação Infantil. Entre as modalidades de ações formativas existentes, os cursos de atualização apresentam um percentual bem maior (94,8%) do que as reuniões pedagógicas. Uma frequência tão baixa de reuniões pedagógicas pode estar implicada no fato de um grande número de escolas ainda não possuir propostas pedagógicas nem coordenadores pedagógicos.

Sobre o planejamento e execução das ações formativas nas escolas, quando estas existem, os dados revelam que elas estão, na maioria das vezes, sob a responsabilidade da direção, da coordenação pedagógica e/ou dos próprios docentes. As Secretarias Municipais de Educação, segundo a pesquisa, estão envolvidas neste processo em apenas 3,3% das formações. Outro dado relevante diz respeito ao percentual de participação das universidades na formação continuada dos professores, indicado por apenas 15,8% dos respondentes.

Os dados referentes à composição das equipes diretivas das escolas apresentam relativa semelhança entre as regiões do país. A presença de Diretor(a) apresenta percentuais que variam de 78,7% a 91,6%, enquanto que Coordenador Pedagógico aparece com frequência entre 53,3% e 88,3%. A terceira função percentualmente mais presente nas escolas é a de Secretário(a), variando de 50,3% e 72,7%. Outros profissionais estão presentes numa frequência bem menor nas escolas como é o caso do Vice-diretor e do Orientador(a) escolar, (menores que 30% e 15% respectivamente).

A situação do transporte

O uso de transporte coletivo beneficia igualmente as crianças que se deslocam para escolas nas cidades e as que se deslocam para escolas rurais. Já o uso por faixa etária é bastante desigual. As menores usam menos este tipo de transporte. À medida que avançam em idade utilizam mais transporte coletivo, chegando a quase noventa por cento entre as maiores de 10 anos.

Tabela 1 – Proporção (%) de municípios, por tipo de oferta de transporte coletivo às crianças residentes em área rural, segundo as faixas de idade – Brasil, 2012

Faixas etárias	Municípios (%)	
	Intracampo (rural-rural)	Extracampo (rural-urbano)
Apenas de 4 a 6 anos	48,5	43,8
De 0 a 6 anos	22,7	25,4
De 0 a 10 anos	51,5	51,3
Também maiores de 10 anos	89,2	89,5

Fonte: Pesquisa Nacional “Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais” (MEC/UFRGS).

1 – Percentual baseado na possibilidade de respostas múltiplas.

O deslocamento extracampo é feito com forte predominância de veículos tipo ônibus, van ou veículo (automóvel ou moto). Neste tipo de deslocamento não há diferenças significativas entre as regiões do País. Além do transporte coletivo, é muito frequente o uso de veículo próprio e bicicleta. O percurso do trecho a pé é significativo (23,8%) e o tipo de transporte utilizado está fortemente ligado à distância entre moradia e escola.

Cerca de 50% dos municípios informaram possuir transporte escolar para crianças de 0 a 3 anos de idade. Deve-se ter em conta que o percentual dessas crianças que frequentam creche ou escola é baixo. Há,

no entanto, fortes discrepâncias entre as regiões. No caso das crianças de 4 e 6 anos, o uso de transporte é ofertado por 70,1% dos municípios com pouca diferença entre as regiões. Enquanto o Nordeste apresenta menor índice (60,6%) o Sul o maior (94,50%) de uso desse tipo de transporte, nesta faixa etária. Dentre os principais meios utilizados, destaca-se, além do ônibus, o deslocamento a pé e de bicicleta.

O estudo averiguou usos múltiplos de transportes pelas mesmas crianças. Por isso nos trajetos intracampo constata-se altos percentuais de usos de diferentes meios de transporte mesma criança, inclusive relevante deslocamento a pé (54% no Brasil e 66,2% no Nordeste) Já o deslocamento extracampo (rural-cidade) mostra um alto índice de transporte mecanizado, especialmente ônibus e, conseqüentemente, baixo índice dos tipos não mecanizados.

Os dados a respeito da distância e tempo de percurso entre escola e residência e vice-versa mostram que 65% das crianças entre 0 e 6 anos percorrem até 5 km diariamente. A disparidade entre as regiões é expressiva. Os maiores percursos são realizados por crianças do Centro-Oeste, onde mais da metade percorre acima de 15 km, seguido pelas do Sul e do Sudeste, onde menos de 30% percorre menos de 5 km. A distância de retorno é praticamente a mesma. Isto parece ser fator preponderante na definição do tipo de transporte utilizado, e não a condição socioeconômica.

O tempo dispensado no deslocamento para a escola é predominantemente de até 15 min (46,7%), seguido pelos que demoram entre 15 e 30 min (28,2%). A diferença de tempo de deslocamento entre as regiões também é muito expressiva. No Centro-Oeste o tempo de quase 70% é igual ou superior a 30min, dentre as quais, 17,5% demora entre 1h e 1h30min. No Sul e Sudeste também o tempo gasto pela maioria (69%) é entre 30 min. e 1h. No Nordeste e Norte o tempo de deslocamento para a maioria é até 15min e para cerca de dois terços até 30min.

Cerca de um quarto (24,3%) dos municípios oferece acompanhamento de pessoa adulta no percurso. A maioria desses acompanhantes (cerca

de 70%) não recebe formação ou treinamento específico, principalmente os que acompanham no intracampo. Os adultos que acompanham as crianças no transporte não são, necessariamente, contratados, a maioria é familiar de criança, especialmente pais, irmãos e avós. A presença de professores no transporte é a principal depois dos familiares (16,1%). O tamanho dos veículos apresenta tendência a ser de pequeno porte, até 12 e os maiores transportam principalmente nos trechos extracampo (82%)

Um dos problemas mais contundentes apontados sobre o transporte escolar se refere aos equipamentos, conforto e segurança nos veículos. Somente em 11% dos veículos possuem assentos adequados, 1,5% cadeirinhas e 54% sequer possuem cinto de segurança. A comparação intra e extracampo não apresentou nenhuma diferença nestes quesitos.

O transporte utilizado pelos professores

O tipo de transporte utilizado pelos professores que residem no campo (rural) para deslocamento até a escola é bastante diversificado e muitos usam mais de um tipo. Predomina o uso de veículo próprio com alto índice de motos, sobretudo no Norte e no Nordeste, regiões nas quais também predomina o deslocamento a pé. No Centro-Oeste é o uso de vans e veículos próprios que predominam, no Sul predomina o ônibus e veículo próprio e no Sudeste, ônibus e vans.

O transporte utilizado pelos professores que residem nas cidades para deslocamento até a escola também é diversificado. Muitos utilizam mais de um tipo. Predomina o deslocamento a pé, sobretudo no Centro-Oeste Nordeste e no Norte, seguido por veículo próprio, sobretudo no Centro-Oeste, no Norte e no Sul, com predominância do automóvel. O ônibus é mais utilizado no Sudeste e no Sul e a carona mais praticada no Sudeste e no Norte.

Alimentação, custo e oferta

As prefeituras declararam que investem mais em alimentação para as crianças de 4 a 6 anos que para as crianças de 0 a 3 anos. A origem desses alimentos está em boa parte relacionada ao fornecimento pela agricultura familiar. Menos de 10% das prefeituras, com exceção do Norte (19,6%) e do Sudeste (13,9%), não adquirem nada da agricultura familiar. Em compensação mais de 7,5% dos municípios adquirem em sua integralidade da agricultura familiar.

A oferta de refeições está generalizada em todo o país. Mais de 80% das escolas pesquisadas oferecem café da manhã para as crianças que estudam no turno matutino. O almoço é oferecido por 60% das escolas que possuem este turno sendo maior o nível de oferta no Norte e no Nordeste.

Relação escola, família e comunidade

A existência ou oferta de espaços educacionais coletivos para crianças de 0 a 6 anos fora do âmbito da escola foi respondida positivamente por 9,2% dos municípios. As prefeituras participam destes espaços através de cedências: do espaço, de professores, de material pedagógico e de recursos financeiros e materiais. A maior participação é no fornecimento de material pedagógico, seguido por recursos materiais, cedência de professores e cedência de espaço, nesta ordem.

Segundo os informantes o número de escolas que possui vínculo com outras instituições locais é, menos da metade (43,9%). Nessa interação predominam atividades comemorativas de eventos cívicos e sociais. A relação das escolas com as famílias através de atividades ou projetos conjuntos é realizada por 70,3% das escolas. As atividades mais frequentes relacionam-se à celebração de eventos comemorativos e reuniões com pais. Uma segunda opção de respostas aponta também

atividades culturais e, no geral, repetem as indicadas como primeira alternativa.

Avaliação feita pelas escolas e secretarias municipais de educação

A avaliação sobre as escolas que as Secretarias e famílias sobre as escolas, levantou-se os aspectos considerados fortes e fracos para o atendimento às crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais. Os aspectos considerados fortes apontam para a importância da dimensão educativa das escolas, destacando-se a qualidade do atendimento às demandas dos alunos, a socialização das crianças, o compromisso dos professores como educadores, o ensino e a aprendizagem dos alunos e, ainda, a boa formação docente. Os respondentes das escolas (63%) também apontaram que as condições dos estabelecimentos como espaço físico, formação de professores, carga horária e recursos materiais são elementos imprescindíveis para garantir o atendimento de todas as crianças de 4 e 5 anos moradoras na localidade.

Para as Secretarias Municipais de Educação, os aspectos considerados fortes das escolas estão relacionados à qualidade do atendimento pedagógico (81,7%), qualificação dos professores (78%), garantia de atendimento na área rural (68,4%), qualidade da alimentação, dentre outros.

No que diz respeito à avaliação das razões do não atendimento das crianças pequenas (0 a 3 anos), elas estão centradas na falta de infraestrutura específica (62,2%), na distância da casa-escola (41,3%) e na falta de transporte ou em sua inadequação (41,5%) para atender crianças tão pequenas, na carência financeira (34%) e na preferência das famílias de que a criança permaneça em casa nesta faixa etária (31,7%).

O atendimento de crianças de 0 a 6 anos em salas anexas ou multisseriadas é justificado, no geral, por razões objetivas e, em sua maioria, contornáveis. Dentre as principais estão, em primeiro lugar, o número pequeno de crianças para compor turmas específicas, a ausência de infraestrutura específica, a inexistência de comunidades isoladas e o aproveitamento da estrutura física das escolas.

As informações dadas pelas Secretarias Municipais de Educação também apontaram aspectos considerados negativos em relação ao seu atendimento educacional às crianças de 0 a 6 anos. Destaca-se a estrutura e o espaço físico específico, inexistentes ou inadequados, para a Educação Infantil. Para dois terços dos municípios, os aspectos negativos são: o transporte escolar inadequado, a ausência de recursos financeiros, ausência de profissionais qualificados e o fato de atenderem crianças de áreas rurais nas escolas da cidade.

Considerações Finais - sugestões e encaminhamentos

Os professores e gestores dos municípios pesquisados apontaram sugestões e encaminhamentos para a melhoria e a expansão da Educação Infantil no campo e percebe-se que elas se concentram, basicamente, em duas frentes, uma relacionada a políticas e recursos para infraestrutura e outra relacionada a temas didático-pedagógicos. Demanda-se a necessidade de programas de aquisição de materiais didáticos, a criação de programas de compras de brinquedos que contemplem as especificidades da área rural, bem como de programa de aquisição de livros e materiais educacionais que contemplem as especificidades das crianças de 0 a 6 anos na zona rural. Também os municípios reivindicam a necessidade de auxílio para adequação da infraestrutura nas escolas, de implantação de programas de transportes adequados para essa faixa etária. Dentre as políticas, a oferta de cursos de formação continuada específicos para Educação Infantil do Campo é considerado fundamental.

Percebe-se, nestas sugestões, que os municípios reconhecem as suas insuficiências na oferta de uma Educação Infantil de qualidade para todas as crianças, porém também é possível verificar que quando solicitados a apontarem metas para a Educação Infantil do campo, os municípios têm clareza sobre os principais aspectos para construir uma Educação Infantil que efetive aquilo que consta da legislação.

Para qualificar a oferta para a faixa dos 0 a 3 anos, as Secretarias de Educação estabelecem estas prioridades: realizar estudo da demanda para atendimento em creche, construir e/ou adequar a estrutura/espço físico para essa faixa etária, elaborar orientações específicas para a Educação Infantil do Campo e ampliar o número de vagas. Para a faixa etária dos 4 a 6 anos as metas dos municípios aproximam-se daquelas estipuladas para a faixa dos 0 a 3 anos, adequar as estruturas e espaço físico, obter recursos para cumprir a emenda constitucional que obriga matrícula nesta faixa etária, capacitar profissionais e universalizar o atendimento para esta faixa etária.

As políticas implementadas nas décadas de 70 e 80 no território nacional como a nucleação das escolas existentes nas áreas rurais, principalmente a nucleação em áreas urbanas, isto é, extracampo e a ampliação da oferta de transporte escolar, muitas vezes precário, deixaram marcas nos sistemas educacionais que necessitam ser analisadas, a partir das novas concepções vigentes e explicitadas nas novas diretrizes nacionais da educação do campo e da educação infantil.

Neste sentido, entendemos que esta pesquisa possibilitou colher informações importantes para compor um perfil bastante representativo da oferta e da demanda de educação infantil para crianças residentes em áreas rurais nas diferentes regiões do país. No entanto, ela também aponta para a necessidade da continuidade do estudo no sentido de aprofundar as questões complexas que envolvem a educação infantil no campo, na diversidade do território nacional como, por exemplo, a densidade populacional, o modo de organização do uso da terra, o tipo de população atendida, as diferenças culturais e as características da área rural, se campo, floresta, águas. Pois a necessidade imperativa de ampliação e qualificação da oferta de atendimento educativo para as

crianças residentes em áreas rurais indica a imediata implementação da políticas publicas.

As divergências encontradas entre os interlocutores dos questionários – secretarias municipais e escolas– indicam a importância da abordagem onde diversas vozes têm a possibilidade de se expressar. As decisões sobre os modos de implementar políticas públicas, apesar de se moverem no âmbito do direito e da universalização, precisarão ter em conta que a diversidade regional brasileira aponta para uma heterogeneidade de procedimentos que dialoguem com as culturas locais, que não reproduzam as decisões centralizadas.

Referências

BRASIL. (Constituição de 1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Legislação**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República. 1996. Disponível em: < [http:// WWW.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm](http://WWW.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)> Acesso em: 25/11/2011.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº1, de 03 de abril de 2002. **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: CNE, 2002. Acesso em: 21/09/2011.

_____. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. **Legislação**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm>. Acesso em: 20/11/2011.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº2, de 28 de abril de 2008. **Estabelece diretrizes complementares,**

normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília: CNE, 2008. Acesso em: 21/09/2011.

_____. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 nov. 2009.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº5, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: CNE, 2009. Acesso em: 21/09/2011.

_____. Ministério da Educação. Conjunto de ações articuladas que asseguram a melhoria do ensino nas redes existentes, bem como a formação dos professores, produção de material didático específico, acesso e recuperação da infraestrutura e qualidade da educação no campo em todas as etapas e modalidades -Decreto nº 7.352/2010.

BESERRA, Bernadete; DAMASCENO, Maria Nobre. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 30, n. 1, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000100005&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 17.10.12.

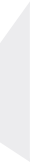
CAVALCANTE, Ludmila O. H. **Das políticas ao cotidiano:** entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas no rural. Ensaio: Aval.

FERREIRO, Emília. Alfabetização e cultura escrita. **Revista Nova Escola**, São Paulo, n. 27, p. 27-30, maio 2003.

GEHLEN, Ivaldo. **Educação no campo**. Conferência realizada no III Seminário de Educação Infantil no Campo. BSB; dez. 2011

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

SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.25, p. 5-17, jan./abr.2004.



A importância da Educação Infantil na constituição da identidade das crianças como sujeitos do campo

Jaqueline Pasuch¹
Tânia Mara Dornellas dos Santos²

- ¹ Coordenadora da Região Centro-Oeste na Pesquisa Nacional “Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais” (MEC/UFRGS). Professora do PPGEDU/UNEMAT; Professora do Curso de Pedagogia da UNEMAT/Sinop; Pesquisadora e Coordenadora do Grupo de Pesquisa e Extensão MOPEC e Coordenadora do Fórum Matogrossense de Educação Infantil.
- ² Coordenadora Adjunta da Região Centro-Oeste na Pesquisa Nacional “Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais” (MEC/UFRGS). Secretária de Políticas Sociais, Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG e aluna especial do programa de Pós-Graduação em Educação da UNB.



Introdução

Neste capítulo pretendemos refletir a respeito da importância da educação infantil na constituição da identidade das crianças como sujeitos do campo, destacando que a escolha desta temática é fruto das análises que realizamos no conjunto da Pesquisa Nacional “Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais” (MEC/UFRGS), em fase de finalização. Esta foi organizada em quatro ações articuladas de pesquisa.

Na “Ação 3 – estudos qualitativos” foi realizada análise de realidades nas cinco regiões do país, cuja finalidade foi estabelecer uma aproximação das condições da oferta e das demandas de educação infantil para crianças residentes em áreas rurais. Assim, formou-se em cada situação investigada um “quadro polifônico” (BAKHTIN, 1990), onde foram ouvidas as vozes de diferentes atores: secretários/as municipais de educação, professores, coordenadores/as pedagógicos, diretores/as de escolas, famílias das crianças, movimentos sociais e sindicais que representam as populações do campo, com assento na Comissão Nacional de Educação do Campo – CONEC/MEC.

A realização do estudo qualitativo ocorreu no limite de tempo de cinco dias, nos meses de maio e junho de 2012, onde os pesquisadores/as seguiram um plano de ida a campo, previamente organizado pela equipe regional. A coleta de dados da pesquisa foi feita por meio dos seguintes instrumentos:

- Roteiro de entrevista com as secretarias municipais de educação;
- Roteiro de observação das escolas;
- Roteiro de entrevista nas escolas;
- Roteiro de entrevista com famílias;
- Roteiro de entrevista com informantes e organizações locais.

Assim, a pesquisa de campo foi realizada em 30 municípios, sendo seis em cada região, cujos critérios para a seleção foram: fazer parte da

amostra geral de municípios da pesquisa nacional sorteados para a região; atender à tipologia predefinida de escolas com crianças de 0 a 3 anos e de 4 e 5 anos, residentes em área rural; ter a presença de populações do campo definidas pelas DOEBEC¹ (2002). Os municípios selecionados para o estudo qualitativo responderam questionários destinados à própria secretaria municipal e para as escolas também selecionadas, conforme um plano amostral, e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, ambos enviados durante a etapa quantitativa da pesquisa nacional. A ida a campo previamente contemplou informações como localização, meios de transporte, contatos dos/as responsáveis pela experiência-objeto do estudo qualitativo, da Secretaria Municipal de Educação, escolas, movimentos sociais e sindicais do campo.

No primeiro contato com os entrevistados/as, foram apresentados os objetivos da pesquisa e a importância da participação desses atores, ressaltando que os resultados seriam fundamentais para a elaboração da política pública de Educação Infantil do Campo. Em cada região, foram considerados os seguintes critérios para a seleção das famílias usuárias e não usuárias da Educação Infantil:

- que tivessem filhos de zero a seis anos atendidos em escolas urbanas ou rurais, sendo que estas famílias foram sugeridas pela escola;
- famílias que não tivessem filhos de zero a seis anos atendidos em escolas urbanas ou rurais, estas foram indicadas pelas famílias sugeridas pela escola.

Para a realização das entrevistas com os/as representantes dos movimentos sociais e sindicais do campo (dirigentes, lideranças e assessorias), o critério adotado foi que estes deveriam ter representação na Comissão Nacional de Educação do Campo – CONEC/MEC.

¹ Acampados e assentados da reforma agrária; agricultores familiares; caiçaras; extrativistas; indígenas; pescadores artesanais; povos da floresta; quilombolas; ribeirinhos; trabalhadores assalariados, dentre outros.

A pesquisa nacional foi desenvolvida por um conjunto de universidades públicas e de representantes do MST, CONTAG e do MIEIB, contando com uma coordenação nacional e com coordenações por região do país. Cada equipe regional foi composta por uma coordenação regional, uma coordenação adjunta, dois pesquisadores, oito assistentes de pesquisa e uma assistente técnica². O plano de visitas da pesquisa, garantiu o acompanhamento de todas as etapas da ida a campo.

Este texto referencia-se, portanto, nos seis estudos qualitativos realizados em seis municípios pelos integrantes da equipe regional Centro-Oeste, denominados aqui como Município 1, Município 2 e assim sucessivamente. As reflexões realizadas neste estudo consideram os relatórios produzidos pelos integrantes da pesquisa, acompanhadas pela coordenação regional e adjunta. As populações do campo relacionadas nestes municípios foram: assentados; agricultores familiares; extrativistas; assalariados rurais; ribeirinhos da fronteira do Brasil com o Paraguai e quilombolas (Kalungas). Em relação às tipologias das escolas investigadas, estas possuem os seguintes perfis:

- Escolas localizadas na área rural que não atendem populações de 0 a 3 anos;
- Escolas localizadas na área urbana que atendem crianças de 0 a 3 anos;
- Escolas localizadas na área urbana que não atendem crianças de 0 a 3 anos;

² A equipe da Região Centro-Oeste foi composta da seguinte maneira: Coordenação Regional - Jaqueline Pasuch (UNEMAT/Sinop); Coordenação Adjunta - Tânia Mara Dornellas dos Santos (CONTAG/UNB); Pesquisador: Anamaria Santana (UFMS/Corumbá); Pesquisador: Ivone Garcia Barbosa (UFG); Assistentes de Pesquisa: Adriana Pacheco da Silva Santos (UNEMAT/Sinop); Camila Cerqueira Dos Santos Silva (UFG); Danielly Carolinne Freire de Oliveira (UFMS/Corumbá); Elizete Poleti De Oliveira Dias (UNEMAT/Sinop); Franci Laura De Moraes (UFMS/Corumbá); Glades Ribeiro Mueller (UFMT); Janaina Batista Lino Perez (UNEMAT/Sinop); Rosiris Pereira De Souza (UFG); Técnica de Apoio Regional - Ilza Nunes Da Cunha Polini (UFMT). Fizeram parte da equipe os seguintes Assistentes de Pesquisa Voluntários: Lucilene Santana Gonçalves (UFG), Marcos Antônio Soares (UFG) e Maria de Fatima Ribeiro (UFMS/Corumbá).

- Salas anexas independente da localização e da faixa etária.

Assim, pretendemos discutir neste capítulo a constituição da identidade da criança do campo no espaço coletivo da educação infantil. Para tanto, abordaremos questões conceituais, relatos de entrevistas e observações dos pesquisadores/as a fim de contribuímos com as reflexões acerca dos apontamentos para as políticas de Educação Infantil do Campo no contexto da pesquisa nacional.

Ser criança e viver a infância nos espaços coletivos da educação infantil: uma questão para ser debatida com os sujeitos do campo

É relativamente nova a ideia de educar as crianças pequenas em espaços coletivos com objetivos de desenvolvimento humano. Se considerarmos a longa história da humanidade, o “sentimento de infância” (ARIÈS, 1978), como um tempo específico da vida, foi construído na medida em que as necessidades de sobrevivência da espécie humana foram sendo ameaçadas. Um processo longo de experiências com seres de pouca idade em contextos diferenciados foi forjado juntamente com um grande projeto de Modernidade. Assim, infância, família e escola podem ser consideradas construtos sociais deste tempo histórico.

Também são construções sociais e políticas as diferentes visões sobre o campo rural brasileiro. Embora o Brasil, nas últimas décadas, venha passando por significativas modificações, principalmente no que tange aos modos de relacionar-se com as produções da vida, tanto no contexto rural quanto urbano, o que historicamente predominou durante muito tempo, na sociedade brasileira, foi uma visão preconceituosa e equivocada sobre o campo.

Percebido como um lugar atrasado, desorganizado e com poucas potencialidades, o campo era visto como uma oposição ao urbano, este

último entendido como espaço de desenvolvimento, moderno. Essas interpretações têm origem nas ideologias (pré)capitalistas disseminadas no Brasil desde o período colonial. Mais tarde, no século XX, com o capitalismo já consolidado, este pensamento foi reforçado por uma ideologia urbano-industrial, que difundia a ideia do campo e da agricultura como um atraso para o desenvolvimento do capitalismo, restando-lhe, assim, mera função de fornecedor de matéria-prima e reserva de mão-de-obra barata.

É preciso destacar que, por conta dessa realidade atribuída ao campo, as populações que nele viviam e produziam também eram consideradas como “de segunda classe”. O resultado disto é que as tímidas políticas públicas que chegavam não consideravam as condições de vida, as demandas e as dimensões culturais, políticas e sociais existentes no campo e eram marcadamente caracterizadas por uma visão homogeneizadora da população e da realidade do país; efeito perverso de um Estado caracterizado pelo monopólio do poder, tanto político quanto econômico, e por um projeto desenvolvimentista nacional que orientava a ação pública. Esse projeto, excludente e discriminador, deixou marcas profundas nos povos do campo, especialmente no que se refere à educação, como cita Batista:

A Educação dos povos do campo, tratada na legislação educacional como educação rural, sempre foi diferenciada, implementada como algo episódico, objeto de campanhas, programas, projetos esparsos e pontuais a cada governo, sem continuidade nos governos seguintes, geralmente sem preocupação com a realidade do campo e suas especificidades. (BATISTA, 2008, p. 26).

A tendência de anulação das especificidades do campo, porém, sempre encontrou resistência por parte das suas populações, organizadas em movimentos sociais e sindicais, que o compreendiam e compreendem como um espaço de vida social, político, cultural e econômico. Décadas após décadas, presenciamos as mais variadas formas de resistência destas populações, que foram e ainda hoje são fundamentais para garantir a constituição e a afirmação da identidade dos sujeitos do campo.

É a partir desta perspectiva que analisamos a importância e a responsabilidade da Educação como um todo, e da Educação Infantil de maneira especial, para as crianças do campo, filhos e filhas de trabalhadores/as, agricultores/as familiares, assalariados/as rurais, sem-terras, extrativistas, ribeirinhos, pescadores, quilombolas, indígenas, dentre outros que, a partir de seus saberes e práticas vivenciadas e compartilhadas, constroem identidades próprias e coletivas.

A questão inicial para mediar nossas reflexões, seja como pesquisadores, professores, coordenadores pedagógicos, gestores e/ou dirigentes municipais, é saber quem são as crianças do campo e como elas experienciam a concretude de suas vidas no tempo de suas infâncias. Ou seja, nos questionamos: ser criança significa ter infância?

No relato de algumas das mães entrevistadas destacamos alguns significados de ser criança e viver a infância no campo:

As crianças do campo gostam de liberdade, seus brinquedos são correr, brincar de casinha, criar seus brinquedos, as crianças podem brincar pelo sítio sem que os pais se preocupem. (...) As crianças brincam, tomam banho, almoçam, dormem quando querem. Para as crianças tudo vira brinquedo, qualquer coisa: pauzinho, brinquedos comuns como carrinho, gravetos, uma colher perdida, inventam brinquedos, brincam no mato, sobem em árvores (Relatório Município 2, Família 1, p. 12).

As crianças acordam cedo, pegam o transporte às 5h30min, o bebê acorda junto e acompanha até o transporte. À tarde, ajudam nas tarefas e brincam com crianças do vizinho no final de semana, de bola e vídeo game. Não vão a outros lugares da comunidade (Relatório Município 2, Família 2, p. 12).

As crianças brincam de bola com as outras crianças, também vão ao rio no tempo da seca, fazem piqueniques, participam das atividades domésticas, andam a cavalo,

assistem TV, sobem em árvores, brincam com os animais (Relatório Município 2, Família 3, p. 13).

A vida das crianças no campo é diferente da vida das crianças nas cidades, pois as crianças no campo têm mais liberdade, correm menos riscos e têm mais contato com a natureza (...). O cuidado das crianças pequenas no campo é bem diferente, mesmo no momento do trabalho os filhos estão na companhia dos pais. Em geral brincam no quintal, de casinha, boneca, carrinho e cavalinho de pau. Nos finais de semana a família vai para a casa dos avós, materno e paterno, que também moram em área rural. A alimentação das crianças segue a mesma rotina dos adultos (...). Os filhos acordam bem cedo, no período matutino o filho fica na companhia do pai e a filha fica com a mãe (avó), após o almoço as crianças vão para a escola e a mãe vai para o trabalho. Quando voltam, a mãe prepara o jantar e geralmente dormem às 20h (Relatório Município 4, família 1, p. 26 e 27).

As crianças ainda são pequenas para realizarem as atividades domésticas, passam o tempo envolvidas com brincadeiras, a mãe pretende incentivar os filhos a cuidarem da casa e a valorizarem o trabalho (...). No campo as crianças brincam de roda, motoquinha, boneca, cavalinho de pau e assistem desenhos na TV. A criança de oito meses de idade brinca dentro de casa. A mãe ainda amamenta a criança pequena, mas, no geral, as crianças seguem o horário de alimentação dos adultos (Relatório Município 4, família 2, p. 28 e 29).

Uma das conquistas das ciências humanas e sociais contemporâneas é reconhecer a criança como protagonista, como criadora e não simples reprodutora de cultura. As crianças precisam dos adultos, da convivência com as pessoas de diferentes idades, necessitam dos cuidados e das referências dos adultos e idosos, mas também das crianças maiores e menores do que elas próprias. Elas existem no tempo presente e não apenas como promessas de futuro. A criança é criança hoje, no futuro

será adolescente, jovem, adulta... Ela é ativa, criativa, protagonista de sua história.

O Brasil é um país absolutamente rico em ambiências naturais, um país que pode olhar para a diversidade das crianças que vivem nas florestas, nas águas e na terra. Um país que vê a diversidade de sua população estampada nos sorrisos, nos coloridos e tonalidades da pele, nos modos de viver das suas gentes.

Essa tessitura cotidiana da vida na complexidade dos espaços de um país tão grande e com tamanhas riquezas é perversa com relação aos acessos e à negação, muitas vezes orquestrada politicamente, dos direitos humanos constitucionais. Entretanto, as crianças são sujeitos de direitos de seu país e possuem uma ação socialmente relevante. Sujeitos de direitos, considerados numa interconexão entre as dimensões da provisão, da proteção e da participação. Seres competentes nos seus mundos de pertença, onde estruturam relações constitutivas de ordens sociais infantis. Seres que se expressam simbolicamente através das culturas da infância marcadas pela ludicidade, pela fantasia, por dinâmicas singulares de relações de pares e de organização do espaço-tempo (SARMENTO, 2000).

A Constituição Federativa do Brasil em 1988 inaugura uma nova etapa para a educação da criança como sujeito de direitos. Estabelece a responsabilidade da família, da sociedade e do poder público, no respeito aos direitos das crianças, tal como o art. 227 explicita:

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 a convivência familiar comunitária, além de colocá-los salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência e opressão.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) assegura, nos artigos 29 e 30 que:

A Educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. A educação infantil será oferecida em: creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade.

O que significa atender as crianças e à infância do campo respeitando seus espaços, tempos, saberes, organização de vida social? Que organização escolar própria poderá acolher as infâncias do campo? Certamente estas respostas não podem ser dadas numa perspectiva de “receitas”, mas num processo de interação reflexiva com esses sujeitos e seus espaços. Um ponto base de orientação, contudo, é o reconhecimento do seu direito à educação, dentre outros direitos fundamentais, acolhendo suas diferenças e especificidades e, ao mesmo tempo, construindo processos de superação de desigualdades.

Nas falas a seguir apresentamos alguns extratos de respostas das entrevistas com famílias que moram no campo e que não têm filhos matriculados na Educação Infantil:

A vida das crianças no campo é diferente da vida das crianças nas cidades, no campo elas podem brincar mais, têm contato com os elementos da natureza e as mães ficam mais seguras (...). O filho não realiza atividades domésticas, gosta mesmo é de brincar no quintal de correr, cavalo de pau, andar de bicicleta, assistir TV e dormir cedo (...). Gosta de brincar no quintal e passa a maior parte do dia brincando sozinho (...). Às vezes tem contato com algumas crianças vizinhas, quando a família visita familiares e amigos, nesses encontros gosta de brincar com as outras crianças, porém, quando o grupo é maior a criança tem dificuldade de interagir, pois está acostumada a brincar sozinha (Relatório Município 4, Família 4, p. 33 e 34).

A criança não ajuda nas atividades domésticas, mas brinca de realizar algumas atividades como varrer casa e lavar louça (Relatório Município 4, Família 5, p. 39).

Os registros das pesquisadoras, após as entrevistas com as famílias, apontam que:

A família gosta e prefere viver no campo, pretende continuar nessa fazenda para criar o filho por considerar a vida no campo mais sadia proporcionando liberdade, tranquilidade e o contato com a natureza (Relatório Município 4, Pesquisador, p. 33 e 34).

Na avaliação da família, a vida das crianças no campo é diferente da vida das crianças nas cidades, no campo há mais liberdade e segurança para as crianças brincarem, além do contato direto com a natureza (Relatório Município 4, Pesquisador, p. 36).

A família afirma que a vida da criança que vive no campo é diferente da vida das crianças que vivem na cidade (...). A mãe nos informou como é a Educação e o cuidado de crianças pequenas no campo apontando que no campo as crianças brincam de diversas coisas como: bola, correr, pique-pega, cavalo de pau, bola de gude, pipa. As crianças não são muito ligadas à internet, TV ou celular. No campo as crianças têm mais liberdade, a vida é mais saudável e todo mundo se conhece, o que dá mais segurança para as mães (Relatório Município 4, Pesquisador, p. 39).

Não há creches na comunidade. As crianças começam a ir para a escola a partir dos 4 anos de idade. Considera importante para aquelas mães que precisam trabalhar e não têm onde deixar seus bebês e também para as próprias crianças que hoje só podem ir para a escola a partir dos 4 anos (...). Considera importante que as crianças frequentem a Educação Infantil, porém aponta a dificuldade para se locomover até a escola por serem

menores de 4 anos (...). É fundamental na comunidade não só para o acesso à Educação, mas também porque é ela que mobiliza a comunidade para os momentos sociais coletivos. A melhor idade para colocar as crianças na escola é 4 anos, pois muito cedo, elas enjoam logo. (Município 3, Pesquisador, quadro síntese).

Podemos constatar que no município há muitas famílias vivendo em situação precária e que não são atendidas pela rede de educação por desconhecimento desse direito ou por não terem vestimentas adequadas para frequentar as instituições. Na maioria dos relatos encontramos pessoas que alegam não matricular os filhos por entenderem que a criança só está pronta para ir a escola aos 6 anos. A secretária de Educação estimula a formação, especialização, através de parcerias com universidades, porém, os recursos para implantação de creches e centro de educação infantil não são suficientes para atender à demanda (Relatório Município 5, Pesquisador, p. 03).

Essa mãe tem duas crianças que não são atendidas na Educação Infantil, que é o filho de 03 anos (fará 04 anos em Agosto de 2012); e o outro de 01 ano e 01 mês; apesar da escola estar localizada num bairro distante da cidade e a mãe residir próximo da escola, não tem atendimento aos seus 02 filhos; a escola é Estadual e atende em forma de salas anexas a 07 comunidades rurais pelo transporte escolar, logo, só atende ao Pré-Escolar, com crianças de 04 e 05 anos (Relatório Município 3, Pesquisador, p. 08).

Embora estejamos vivendo um momento de transição no modelo de Educação Infantil urbano, marcado pela visão assistencialista, desigual e excludente, centrado nas necessidades do adulto para referenciá-la de uma maneira democrática, de qualidade e centrada na criança, especificamente em suas necessidades e direitos, percebe-se inúmeros desafios quando se trata das especificidades para os bebês e as crianças do campo. Nesse sentido, cabe destacar que:

Enquanto seres humanos, somos fadados a viver num universo simbólico governado, em grande medida pelas palavras. Além disso, em muitos casos, essas frentes podem ser postas a serviço da justiça social. Mas, para tanto, é fundamental não ceder à tentação de confundir as palavras com as coisas, de misturar os nomes que nós inventamos com a realidade que os outros vivenciam. Imaginar essas “outras realidades” e explorar o espaço simbólico que nos separa delas seria o ponto de partida de qualquer programa sensato para a promoção dos direitos humanos (FONSECA, 1999, p.117).

Nas vozes das famílias entrevistadas e nas observações destacadas dos pesquisadores/as foi possível evidenciar algumas significações atribuídas às crianças do campo em relação às outras crianças do meio urbano:

A vida das crianças no campo é diferente da vida das crianças nas cidades, no campo elas ficam na companhia dos pais e são mais educadas que as crianças da cidade, que ficam muitas vezes na rua (Relatório Município 4, família 3, p. 30.31 e 32).

A família pretende continuar morando no campo e criar seus filhos neste ambiente por considerar importante a criança brincar na terra, ter liberdade, espaço e contato com a natureza, as crianças demonstram gostar de morar do campo (...). Os seus filhos têm pouca convivência com outras crianças, quando eles visitam os filhos dos vizinhos aproveitam para brincar de roda, cavalinho e com terra (Relatório Município 4, Pesquisador, p. 28 e 29).

A família afirma que não sente dificuldade em cuidar das crianças pequenas no campo, geralmente o filho brinca de carrinho e gosta de andar de bicicleta. (...) A alimentação do filho segue a rotina normal dos adultos (...). A criança acorda bem cedo, fica no período matutino com os pais, no período vespertino vai para a escola. Na comunidade a criança tem contato com muitas crianças vizinhas, gosta

de andar de bicicleta, brincar de carrinho e assistir TV. No final de semana a família vai à igreja localizada na cidade (Relatório Município 4, Pesquisador, p. 30,31 e 32).

Gostam de morar no campo por não ter a violência da cidade, pela liberdade para criar o filho e o contato com a natureza (...). Para criar o filho, a mãe prefere a vida no campo por possibilitar o convívio da criança com as avós, o contato com a natureza (terra, plantas) e as brincadeiras livres: a criança brinca de faz-de-conta, de fazendinha, curralzinho e cavalo de pau (...). A rotina da criança inclui um café da manhã (06h30min) antes de ir para escola, a própria mãe busca a criança na escola no final da manhã (não faz uso de transporte escolar), a criança almoça em casa, faz um repouso à tarde e fica com avó no período em que a mãe trabalha, na companhia da avó realiza a tarefa de casa, vê um pouco de TV e dorme às 20h30min (Relatório Município 4, Família 5, p. 36).

A infância como um tempo específico da vida das crianças é uma construção social por oposição à ideia de universalidade, uma categoria geracional marcada por relações de alteridade face aos outros grupos geracionais. É também, simultaneamente, (co)construída e desconstruída pelas próprias crianças nos seus contextos sociais e culturais. Geralmente, “a criança é considerada como o *não-adulto* e este olhar adultocêntrico sobre a infância registra especialmente a ausência, a incompletude ou a negação das características de um ser humano “completo” (...).” (SARMENTO, 2000, p. 157).

Ao observarmos, entretanto, um bebê brincando com a terra molhada, o barro ou comendo algo, logo perceberemos que não é na lógica das “faltas” que nos encantamos, mas com os excessos de “lambusos”, numa dança que experimenta as sensações de um mundo que ele pretende conhecer. Se extrapolarmos a visão “adultocêntrica” de olharmos para as crianças, certamente, com elas, teremos construído grandes “pistas” para um trabalho ético, estético, epistemológico, que nos compromete a lutar,

política e pedagogicamente, pela qualidade de oferta de Educação Infantil às crianças residentes em territórios rurais.

Pensar a Educação como um processo que se desenvolve ao longo do desenvolvimento humano significa pensar nos modos como estamos acolhendo as crianças no nosso mundo. É necessário refletir a respeito do que desejamos para as crianças que nascem num mundo que já existe e que elas precisam compreender. Hannah Arendt nos alerta que:

A educação é onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nossos mundos, não abandoná-las a seus próprios recursos, tampouco arrancar de suas mãos a chance de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós (ARENDR, 2002).

O relato abaixo foi extraído do relatório de pesquisa de campo referente ao Município 1 onde, nas observações da pesquisadora, é possível perceber algumas condições reais vividas por aqueles sujeitos que pensam e executam as políticas de educação do campo:

A escola foi construída através de uma parceria com a comunidade, que ofertou o terreno, partindo da necessidade do atendimento educacional dos filhos dos colonos ou empregados dos pequenos sítios (...). A estrutura física da escola é boa, pois passou por uma grande reforma em 2006, é construída de alvenaria, tem um pátio, salas arejadas, salas para professores e uma cozinha bem equipada (...). Está em uma área ampla, que permite área verde, quadra para práticas esportivas e tem uma horta que é cuidada por um morador (...). A escola tem 32 extensões espalhadas por toda a área rural inclusive em territórios indígenas que, na maioria das vezes, ficam em áreas particulares de fazendeiros, mas mantidas pela Prefeitura Municipal (...). Os alunos advêm de diversos lugares, alguns até atravessam o rio que divide a cidade e o lado paraguaio para estudar nessa escola, outros são trazidos até mesmo de 60km

de distância, outros são moradores da área urbana e preferem estudar no campo (...). Os professores são, na maioria, concursados, são pós-graduados, porém não residem na área rural (...). O projeto político pedagógico da escola segue as normativas da Secretaria de Educação e o calendário é pré-estabelecido, porém, se houver eventos por causa do clima entre outros, eles têm a flexibilidade de adaptações (...). Não observamos particularidades no sistema de ensino e no currículo que diferenciasse da educação oferecida na cidade, nem materiais pedagógicos que identificassem a educação no campo (Município 1, Pesquisadora, p.02).

Ao considerar os aspectos acima, devemos nos perguntar a respeito da complexidade de fatores envolvidos no pensar a especificidade da Educação Infantil para as crianças do campo, dentre eles a localização das escolas para as crianças do campo, tendo em vista as condições de ofertas e as reais necessidades para atendimento com qualidade nas especificidades da educação infantil. Dados apontados, em 2005, pelo Ministério da Educação e o Ministério do Desenvolvimento Agrário apontam que:

As crianças de 0 a 6 anos do campo encontram-se praticamente excluídas da educação infantil. Os indicadores nacionais evidenciam a desigualdade de acesso e a praticamente inexistência de instituições no caso do segmento de 0 a 3 anos de idade. Enquanto que na população infantil urbana a taxa de frequência à creche, de acordo com a PNAD 2008, era de 20,52%, nos territórios rurais era de 6,83%. Para as crianças de 4 e 5 anos, as porcentagens eram de 63,37 e 42,66 respectivamente. Mais especificamente nas áreas de reforma agrária, a realidade das crianças assentadas em 2005 era a seguinte: 0,1% frequentam creche familiar ou informal; 0,8% frequentam creche organizada como escola; 5,1% frequentam pré-escolas e 2,3% frequentam classes de alfabetização. A Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária apontava ainda que apenas 3,5%

das instituições educacionais do campo possuíam atendimento para crianças de 0 a 3 anos. (BRASIL, 2011, p.04)

A Resolução 02/2008 CNE/CEB e o Parecer 03/2008 CNE/CEB, ambas complementares às legislações específicas da Educação do Campo, trazem como tema central a orientação na forma de atendimento escolar das populações do campo: “a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças”. A orientação quanto à forma de atendimento neste caso, especificamente no que concerne à Educação Infantil, proíbe explicitamente o agrupamento de crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental em uma mesma turma. Há um importante marco divisor da especificidade da Educação Infantil a ser ofertada para as crianças do campo na afirmação de que: “em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de educação infantil com crianças do ensino fundamental”.

Para além do que já foi discutido, cabe o questionamento a respeito da importância da especificidade da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Por que a educação em espaços coletivos de Educação Infantil é importante para a criança? Será apenas para cumprir a função sócio-política de ser um lugar para a criança estar enquanto ou por que as mães precisam trabalhar?

A partir da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, é possível ampliar a compreensão a respeito da função da Educação Infantil de maneira a consolidar o desenvolvimento humano como principal objetivo. O Art. 7º apresenta:

Na observância destas Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica:

I - oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;

- II - assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;
- III - possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;
- IV - promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;
- V - construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa. (BRASIL, DCNEI – Resolução n. 5/2009, CNE/CEB)

Para uma Educação de qualidade, é imprescindível levar em conta que as crianças desde que nascem são: cidadãos de direitos; indivíduos únicos e singulares; seres sociais e históricos; seres competentes, produtores de cultura; indivíduos humanos, parte da natureza animal, vegetal e mineral. Precisam, portanto, ser cuidadas e educadas, o que implica serem auxiliadas nas atividades que não puderem realizar sozinhas; serem atendidas em suas necessidades básicas físicas e psicológicas; terem atenção especial por parte do adulto em momentos peculiares de sua vida.

As crianças, sejam do campo ou da cidade, fazem parte de uma sociedade e têm direito à dignidade e ao respeito, à autonomia, à participação e à felicidade, ao prazer e à alegria; à individualidade, ao tempo livre e ao convívio social; à diferença e à semelhança; à igualdade de oportunidades; ao conhecimento e à educação; a profissionais com formação específica; a espaços, tempos e materiais específicos. Cabe aos profissionais da educação organizar as práticas pedagógicas articuladas aos espaços-tempos específicos da Educação Infantil. Assim, ações como higiene, alimentação balanceada, respeito às necessidades das crianças e ao tempo de cada uma, promoção do desenvolvimento e da autonomia e

espaço adequado para sono precisam ser consideradas como importantes momentos educativos, expressões do cuidar/educar tão fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças.

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

É na constituição de uma ambiência lúdica característica da infância, tão importante no processo de humanização como fundamento da educação, pela brincadeira, que podemos mediar as ações e interações das crianças considerando a complexidade do brincar: emoção, corpo, cognição, cultura, sociabilidade, imaginação, fantasia, expressão, construção de identidade. As experiências significativas que as crianças precisam vivenciar para se desenvolver requerem uma intencionalidade pedagógica, organização do tempo e do espaço, salas equipadas adequadamente, professores com formação permanente e continuada, dando voz às crianças. É possível escutar e conversar com as crianças pequenas e os bebês para pensar a proposta a partir da vida, conhecimento das culturas infantis, características da vida do campo para a aprendizagem ser significativa.

Dessa maneira, será necessário estimular os diferentes sentidos, utilizar materiais que possibilitem múltiplas interações das crianças com o ambiente, através das mais variadas texturas, materiais para movimento, no fluir das interações com plantas, animais e materialidades. Ao realizar passeios, excursões, aventuras, contar e ouvir histórias e estórias,

movimentar-se em diferentes espaços naturais e culturais, os bebês e as crianças pequenas do campo reconhecerão a sensibilidade ético-estética do professor, nas interações que promove entre os seus pares, as crianças e as famílias.

Para tanto, há que se consolidar políticas integradas, centradas na infância como grupo geracional inserido nos seus mundos de vida, cujas instituições educacionais sejam realizadas à medida das crianças, em espaços organizacionais de afirmação de suas culturas, considerando a escola pública como espaço cívico, social, de encontros humanos, de partilha da vida como sujeitos do campo. Considerar sempre que, antes de serem alunos, as crianças são os sujeitos da aprendizagem, com direitos a participar ativamente nos seus mundos de pertencimento, tal como afirma Arendt (2002):

“Mundo” [...] a ser entendido de modo ainda mais vasto do que como espaço em que as coisas se tornam públicas: como o espaço em que habito e que deve apresentar um rosto decente. Espaço em que a arte também surge naturalmente do espaço em que tudo o que é possível aparece (ARENDR, 2002, p.154).

Em relação à educação ofertada no campo, embora sejam perceptíveis avanços, principalmente em relação aos marcos legais, ainda há muitos aspectos a serem enfrentados para garantir o efetivo direito à educação, em todos os níveis e modalidades. Há ainda grandes desafios quanto à formação de professores, à infraestrutura das escolas, ao transporte escolar e a elaboração de um material didático capaz de respeitar e refletir as especificidades de aprendizagem dos estudantes rurais. O que se percebe é que, muitas vezes, ao contrário de uma valorização e promoção da educação do campo, o que tem prevalecido é o fechamento das escolas localizadas em comunidades rurais e a valorização da política de transporte escolar que deveria ser, como já vimos, em casos especiais. Seria utilizado somente quando necessário, garantindo o menor tempo e trajeto possível de deslocamento das crianças.

Os seis municípios pesquisados, no entanto, enfrentam estes problemas, os quais são relatados a seguir:

A escola funciona somente no período matutino por ter um pequeno número de alunos e para diminuir os gastos. Para facilitar o trabalho juntou-se as turmas dos anos iniciais. As crianças de zero a quatro anos ficam na mesma sala das crianças de cinco e seis anos (Relatório Município 1, Diretor, p. 05).

Quanto ao calendário não há especificidades no atendimento, todas as escolas do município tanto estaduais como municipais têm o mesmo calendário a seguir. Quanto à organização tem o pré 1, de 05 anos, que vem de manhã e o pré 02, de 04 anos, é à tarde, isto em nível de escola, no entanto, para atender as crianças do campo, acabam matriculando todas de manhã e a professora que busca um trabalho diferenciado para atender às diferentes idades (Relatório Município 2, Diretor, p. 03).

A escola atende 83 crianças, sendo que 52 são das áreas rurais do município. Cada ônibus tem uma monitora para acompanhar o deslocamento do local de moradia à escola. As crianças das áreas rurais chegam à escola por volta do meio-dia e são acolhidas por uma funcionária na entrada da escola (Relatório Município 3, Diretor, p. 20).

O município atende crianças de 0 a 6 anos de idade, sendo que apenas uma instituição atende as crianças de 11 meses a 5 anos. As crianças da pré-escola (5 anos de idade) são atendidas em três instituições de Ensino Fundamental (...) está prevista a construção de duas novas instituições de Educação Infantil, uma pelo Proinfância com recursos do Governo Federal e outra pelo Governo Estadual (Relatório Município 4, SME, p. 06).

A escola tem 32 extensões espalhadas por toda área rural, inclusive em territórios indígenas que, na maioria das vezes, ficam em áreas particulares de fazendeiros, mas mantidas pela Prefeitura Municipal (Relatório Município 5, SME, p. 02).

As escolas localizadas na zona rural atendem as crianças a partir da pré-escola. Para crianças de 0 a 3 anos de idade não há instituições na zona rural, algumas crianças (aproximadamente 20) são atendidas na única instituição de Educação infantil na zona urbana (Relatório Município 6, SME, p. 08).

Em relação às realidades observadas nos seis municípios da região Centro-Oeste, percebemos que ainda precisamos avançar no sentido de construir garantias de qualidade na oferta da educação infantil do/no campo. A partir desta perspectiva, nada mais adequado para dar materialidade a esta reflexão do que termos como referência dois importantes documentos:

1. As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (CNE/CEB N° 01, de 03 de abril de 2002), que estabelecem a promoção da Educação Infantil nas próprias comunidades rurais, quando afirma em seu Artigo 6°:

O Poder Público, no cumprimento das suas responsabilidades com o atendimento escolar e à luz da diretriz legal do regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e os municípios, proporcionará Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais, inclusive para aqueles que não o concluíram na idade prevista, cabendo em especial aos estados garantir as condições necessárias para o acesso ao Ensino Médio e Educação Profissional de Nível Técnico.

2. A Resolução N° 02 (CNE/CEB N° 02, de 28 de abril de 2008), que estabelece que a nucleação de escolas e o deslocamento das crianças devem ser evitados. Esta resolução, em seu Art. 3, orienta que:

A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças.

§ 1° Os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, excepcionalmente, poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, com deslocamento intracampo dos alunos, cabendo aos sistemas estaduais e municipais estabelecer o tempo máximo dos alunos em deslocamento a partir de suas realidades.

§ 2° Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental.

A partir das nossas vivências e experiências na defesa do direito à educação para os povos do campo, podemos afirmar, sem medo de errar, que esses documentos, apesar de importantes, não têm sido, na maior parte dos casos, colocados em prática. A pesquisa reforça este nosso argumento, onde destacamos relatos de um dos municípios, mas que representam as realidades vivenciadas pelos demais:

A escola fica aproximadamente a 15 km de sua residência, o transporte é feito pela mãe em carro particular (Relatório Município 4, p. 27).

A criança vai para a escola de ônibus escolar mantido pela prefeitura, diz ficar preocupada com este transporte por ser precário e não atender às medidas mínimas de segurança. A criança sai de casa 12h30min e chega por volta das 19h (Relatório Município 4, Família 2, p. 32).

Devido à precariedade do transporte escolar, prefere a construção de uma escola na comunidade rural (Relatório Município 4, Família 2, p. 32).

(...) o transporte escolar está em péssimas condições, é antigo, perigoso, não tem monitores, as estradas são ruins e quando chove as crianças deixam de frequentar a escola (...) o transporte circula em situação precária (Relatório Município 4, Família 3, p. 37).

As famílias que não possuem filhos matriculados nas instituições de educação infantil e que são residentes em área rural afirmam:

Não tem escola na proximidade, a prefeitura mantém o transporte escolar para transportar as crianças para a cidade. Antes existia uma escola próxima da residência da família, mas devido aos gastos a prefeitura preferiu transportar as crianças para as escolas da zona urbana. A mãe defende a existência da escola na zona rural por ter medo dos filhos estudarem na cidade. Relata que estudou na fazenda e achou uma experiência positiva para sua vida (Relatório Município 4, Família 4, p. 29).

Não colocaria o filho na escola para ser transportado em ônibus com muitas crianças, no qual se misturam crianças de várias idades (...). Não acha o serviço de transporte bom, as crianças pequenas ficam misturadas com as maiores, o que provoca insegurança para as mães na hora de colocar os filhos na escola (Relatório Município 4, Família 5, p. 34 e 35).

Essas falas também evidenciam que a prática de implementar políticas homogeneizadoras no campo em muitas situações ainda permanece. Em algumas entrevistas com movimentos sociais/sindicais, foi possível constatar que se trata de uma questão complexa, em que estão implicados uma multiplicidade de fatores. Vejamos o caso de dois dos municípios pesquisados:

A maior dificuldade são as distâncias percorridas pelo transporte escolar para chegar até as escolas. Ainda tem pais que não mandam as crianças por conta das distâncias, por exemplo, quem mora a mais de 30 km, o pai não manda as crianças para a educação infantil, deixa ficarem maiores. Por isso, nem todas as crianças estão na escola. Os motoristas não dão conta de cuidar das crianças pequenas. Hoje a realidade das comunidades não é mais a mesma de 15 anos atrás; os assentamentos estão ficando vazios; as comunidades têm de 03 a 04 crianças e com esta realidade não dá para manter escolas. Esse é nosso grande desafio. Há algum tempo realizaram um levantamento dos moradores de uma comunidade e que seis meses depois 30% dos moradores não estavam mais lá. A saída das pessoas do campo é muito grande. O que fazer com esta realidade? Com comunidades tão pequenas e com distâncias tão grandes? Os núcleos escolares (Polos) são muito importantes para que possamos ofertar a educação às crianças, mas o problema das distâncias é grande. Estas escolas nucleadas são escolas excelentes, usam a Pedagogia da Alternância (...). As mães ficam o dia todo com o coração na mão, a mãe sabe que a criança não terá os mesmos cuidados que teria se estivesse com ela, na família. Depois, quando eles crescem é diferente, mas quando são pequenos, é muito difícil. Ele acredita que os pais também se preocupam, mas saem para trabalhar. Não se preocupam como a mãe, a mãe é diferente (Município 2, MSS, p. 55).

Existem poucas famílias na zona rural, as mães estão trazendo as crianças para estudar na cidade e isto está tirando o trabalhador da roça, a família vem para a cidade e o meio rural fica abandonado (...). Na sua avaliação sobre educação do campo, manifesta que é mais fácil deslocar o professor e a merenda para o campo, do que deslocar as crianças para a cidade (Município 4, MSS, p. 41).

Para tanto, a constituição de um campo dialógico entre os três entes da federação será de fundamental importância para a consolidação de políticas públicas que garantam os direitos fundamentais para as populações do campo, especialmente em relação às crianças e o acesso à Educação Infantil com qualidade.

Resultados de pesquisas e estudos sobre o desenvolvimento infantil nas últimas décadas demonstram que a primeira infância é, senão o momento decisivo, um dos mais importantes na formação da personalidade do indivíduo. Como aponta estudo apresentado pela equipe do CINDEDI³ (USP/RP):

Segundo Wallon, o bebê humano, dentre todas as espécies, é o ser que nasce com maior imperícia, imaturidade e incompletude, que o tornam incapaz de sobreviver sem a ajuda de um adulto. Isso determina um período prolongado de dependência de outro elemento mais competente, da mesma espécie. (ROSSETTI-FERREIRA, 2000, p. 23)

Cabe aos adultos e pessoas mais experientes a tarefa de cuidar/educar os bebês, tendo em vista o seu desenvolvimento integral. Promover experiências que sejam significativas, numa ambiência lúdica, promovendo atividades físicas, emocionais, sociais e culturais, fundamentais para a constituição da pessoa. Assim, a visão de mundo que criamos no decorrer do nosso desenvolvimento enquanto sujeitos, individuais e coletivos, é construída a partir do que vivemos na infância, na leveza de suas conquistas e desafios.

O requerer e depender por longo tempo de outros para sobreviver e tornar-se uma pessoa faz do humano um ser dialógico por natureza. Essa dialogia, essa necessária relação com os outros, é concebida como atravessada pela linguagem, pela cultura e pela interpretação que uma pessoa faz da outra e da situação [...] (ROSSETTI-FERREIA e alli, 2004, p. 38).

³ Centro de Investigação sobre o Desenvolvimento Humano e a Educação Infantil.

Neste sentido, a educação infantil tem papel fundamental no processo de desenvolvimento humano, nos aspectos afetivos, físicos, cognitivos e sociais. No compartilhar a vida e as experiências significativas constituidoras das aprendizagens infantis, cabe ao professor organizar os ambientes de maneira que as crianças possam interagir entre si e com os adultos, tendo como foco central o brincar. Que o espaço/tempo da educação infantil permita às crianças do campo vivenciarem as brincadeiras características de suas culturas diversas, no estabelecimento de relações com os saberes. Há que se considerar as especificidades da vida no campo e articulá-las em propostas pedagógicas construídas pelos sujeitos que compõem a comunidade escolar: crianças, famílias, professores e demais profissionais. É preciso ir além da dimensão de democratização do acesso em relação à primeira etapa da Educação Básica, considerando os múltiplos fatores necessários para que haja qualidade da oferta da política pública de Educação Infantil no/do campo.

Os tempos e os espaços da educação infantil: desafios e potencialidades para a constituição da identidade de sujeito do campo

Tomando como base de discussão o aproveitamento dos tempos e espaços da educação infantil ofertada para as crianças residentes em áreas rurais, no âmbito da região Centro-Oeste, abrangência do nosso estudo, as vivências das práticas pedagógicas observadas evidenciaram a predominância de atividades ao ar livre. Geralmente ocorrem de maneira espontânea, não direcionada e sem objetivos definidos tendo em vista o desenvolvimento infantil. Os momentos de contato com a natureza, importantes para a constituição da identidade de sujeito do campo, foram pouco percebidos, assim como a valorização das culturas e dos saberes, a criação de oportunidades para a manifestação da subjetividade das crianças do campo.

O texto “Orientações Curriculares Nacionais para a Educação Infantil do Campo” (MEC, 2010) aponta que:

Como todas as crianças, a criança do campo brinca, imagina e fantasia, sente o mundo por meio do corpo, constrói hipóteses e sentidos sobre sua vida, sobre seu lugar e sobre si mesma. A criança faz arte, faz estripulias e peraltices, sofre e se alegra. A criança do campo constrói sua identidade e autoestima na relação com o espaço em que vive, com sua cultura, com os adultos e as crianças de seu grupo. Ela constrói amizades, compartilha com outras crianças segredos e regras. Brinca de faz-de-conta, pula, corre, fala e narra suas experiências, conta com alegria e emoção as grandes e pequenas maravilhas no encontro com o mundo (SILVA & PASUCH, 2010, p. 01).

A ação pedagógica observada em uma das escolas pesquisadas nos auxilia a encontrar algumas possibilidades de construção de uma práxis pedagógica que leve em consideração a especificidade de relacionar saberes, organicamente vinculados às realidades das crianças do campo. Assim é descrita pelas pesquisadoras a rotina desta escola:

As crianças chegam e tomam café da manhã. No intervalo saem antes dos maiores para lanchar, brincam no saguão, no parque, nas árvores, na sombra, na grama, ajudam com a horta da escola e têm o canteirinho deles. Cuidam, aprendem lá, também cuidam dos bichos. Na escola tem muitos livros, jogos para trabalhar o lúdico. (Relatório Município 2, p. 32).

Neste sentido, a experiência vivida pelo coletivo da instituição de Educação Infantil do Campo investigada, embora tendo sido em um tempo limitado, pode ser anunciada pelas sutilezas de pequenas ações a serem compartilhadas e discutidas, como maneira de impulsionar outros sujeitos para a reflexão acerca das proposições e organizações pedagógicas, que

coloquem no centro do seu planejamento a criança em sua concretude, a responsabilidade ética de exercitar cotidianamente a cidadania e a participação. Uma sensibilidade estética que conduz os fazeres e os saberes. Ou seja, organizar momentos coletivos para discutir o que é Educação Infantil do Campo e como construir propostas pedagógicas, tendo em vista a construção da identidade das crianças do campo e a sua autonomia.

A existência de pouquíssimas escolas nas áreas rurais, a necessidade de utilização de transporte escolar para realizar o deslocamento das crianças das comunidades rurais para a sede dos municípios e o desconhecimento da realidade do campo por boa parte dos gestores públicos e professores da Educação Infantil compõe a multiplicidade de fatores necessários para a gestão educacional nesta etapa educacional. Esses fatores explicam os currículos, muitas vezes descontextualizados, e a ausência de propostas específicas devido à ausência de concepções definidas e/ou em construção a respeito da educação infantil, da educação do campo e, mais recentemente, da educação infantil do campo. As falas dos gestores entrevistados demonstram que:

A secretaria reconhece que os conteúdos e atividades trabalham a realidade na qual as escolas estão inseridas e não a realidade dos sujeitos que nelas estudam. Assim, com relação às crianças do campo, o currículo ainda não é contextualizado. (Relatório Município 3, SME, p. 1)

O nosso calendário, ainda hoje, é junto com o da cidade. O calendário deveria ser adaptado, mas ainda não é. É junto com o da cidade, mesmo sendo uma escola da zona rural, de assentamento, ela não é trabalhada como uma escola do campo, talvez por ser próxima da cidade é urbana, tem muita realidade urbana, é tanto que todos os professores e funcionários vêm da cidade. Por eu ser especialista em educação do campo, para mim seria importante que todos os funcionários fossem da zona rural, do assentamento. Quando a pessoa é do local, ela percebe a realidade de uma forma diferente, tem outra percepção da realidade, da convivência das

famílias e o tratamento com as crianças seria diferente. O pessoal todo da cidade, dá aula na cidade e dá aula no assentamento, eu acredito que é muito complicado. (Relatório Município 1, Diretor de Escola, p. 3)

Outro desafio é a parte pedagógica, a formação do professor, o referencial, pois é tudo muito novo, escola no campo, formação para professores do campo (...). (Relatório Município 2, SME, p. 01)

Cabe ressaltar que a instituição escolar é um espaço público, de encontros, convivências, socialização e desenvolvimento humano. A escola precisa cumprir a sua função social, política e pedagógica. Configurar-se como espaço de desenvolvimento integral das crianças em todos os seus aspectos, cujas experiências de aprendizagens mobilizadas através das brincadeiras possam ser o centro dos planejamentos cotidianos, articulados em propostas pedagógicas construídas coletivamente, com a participação das crianças, profissionais da educação e familiares.

No espaço escolar os intercâmbios entre os saberes e fazeres do local articulam-se com o global. Do ponto de vista da constituição da identidade na primeira infância, acreditamos ser fundamental que nos fazeres pedagógicos sejam respeitadas e trabalhadas as diversidades e dinâmicas próprias dos diferentes sujeitos como forma de enriquecer a aprendizagem e construir novas práticas sociais, igualitárias, includentes e sedimentadas no respeito ao outro. Conforme nos mostra Boaventura de Souza Santos:

Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (2003, p.56).

Apresentaremos a seguir um conjunto de vozes dos diferentes sujeitos entrevistados e das observações das pesquisadoras a respeito dos desafios e das dificuldades enfrentadas no cotidiano educacional. Para tanto,

escolhemos alguns extratos dos relatórios produzidos para representar as diversas vozes que compõem o “quadro polifônico” da Educação Infantil do Campo, na intenção de apresentar ao leitor algumas realidades vividas e apontamentos para a reflexão necessária.

Vozes das SMES:

Trabalha-se tudo junto quando é feita alguma atividade, nós temos salas com uma criança da zona rural, uma sala com duas, outras não tem nenhuma. Quando é feita alguma experiência, atividade, tudo é feito para um todo, não há separação (Relatório Município 1, p. 05).

Na Proposta Curricular desenvolvem os projetos de Horta Escolar com os Professores da Jardinagem da Escola, Projeto Mais leite para intensificar a produção de leite, Projeto Rural da Cana, da Horta “Pais” (Projeto Agroecológico Integrado e Sustentável) e Horta Mandala, Projeto de pequenos animais: Galinhas Caipiras, Porcos, Patos, Marrecos, Coelhos, Galinhas Poedeiras, Frango de Corte, estes são usados na merenda escolar, aprendem a cuidar e abater os animais são usados na merenda escolar, usam saladas, alface, rúcula, beterraba, cenoura, couve, chuchu, maracujá, tudo da horta. Também usam na merenda alimentos da agricultura familiar por meio da CONAB que fortalece a merenda, usam alimentos naturais na merenda. Também tem na escola o minhocário, plantio de frutas cítricas, peixes, na medida do possível, segundo a diretora, muitas possibilidades de vida e lida no campo são trabalhadas e mostradas, assim como vivenciadas pelas crianças na escola para a vida no campo. As diretrizes Curriculares são ajustadas para atender às especificidades da clientela de campo que a escola atende. Como ponto positivo, a diretora destaca a importância do transporte, pois sem ele não haveria a possibilidade de atendimento às crianças das comunidades que são atendidas. A cedência do espaço

físico na escola estadual para atender as crianças da Educação Infantil do campo. A parceria entre a escola estadual e o município; a importância destas crianças de estarem na escola antes do Ensino Fundamental, pois se desenvolvem e aprendem, sem pré ficaria muito mais difícil. A socialização destas crianças, pois vivem só com pai, mãe, não brincam com outras crianças de sua idade. Ter este espaço é tudo de bom para ajudá-los a se desenvolverem, não podemos perder estas oportunidades de atendimento. Como ponto negativo destaca a estrutura, as crianças do pré não contam para eles nesta escola, não conta funcionários, o banheiro não é adequado, vaso, pia, falta espaço para escovar os dentes, não foi adequado o espaço, só receberam as crianças, falta investir nisto. Fica feliz por ter a oportunidade de poder oferecer a Educação para as crianças pequenas do campo, mas falta esta adequação para a idade deles (Relatório Município 2, SME, p. 03).

A Secretaria tem conhecimento da obrigatoriedade da matrícula das crianças a partir dos 4 anos de idade, porém, adotou uma política de atender as crianças a partir dos cinco anos de idade (...). Em todas as instituições existem turmas de pré-escola para crianças a partir de cinco anos de idade. As turmas são organizadas em salas multi e bisseriadas (...). De acordo com a Secretária, o atendimento de crianças residentes em área rural é realizado da seguinte forma: O município atende poucas crianças de 0 a 3 anos de idade (duas crianças), existindo somente uma Instituição de Educação Infantil, que está localizada em área urbana, para crianças a partir de 11 meses de idade. Na pré-escola o atendimento é destinado às crianças a partir de 5 anos de idade em escolas localizadas em área urbana e rural. Segundo a Secretária, as crianças de 4 anos da zona rural não são atendidas, ou seja, não estão matriculadas, os pais aguardam que elas façam 5 anos para mandarem para a escola, pois, do contrário, não haveria como atender aquela demanda (...). Segundo a secretária, o município

não tem demanda representativa para ofertar instituições de Educação Infantil próximas ao lugar onde moram as crianças, pois as famílias que moram em área rural e têm filhos pequenos (de 0 a 6 anos) não têm procurado escolas para seus filhos, a procura maior recai somente a partir de quatro anos de idade (Relatório Município 4, SME, p. 06- 08).

Vozes das famílias:

A mãe relata que é preciso que tenha creche, pré-escola para as crianças pequenas, principalmente para atender as mães que precisam trabalhar e não têm condições financeiras de pagar uma babá. (Relatório Município 4, Família 1, p. 27)

Não acha necessário que tenha uma escola na localidade de sua residência, disse que não tem demanda suficiente. (Relatório Município 4, Família 1, p. 27)

Em relação à qualidade da escola de educação infantil a mãe nos informou que o município não consegue atender todas as crianças da educação infantil com uma única instituição. (Relatório Município 4, Família 1, p. 27)

A filha mais nova está na creche em período parcial desde os dois anos de idade, no caso da filha teve que recorrer ao Ministério Público para conseguir a vaga, pois precisava trabalhar. Quando está trabalhando os filhos estão na escola e na creche. (Relatório Município 4, Família 1, p. 27)

A mãe relata o desejo de ter uma escola na comunidade, mas não acha necessária uma creche, pensa que as crianças pequenas precisam ser cuidadas pela família. (Relatório Município 4, Família 2, p. 31)

A família avalia a qualidade da educação infantil dizendo que o município não consegue ofertar vagas suficientes para todas as crianças da comunidade, três crianças vizinhas ficaram sem atendimento neste semestre. (Relatório Município 4, Família 2, p. 32)

As vagas são insuficientes para a comunidade. (Relatório Município 4, Família 3, p. 32)

Manifestou o desejo de que houvesse uma escola rural perto de sua casa para que seu filho a frequentasse. (Relatório Município 4, Família 5 não usuária, p. 34)

A mãe acha importante ter creche e pré-escola para as crianças pequenas, porque fica muito tempo sozinha e seria uma oportunidade de terem contato com outras crianças e de aprender brincando. (Relatório Município 4, Família 6 não usuária, p. 39)

Ainda não colocou a filha na escola por não haver vaga para crianças de quatro anos de idade, a escola atende somente a partir de cinco anos. (Relatório Município 4, Família 6 não usuária, p. 39)

Em relação às concepções de crianças e educação infantil:

Sobre a creche manifestou a opinião de que prefere ficar com o filho pequeno em casa do que colocá-lo em uma escola com muitas crianças. (Relatório Município 4, Família 4, p. 34)

Na avaliação da mãe, as escolas que atendem crianças da idade do seu filho possuem salas com muitas crianças para poucos professores, cerca de 30 crianças por turma. Acha que a escola força muito as crianças em atividades que não motivam e não são interessantes para a criança, falta espaço, liberdade e oportunidade para brincar. (Relatório Município 4, Família 5, p. 34 e 35)

Na avaliação da mãe é preciso ter creche e pré-escola para as crianças pequenas de boa qualidade. (Relatório Município 4, Família 6, p. 37)

Em relação às expectativas com a escolaridade do(s) filho(s):

A mãe acha importante que a escola tenha qualidade. (Relatório Município 4, Família 6, p. 37)

A mãe gostaria que a escola fosse maior, com ambiente alegre, novo, seguro e com melhores condições de atendimento (recursos humanos e materiais), que os professores fossem bem remunerados, que houvesse a melhoria no transporte escolar para as crianças que dele fazem uso, as condições das estradas poderiam ser melhoradas, melhoria na qualidade da merenda e da estrutura física da escola. (Relatório Município 4, Família 5, p. 37)

Acha importante a criança ir nova para a instituição para aprender com mais facilidade. Pensa que o aprendizado da criança é mais importante do que a questão da liberação dos pais para o trabalho. (Relatório Município 4, Família 6, p. 39 e 40)

A importância da educação infantil está na possibilidade do aprendizado da criança. (Relatório Município 4, Família 6, p. 40)

Avalia que a escola dos filhos tem uma boa estrutura física e profissionais qualificados. Afirma que os filhos gostam da merenda feita na própria instituição com a supervisão de uma nutricionista da Secretaria Municipal de Educação (...). Defende a permanência da criança na instituição apenas por um período, pensa ser melhor que fique com os pais uma parte do dia (...). Na opinião da mãe, o sexo feminino é melhor para trabalhar com crianças na educação infantil, acha a mulher mais carinhosa. (Relatório Município 4, Família 1, p. 29)

Na escola do filho não há rotatividade de professores. Sobre a estrutura física, a mãe relata que faltam brinquedos e espaço para as crianças no horário do recreio, diz que o filho não gosta da merenda servida

na escola e que leva de casa o lanche todos os dias. (...) A relação professora/família é boa, sempre frequenta as reuniões escolares e faz questão de acompanhar o desenvolvimento do filho. Na primeira reunião do ano a coordenadora apresentou aos pais a Proposta Pedagógica da escola (...). Na opinião da mãe o sexo feminino é melhor para trabalhar com crianças na educação infantil, acha a mulher mais carinhosa. (Relatório Município 4, Família 2, p. 32)

No povoado tem o atendimento escolar para as crianças até o quinto ano do Ensino Fundamental em turmas bisseriadas na Escola Municipal Santa Maria de Nazaré. A mãe nos informa que as professoras são boas, porém, na escola falta tudo (...) Na escola do filho, a mãe reclama da falta de uma sala de informática que funcione (a sala de informática foi invadida por vândalos que roubaram e danificaram os computadores existentes), faltam jogos pedagógicos, a máquina de xerox está com defeito, a TV está estragada e não tem filmes para as crianças. Em algumas situações os materiais pedagógicos saem do bolso das professoras que já ganham pouco (...) as professoras são boas (...) a estrutura da escola precisa melhorar (...) os materiais pedagógicos são poucos, os professores são mal remunerados (...). Para as crianças de 5 anos de idade existem vagas na turma bisseriada juntamente com as crianças de 6 anos da primeira série do Ensino fundamental (...). Em relação às professoras, a avaliação da mãe foi positiva, disse que as professoras são da comunidade, que atuam na escola há muitos anos e conhecem todas as pessoas do povoado, ou seja, têm uma boa interação com a comunidade. (Relatório Município 4, Família 3, p. 26, 27 e 38).

Em relação à obrigatoriedade de matrículas, as famílias destacam:

É favorável à lei da obrigatoriedade de matrícula aos quatro anos de idade, pois acredita ser melhor para o desenvolvimento das crianças. (Relatório Município 4, Família 1, Págs. 27 e 28)

Não concorda com a lei da obrigatoriedade de matrícula aos quatro anos de idade, acha muito cedo para a criança ir para a escola. (Relatório Município 4, Família 2, p. 32)

Os recursos municipais são insuficientes. (Relatório Município 4, Família 2, p. 37).

Famílias com crianças não matriculadas apontam que:

É contra a lei da obrigatoriedade de matrícula aos quatro anos de idade, por acreditar que quando a criança entra muito cedo na escola para aprender a ler e escrever cria uma antipatia pela escola. (Relatório Município 4, Família 4, p. 30)

Não concorda com a lei da obrigatoriedade de matrícula aos quatro anos de idade, acha muito cedo para a criança ir para a escola. (Relatório Município 4, Família 5, p. 35)

Acha que a idade ideal para ir para a instituição educativa é quatro anos de idade (Relatório Município 4, Família 6, p.40).

Já a professora afirma que “não tinha conhecimento da obrigatoriedade de matrícula das crianças a partir dos quatro anos de idade e que concorda com a lei, mas discorda da condição de salas multisseriadas. Pensa que é melhor atender cada turma separadamente”. (Relatório Município 4, Professora, p. 25)

Vozes das escolas:

Temos PPP que foi discutido com os professores, alunos funcionários. Depois foi para a cidade para a inspeção, com a equipe da Secretaria que fez a revisão, voltou para cá e continuou até ser elaborado então nós. Temos nosso projeto, mas deveria ser mais ligado ao campo mesmo, porque aqui é um assentamento. É como eu já falei, acho que por ser próximo da cidade, todos os funcionários são da cidade, termina não sendo como deveria ser (Relatório Município 1, diretor, p. 04).

Há momentos formativos para os professores todas as terças-feiras na escola, com duração de duas horas. A escola desenvolve também o projeto A Sala do Educador, realizado duas vezes por semana. São 80h de encontro e só é certificado aquele professor que tiver 75% de presença. Uma vez por mês a Secretaria Municipal de Educação realiza um encontro formativo para diretores e assessorias pedagógicas das escolas estaduais e municipais, com dinâmicas, troca de experiências, palestras e estudo direcionado. Para a diretora, as crianças ficam muito tempo no transporte escolar, o trajeto é longo e para chegarem no horário precisam sair muito cedo de suas casas. Existem comunidades em que há demanda por Educação Infantil e seria bom que lá tivesse a escola e as crianças não precisassem ser deslocadas (Município 3, Diretor, p. 20).

Segundo a diretora os critérios de matrícula se organizam a partir da divulgação do período de abertura de vagas, por ordem de chegada, até o limite de vagas, após esse processo, a creche faz um registro de uma lista de espera. É exigido que a mãe trabalhe, apresente a certidão de nascimento da criança e comprove endereço. A creche disponibiliza 30 vagas para o berçário. A criança com dez faltas consecutivas sem justificativa perde a vaga. (Relatório Município 4, escola 1, p. 14)

Os professores são graduados, alguns pós-graduados e recebem também uma formação de 240 horas para trabalhar na escola do campo através do programa escola ativa (Escola 1). Os professores são graduados, alguns pós-graduados e recebem também uma formação de 240 horas para trabalhar na escola da jornada

pedagógica que aborda a educação no campo (Escola 2). Os professores tem o ensino médio e recebem também uma formação de 240 horas para trabalhar na escola do campo através do programa escola ativa que ainda está em andamento (Escola 3) (Relatório Município 3, p. 06).

Vozes das pesquisadoras:

A transição entre as atividades e tempo de espera das crianças é tranquila, o professor não interrompe uma brincadeira ou outra atividade para oferecer o lanche, o mesmo é sempre servido no refeitório. As crianças brincam livremente enquanto aguardam o banho. Existe horário de banho previsto na rotina, a duração deste é suficiente para, efetivamente, contemplar a dimensão cuidar/educar. Mesmo que não seja em horário previsto na rotina, as crianças tomam banho quando há necessidade. (Relatório Município 4, escola 1, p.11 e 12).

É exigido que a mãe trabalhe, apresente a certidão de nascimento da criança e comprove endereço. (Relatório Município 4, escola 1, p.14)

Observando a relação adulto-criança percebemos que o adulto não respeita o ritmo da criança. O tempo das atividades é organizado em função da rotina da instituição. As crianças são obrigadas, todas juntas, a realizarem as mesmas atividades. A criança que não quiser se envolver na atividade proposta pelo adulto não tem opção de se engajar em outra tarefa. (Relatório Município 4, escola 2, p.17)

Não fazem parte da rotina da instituição atividades relacionadas ao cuidado como: banho e sono (a escola funciona em regime parcial). Em casos especiais em que a criança está com sono a escola disponibiliza colchonetes e realiza também o banho. (Relatório Município 4, escola 2, p.19)

As atividades estão voltadas para a escolarização. (Relatório Município 4, escola 3, p. 22)

O atendimento da escola é parcial e não tem condições de ofertar banho e colchonetes para as necessidades das crianças pequenas. As atividades estão voltadas para a escolarização. (Relatório Município 4, escola 3, p. 24)

Vozes dos Movimentos sociais/sindicais do campo:

Para o entrevistado, embora tenha melhorado o acesso à Educação aos povos do campo, a oferta está nas áreas urbanas. Assim, aqueles que querem estudar precisam sair de suas comunidades para que possam ter garantido esse direito (Relatório Município 3, MS/S, p. 11).

A secretaria não tem uma proposta pedagógica específica para a Educação infantil, cada instituição é responsável pelo planejamento das práticas pedagógicas. Nas escolas do campo as orientações são elaboradas e repassadas pela equipe da secretaria (Relatório Município 4, MS/S, p. 17).

Apontamentos para as políticas:

O relato da professora inclui as dificuldades em relação aos materiais insuficientes para as crianças de cinco e seis anos de idade, muitas vezes adquirem material por conta própria com o salário que é inferior ao piso

nacional. Reclamam da falta de papel, lápis de cor e brinquedos pedagógicos (...). Os pontos negativos são: a falta de um lanche na chegada das crianças que acordam cedo, a falta de brinquedos e livros literários (...). O município poderia ampliar/melhorar a educação dessas crianças mantendo funcionários para limpeza, pagar os professores por 40 horas, cumprir com o pagamento do piso nacional, adquirir móveis novos, armários, brinquedos pedagógicos, TV, DVD, funcionamento do laboratório de informática e internet. (Relatório Município 4, Professora, p. 25)

São muitos os desafios enfrentados pela secretaria municipal de educação para atender as crianças de 0 a 3 e 4 a 6 anos de idade residentes na área rural, entre eles pode-se destacar o transporte, recursos financeiros insuficientes e aspectos pedagógicos (...). Os recursos financeiros do FUNDEB são insuficientes para suprir as necessidades educacionais das crianças (...). As dificuldades apresentadas para atender à lei da obrigatoriedade e também o atendimento para as crianças de 0 a 3 anos de idade estão relacionadas com os recursos financeiros insuficientes, falta de espaços adequados e a qualidade do transporte escolar.. (Relatório Município 4, SME, Págs. 08 e 09)

Para elaborarmos políticas públicas de Educação Infantil para as crianças do campo será bastante relevante nos questionarmos a respeito do que desejam para os bebês e as crianças pequenas as populações rurais, assentadas, acampadas da reforma agrária, ribeirinhas, remanescentes de quilombolas, filhos e filhas dos trabalhadores das áreas rurais do Brasil? Esperam do poder público a Educação Infantil ofertada em creches e pré-escolas? Querem uma educação diferenciada? Pretendem compartilhar a educação de seus filhos e filhas com outros educadores? O que significa a infância das crianças do campo?

Estes e outros questionamentos serão necessários para que, no âmbito das políticas públicas, possamos cumprir com o dever de Estado

no sentido de garantir o direito das crianças do campo de terem acesso com qualidade à instituições de Educação Infantil em espaços próximos de suas residências. Estas relações de proximidades são bastante significativas para a garantia de direitos de constituição de subjetividades de sujeitos do campo. Temos que lutar pela garantia de igualdade de oportunidades, de acessos que permitam às crianças do campo se constituírem como seres de relações significativas com seus espaços de convívio social e cultural. Negar este direito é negar a possibilidade de ser sujeito do campo, incorporando as suas lutas, as suas memórias, as suas valorizações identitárias.

A Educação Infantil do/no campo é um direito das crianças e um dever do Estado! Como sociedade brasileira, precisamos criar espaços de discussões, pesquisas e práticas pedagógicas que vinculem os saberes do campo aos demais saberes acumulados historicamente pela sociedade.

Referências

ARENDDT, Hannah. **A dignidade da política** - ensaios e conferências. Rio de Janeiro: Relume-Dumara, 1993.

_____. **A crise na Educação**. Rio de Janeiro: Relume-Dumara, 2002.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC Ed., 1978.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 5.ed. São Paulo: Hucitec, 1990.

BATISTA, M. S. X. Movimentos sociais e educação do campo: promovendo territorialidades da agricultura familiar e desenvolvimento sustentável. In: Edineide Jezine; Maria do Socorro Xavier Batista; Orlandil de Lima Moreira. (Org.). **Educação Popular e movimentos sociais**. Dimensões educativas na sociedade globalizada. 1 ed. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008, v. 1, p. 19-50.

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo**. Brasília, 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, 2002.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2009.

FONSECA, Cláudia. Direitos dos mais e menos humanos. **Revista Horizontes Antropológicos: diversidade cultural e cidadania**, ano 1, n. 1, p. 83-121, UFRGS. Porto Alegre: PPGAS, 1999.

GRAZIANO DA SILVA. **O novo rural brasileiro**. 2. ed. rev. Campinas, SP: UNICAMP. IE, 1999. (Coleção Pesquisas, 1)

HECKMAN, JJ. Investir nos mais jovens. In: Tremblay RE, Barr RG, Peters RDeV, Boivin M, eds. **Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância [on-line]**. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development; 2010:1-2. Disponível em: <<http://www.encyclopedia-crianca.com/documents/HeckmanPRTxp.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2012.

National Scientific Council on the Developing Child. **The timing and quality of early experiences combine to shape brain architecture**. Cambridge, MA: National Scientific Council on the Developing Child; 2007. Working Paper Nº. 5. Apud

SHONKOFF, JP. O investimento em desenvolvimento na primeira infância cria os alicerces de uma sociedade próspera e sustentável. In: Tremblay RE, Barr RG, Peters RDeV, Boivin M, eds. **Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância [on-line]**. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development; 2010:1-5. Disponível em: <<http://www.encyclopedia-crianca.com/documents/ShonkoffPRTxp.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2012.

SANTOS, B. de S. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SARMENTO, Manuel J. & PINTO, Manuel. **As crianças e a infância**: definindo conceitos, delimitando o campo. Lisboa: Instituto Inovação cultural, 2000.

SILVA, A. P. S.; PASUCH, J. Orientações Curriculares Nacionais para a Educação Infantil do Campo. In: I Seminário Nacional: Currículo em Movimento - Perspectivas Atuais, 2010, Belo Horizonte. **I Seminário Nacional Currículo em Movimento** – Perspectivas Atuais, 2010.

SILVA, A. PS; PASUCH, J.; SILVA, J. B. **Educação Infantil do Campo**. São Paulo: Ed. Cortez, 2012.

UNEMAT. **Relatório Pesquisa de Campo realizada no município 1 da Região Centro-Oeste**. Pesquisa Nacional “Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais” (MEC/UFRGS). Sinop: junho, 2012. Não publicado.

UNEMAT. **Relatório Pesquisa de Campo realizada no município 2 da Região Centro-Oeste**. Pesquisa Nacional “Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais” (MEC/UFRGS). Sinop: junho, 2012. Não publicado.

UNEMAT. **Relatório Pesquisa de Campo realizada no município 3 da Região Centro-Oeste**. Pesquisa Nacional “Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais” (MEC/UFRGS). Sinop: junho, 2012. Não publicado.

UNEMAT. **Relatório Pesquisa de Campo realizada no município 4 da Região Centro-Oeste**. Pesquisa Nacional “Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais” (MEC/UFRGS). Sinop: junho, 2012. Não publicado.

UNEMAT. **Relatório Pesquisa de Campo realizada no município 5 da Região Centro-Oeste**. Pesquisa Nacional “Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais” (MEC/UFRGS). Sinop: junho, 2012. Não publicado.

UNEMAT. **Relatório Pesquisa de Campo realizada no município 6 da Região Centro-Oeste**. Pesquisa Nacional “Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais” (MEC/UFRGS). Sinop: junho, 2012. Não publicado.



Educação Infantil do Campo em foco: infraestrutura e proposta pedagógica em escolas do Nordeste

Fernanda de Lourdes Almeida Leal¹

Fabiana Ramos²

¹ Coordenadora da Região Nordeste da Pesquisa Nacional “Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais” (MEC/UFRGS). Professora da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

² Coordenadora Adjunta da Região Nordeste da Pesquisa Nacional “Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais” (MEC/UFRGS). Professora da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).



Introdução

Este artigo se propõe a discutir a Educação Infantil do Campo a partir de dois temas que lhe são caros e que merecem uma atenção especial quando se trata de pensá-los tendo como experiência e fundamento a realidade de escolas situadas no Nordeste do Brasil: infraestrutura e proposta pedagógica. As reflexões aqui contidas são oriundas dos resultados obtidos em seis estudos qualitativos realizados na região Nordeste, no período de 18 a 27 de maio, por pesquisadores de diferentes instituições públicas de educação¹, envolvidos no projeto mais amplo que buscou investigar as condições de oferta da Educação Infantil pelo poder público e levantar aspectos da demanda das famílias e de movimentos sociais e sindicais para a educação de crianças de 0 a 6 anos residentes em área rural.

Antes de apresentarmos e discutirmos os temas propostos para serem enfocados neste artigo, consideramos fundamental problematizar algumas noções que devem ser esclarecidas para que, de posse delas, possamos apresentar e confrontar os dados obtidos via pesquisa com o que, atualmente, é consenso nas áreas da Educação Infantil e da Educação do Campo, no que diz respeito à infraestrutura e proposta pedagógica. As noções que iremos trazer para este debate dizem respeito às concepções de criança pequena e de Educação Infantil que, atualmente, são consideradas por pesquisadores da área da Educação Infantil e consagradas em dispositivos legais. Também é importante introduzir, neste artigo, o que diz respeito à Educação Infantil do Campo – uma nova área de atuação e de produção do conhecimento, fruto do debate e de avanços da Educação Infantil e da Educação do Campo, mas capaz de se instituir enquanto área original por aquilo que pode completar e construir, contribuindo, no que

¹ Os pesquisadores que integraram a Pesquisa Nacional “Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais” (MEC/UFRGS) foram a campo na região Nordeste e produziram relatórios de pesquisa que subsidiaram a escrita deste artigo. São eles: Carla Manuella Oliveira (UFAL), Edna Fernandes (UFRN), Fabiana Canavieira Oliveira (UFMA), Fabiana Ramos (UFCEG), Josafá Paulino de Lima (UFCEG), Kátia Patrício Benevides Campos (UFCEG), Luisa de Marillac Ramos Soares (UFCEG), Maria Cristina Martins (UFS), Marlene dos Santos (UFBA), Marli Clementino (UFPI), Patrícia Siqueira (UFPE) e Sílvia Helena Vieira Cruz (UFC).

se refere a ausências sentidas nas referidas áreas: do lado da Educação Infantil, tal ausência se faz sentir pela pouca ou nenhuma produção acerca das crianças pequenas filhas de famílias consideradas integrantes das chamadas populações do campo², no que tange à Educação do Campo, o que se sente é a ausência da criança pequena, como tema específico, no conjunto de suas lutas e conquistas.

Também apresentaremos uma discussão acerca do que hoje é consenso quanto à infraestrutura necessária à oferta de Educação Infantil, bem como à proposta pedagógica relativa ao atendimento de crianças com idade para frequentar creches e pré-escolas. Esses dois temas, em nossa perspectiva, não podem ser considerados sem que as noções sobre as quais propomos refletir aqui estejam situadas.

Após realizarmos esta discussão inicial, passaremos a descrever os caminhos metodológicos para obtermos os dados na pesquisa realizada em escolas do Nordeste brasileiro para, em seguida, analisar tais dados, tendo como foco a proposta pedagógica e a infraestrutura das escolas pesquisadas. Por fim, discutiremos, a partir de nossa análise, as possibilidades e os desafios da Educação Infantil que se apresentaram nas áreas rurais dos municípios nordestinos investigados.

Criança pequena, Educação Infantil e Educação Infantil do Campo

As noções de criança e de criança pequena que orientam o nosso olhar e a nossa análise precisam ser indicadas, uma vez que são várias as possibilidades de compreendê-las. Podemos afirmar que não há uma homogeneidade conceitual e teórica em relação a essas noções, mas os avanços nas pesquisas e nas produções teóricas relacionadas a elas foram capazes de produzir certos consensos, os quais são partilhados entre pensadores que se ocupam das diversas temáticas relacionadas à Educação Infantil e em dispositivos legais que orientam práticas relacionadas

² Agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta.

às crianças pequenas, particularmente em instituições educacionais. Seguiremos esses consensos para apresentar as noções trazidas neste item.

Segundo Machado (1999), há, pelo menos, três blocos de concepções de desenvolvimento infantil que norteiam as práticas e a concepção teórica no que tange à educação da criança pequena. Baseada em Davis e Oliveira, a autora apresenta o seguinte agrupamento destas concepções:

O que descreve a criança como ser que nasce previamente formado, o que afirma que a criança é formada a partir do ambiente social e natural em que se encontra, o que defende que a criança é um ser primordialmente ativo. A concepção de criança enquanto ser que já nasce pronto, ou que nasce vazia e carente dos elementos entendidos como necessários à vida adulta, ou, ainda, a criança como sujeito conhecedor, cujo desenvolvimento se dá por sua própria iniciativa e capacidade de ação, tem sido trabalhada pelos teóricos do desenvolvimento infantil (MACHADO, 1999, p. 87).

Machado (1999) observa que nenhuma dessas concepções traz um elemento que só será encontrado na produção teórica de Vygotsky: a concepção de criança como ser em interação. Esta noção vem pautando a forma como a criança pequena, no Brasil, é concebida por teóricos da Educação Infantil e é pensada no momento da formulação de dispositivos legais e documentos oficiais.

E o que essa noção traz que a diferencia dos três blocos apresentados e a coloca numa perspectiva, hoje, adotada por muitos pesquisadores que vêm contribuindo com a formulação científica na área da Educação Infantil?

Conforme Machado (1999), são vários os aspectos que a noção de criança como ser em interação, apresentada por Vygotsky, traz como contribuição à área da Educação Infantil. Dentre eles, podemos destacar: a ênfase no processo de uma interação que não é genérica, mas social; o caráter indissociável das dimensões cognitivas e afetivas das interações; a interação social como espaço de desenvolvimento psicológico, que articula o plano psíquico e fisiológico; a concepção de que a criança é

um ser em crescimento e em desenvolvimento e que a articulação entre estes processos possibilita a emergência de um ser individual único, com características físicas e psicológicas pessoais; que, apesar de estar em constante crescimento e desenvolvimento, a criança pode, ao longo desses processos, ser compreendida como um ser completo e competente para interagir num meio natural, social e cultural desde bebê, embora dependa do adulto para sobreviver (MACHADO, 1999, p. 90-91).

Tal noção de criança, construída a partir do reconhecimento desses vários aspectos, tem se desdobrado em concepções de Educação Infantil. Do ponto de vista formal, a Educação Infantil é definida como primeira etapa da Educação Básica e se distingue das demais etapas que a sucedem. Ela deve ser ofertada reconhecendo os segmentos e as especificidades das crianças que possuem idade entre 0 e 3 anos e das crianças que possuem idade entre 4 e 6 anos. Para o primeiro segmento, o modelo de oferta deve ser o da creche. Para o segundo, o da pré-escola.

Esse “ponto de partida” merece para, de fato, efetivar-se de maneira plena, reconhecer a criança como centro do processo pedagógico e, a partir deste reconhecimento, proporcionar a ela condições para que realize seus processos de crescimento, de desenvolvimento e de interação social.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), Resolução CNE/CEB, nº. 5 de 17 de dezembro de 2009, (BRASIL, 2009) incorporam, em seus artigos 4º e 5º, as noções de criança acima explicitadas e, ainda, exibem o modo como a Educação Infantil deve ser ofertada. Vejamos o que dizem os referidos artigos:

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Art. 5º A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as 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 no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

No parágrafo 2º, do artigo 5º, está determinada a obrigatoriedade da matrícula para as crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula. Desta determinação, rapidamente se conclui que a matrícula em pré-escola é obrigatória, enquanto que a matrícula em creche não.

Embora o debate em torno do tema da obrigatoriedade seja importante, polêmico e tenha movimentado muitas discussões favoráveis e contrárias a ela, não nos aprofundaremos nela neste texto, mas queremos pontuar que a obrigatoriedade “cinde” a oferta da Educação Infantil. Tal cisão tem efeitos vários no interior da própria oferta e demanda de/por creche e pré-escola.

No que tange à Educação Infantil do Campo, podemos dizer que parte considerável dos consensos sobre a noção de criança e de Educação Infantil que colocamos acima vem sendo incorporada, mas, a essas noções, assistimos a incorporação do “campo” como espaço geográfico e de identidades que, hoje, reúne um conjunto de populações que se encontram aí definidas: agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta³.

³ Estamos adotando a definição de populações do campo, tal qual observadas nas DCNEIs (BRASIL, 2009). O Decreto nº. 7.352, assinado pelo ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que dispõe sobre a política de educação do campo e a Política Nacional de Educação na Reforma Agrária - Pronera, considera, em seu inciso I, do parágrafo 1º., do artigo 1º., além das populações do campo citadas neste artigo, “os trabalhadores assalariados rurais, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural como populações do campo” (BRASIL, 2010).

Conforme dissemos, a Educação Infantil do Campo nasce da procura pelo diálogo entre a Educação Infantil e a Educação do Campo, trazendo para o debate da Educação Infantil, o campo, e para o debate da Educação do Campo, a criança. Quanto a esta, a discussão que fizemos acima parece, pelo menos aos propósitos deste trabalho, dar conta do que é importante considerar na educação formal a ser dirigida a ela. No que diz respeito ao campo, é preciso explicitar algumas ideias que não podemos perder de vista.

Talvez uma das grandes contribuições que o movimento em defesa de uma Educação do Campo tenha feito é ter instaurado um novo patamar de condições para pensarmos a situação educacional do espaço rural brasileiro, sobretudo daqueles que aí habitam e fazem dele lugar de construção de condições objetivas e simbólicas de vida. Assim, a emergência do conceito “Educação do Campo” trouxe, como diz Cavalcante (2010), a novidade do campo para o espaço rural, buscando transformar a Educação Rural caracterizada, dentre outros aspectos, por ser uma educação pensada *para* os sujeitos que habitam este espaço, em Educação do Campo, que se caracteriza como proposta educacional que deve se realizar *com* os sujeitos do campo (LEAL, 2012).

O reconhecimento e o protagonismo daqueles que habitam o espaço rural do país merecem ser destacados como aspectos que podem contribuir na formulação de uma Educação Infantil do Campo.

Neste sentido, é importante considerar que esses sujeitos precisam ser reconhecidos como sujeitos de direitos, para os quais os princípios da universalidade e da especificidade do direito apontados, respectivamente, na Constituição Federal⁴, de 1988, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional⁵ (LDB), de 1996, devem ser garantidos.

Os temas que vamos tratar neste artigo dialogam com o par universal e específico e esse diálogo se constitui como um dos maiores desafios a serem enfrentados no que tange à Educação Infantil do Campo. Pensar em infraestrutura e proposta pedagógica na relação com as instituições de

⁴ A partir da Constituição Federal de 1988, a educação integra o conjunto dos direitos sociais fundamentais, devendo ser garantida a todo cidadão brasileiro (BRASIL, 1988).

⁵ A LDB de 1996 propõe, em seu artigo 28, por exemplo, medidas de adequação da escola à vida do campo (BRASIL, 1996).

Educação Infantil, que devem ofertar atendimento a crianças pequenas do campo brasileiro, é ter que reconhecer, por um lado, aquilo que não deve faltar na oferta de Educação Infantil para toda e qualquer criança brasileira e, por outro, é enxergá-las a partir do vínculo cultural que elas estabelecem em seu contexto social, garantindo-se a elas a vivência, na instituição educacional na qual estão inseridas, deste vínculo que também as identifica.

Conforme observam Silva, Pasuch e Silva (2012, p. 74),

Uma das principais questões que podemos nos fazer na discussão sobre a Educação Infantil do campo e na elaboração dos projetos pedagógicos diz respeito aos limites da relação entre o geral e o específico, ou seja, entre aquilo que deve ser igual para todas as crianças e aquilo que deve respeitar as peculiaridades e as diversidades do campo.

Do ponto de vista da infraestrutura, é importante afirmar que, ao pensar esse importante tema à oferta de uma Educação Infantil de qualidade, não se está meramente pensando em seu aspecto físico, mas também na sua contribuição para a própria implantação e implementação de uma proposta pedagógica. Ao assumirmos essa posição, estamos, desde já, produzindo uma relação entre os temas que iremos tratar aqui. Para efeitos de organização do texto, vamos subdividir a discussão em tópicos, mas a visão dialógica entre os referidos temas é aquela que devemos acolher.

Infraestrutura e Proposta Pedagógica

Para desenvolvermos o tema da infraestrutura, nos fundamentaremos no documento *Parâmetros básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil* (BRASIL, 2006). Esse documento se caracteriza por reunir parâmetros construídos coletivamente por educadores, arquitetos e engenheiros, que foram discutidos no âmbito de secretarias municipais de educação e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, no ano de 2004. Interessa-nos, particularmente neste

documento, alguns aspectos que são mencionados e que dizem respeito: à ênfase que é dada no sentido da incorporação de metodologias participativas no processo de construção de uma unidade de Educação Infantil, que deve considerar as necessidades e os desejos dos usuários, a proposta pedagógica e a interação com as características ambientais; à necessária formação de uma equipe interdisciplinar para favorecer que os diferentes saberes e objetivos sejam compartilhados; e, à noção que, uma vez estando o ambiente da Educação Infantil preparado e organizado, a criança pode e deve propor, recriar e explorar o ambiente, modificando o que foi planejado (BRASIL, 2006, p.7).

Outros aspectos como diversidades existentes no país, densidade demográfica, contexto cultural, condições geográficas, dentre outros, são mencionados no referido documento, que atenta para a importância que o espaço lúdico infantil deve ter para ser dinâmico, vivo, “brincável”, explorável, transformável e acessível para todos (BRASIL, 2006, p.8).

Destes “parâmetros”, queremos ressaltar que o tema infraestrutura, do modo como é tratado neste documento, deixa claro que pensá-lo significa ir além da mera estrutura física e que podemos e devemos relacioná-lo ao tema proposta pedagógica. Ou seja, a estrutura física de uma instituição de Educação Infantil não deve ser pensada como algo que diz respeito apenas à construção ou reformulação de um espaço físico para crianças, mas deve ser pensada como espaço pedagógico, no qual a criança possa ter garantidas suas possibilidades de crescimento, desenvolvimento e interação social.

Outro aspecto que queremos destacar diz respeito ao reconhecimento que deve ser feito do contexto cultural no qual a infraestrutura de uma instituição de Educação Infantil vai ser construída. Nesse aspecto, as especificidades culturais vinculadas, por exemplo, aos modos de vida dos diversos espaços do campo brasileiro, devem ser consideradas.

Apesar do reconhecimento desses aspectos, sabemos que, no Brasil, ainda nos encontramos muito distantes de realizar de maneira plena todos eles. Diferenças regionais, territoriais, dentre outras, podem ser percebidas quando comparamos a estrutura das instituições de Educação Infantil. De um modo geral, há o reconhecimento da precariedade de funcionamento de um grande número de instituições destinadas à Educação Infantil, faltando

a elas serviços básicos, como água, esgoto sanitário e energia elétrica. Essas ausências se refletem, como sabemos, na experiência cotidiana das crianças nestas instituições, que se veem limitadas em seus movimentos, brincadeiras e exploração do ambiente (BRASIL, 2006).

No que tange à prática pedagógica, o outro tema a ser tratado neste artigo, também vamos nos servir de documentos oficiais para apresentar, em linhas gerais, o que é consenso acerca das propostas pedagógicas a serem desenvolvidas em instituições de Educação Infantil. *Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para as Instituições de Educação Infantil* (BRASIL, 2006), bem como as DCNEIs (BRASIL, 2009) e as *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo* (BRASIL, 2002) se oferecem como referenciais importantes no que tange a princípios e diretrizes que apontam caminhos para se pensar em propostas pedagógicas para instituições de Educação Infantil, de um modo geral, e para instituições de Educação Infantil do campo. Vale dizer que estes documentos têm em comum o fato de terem sido produzidos de maneira dialógica, reunindo diversos setores e vozes relacionados à educação, à Educação Infantil e à Educação do Campo.

Dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para as Instituições de Educação Infantil, queremos ressaltar, dentre os seis grandes aspectos que são destacados em relação à proposta pedagógica, os seguintes aspectos: a compreensão de que as instituições de Educação Infantil devem contemplar princípios éticos, políticos e estéticos; a concepção de que as referidas instituições devem promover em suas propostas pedagógicas as práticas do cuidado e da educação; o reconhecimento de que as práticas pedagógicas realizadas nestas instituições são complementares às da família, devendo haver entre essas duas instâncias uma interação para garantir um trabalho de qualidade; a perspectiva de que as práticas pedagógicas devem explicitar a importância da identidade pessoal dos alunos, de suas famílias, professores e outros profissionais inseridos nas referidas práticas; a percepção de que as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem considerar a inclusão como direito das crianças com necessidades educativas especiais; e a concepção de que as propostas pedagógicas devem ser desenvolvidas com autonomia pelas instituições de Educação Infantil, a partir das orientações legais (BRASIL, 2006, p. 31-34).

Das DCNEIs (BRASIL, 2009), é importante destacar o parágrafo 3º, do artigo 8º, que versa sobre as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil. Conforme é estabelecido no referido parágrafo, 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:

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

No que tange às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo (BRASIL, 2002), o parágrafo único, do artigo 2º, trata da identidade da escola do campo, e o artigo 5º, das propostas pedagógicas das escolas do campo. Quanto à identidade das escolas do campo, esta é definida pela vinculação às questões inerentes à sua realidade. No que diz respeito às propostas pedagógicas das escolas do campo, estas devem respeitar as diferenças e o direito à igualdade e contemplar a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia e devem, conforme consta no parágrafo único, do artigo 5º, ser elaboradas no âmbito da autonomia das

instituições, sendo desenvolvidas e avaliadas sob a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a Educação Profissional de Nível Técnico.

Na seção seguinte, trataremos dos procedimentos metodológicos dos estudos qualitativos que geraram os dados aqui em análise.

Sobre os procedimentos metodológicos da pesquisa

A pesquisa qualitativa que originou os dados aqui em análise faz parte de uma das ações da Pesquisa Nacional “Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais” (MEC/UFRGS), que foi constituída também por uma etapa quantitativa. Teve, portanto, como intuito, investigar a oferta de Educação Infantil do Campo, bem como a demanda por essa educação, em trinta municípios brasileiros, sendo seis em cada região do país.

No Nordeste, os estudos qualitativos foram realizados em seis municípios de diferentes Estados da região, previamente selecionados, dentre aqueles que faziam parte da amostra quantitativa da pesquisa, que foi de 320 municípios na região Nordeste. Nos municípios escolhidos, foram pesquisadas 17 escolas, 03 (três) em cada município, exceto em um deles, no qual só foi possível visitar 02 (duas) escolas.

No Nordeste, os municípios que foram pesquisados possuem as seguintes populações do campo: quilombolas, agricultores familiares, pescadores artesanais, assentados e acampados, pescadores de água doce e salgada. No entanto, como a pesquisa foi realizada a partir de uma escolha aleatória das escolas a serem investigadas, nem sempre, nessas escolas, foram encontradas crianças filhas de famílias destas populações.

Os seis municípios (doravante M1, M2, M3, M4, M5 e M6) foram selecionados considerando-se os seguintes critérios: a) densidade demográfica de crianças de 0 a 6 anos de idade; b) presença de populações do campo; c) atendimento de crianças de 0 a 3 e de 4 a 6 anos na rede municipal de educação, prioritariamente em escolas da zona rural; d) viabilidade de realização da pesquisa.

As pesquisas de campo realizadas nos seis municípios do Nordeste foram desenvolvidas por duplas de pesquisadores definidas, sempre que possível, a partir do critério de formação e experiência destes: a coordenação regional da pesquisa buscou reunir um pesquisador com maior inserção na Educação Infantil e outro com maior inserção na Educação do Campo. Essa composição foi realizada com base na reflexão de que, assim formadas as duplas, poderíamos ter visões mais apuradas dos pesquisadores para os aspectos relacionados à própria Educação Infantil do Campo (EIC). De fato, ao final do trabalho de pesquisa, pudemos constatar que a presença de pesquisadores com esses dois olhares nas experiências investigadas resultou num trabalho que trouxe para os relatórios de campo aspectos importantes à reflexão acerca da EIC. Cada dupla de pesquisadores permaneceu, em média, cinco dias nos municípios que compõem o conjunto de seis municípios investigados no Nordeste.

Para a coleta de dados da pesquisa qualitativa, foram utilizados dois tipos de instrumentos: a entrevista semiestruturada e a observação. Tais instrumentos visaram captar, por meio da perspectiva de sujeitos diferentes, aspectos da oferta da Educação Infantil do Campo, bem como da demanda por ela nos municípios pesquisados.

Dessa forma, foram entrevistados durante a pesquisa de campo informantes que *representam* as seguintes instituições: secretaria municipal de educação do município pesquisado, gestão da escola, famílias usuárias, famílias não usuárias e movimentos sociais.

No decorrer deste artigo, esses entrevistados irão aparecer como *representantes* das referidas instituições, sem, no entanto, estarem identificados de maneira pessoal. Em geral, os entrevistados foram identificados pelos pesquisadores a partir da compreensão de que a própria instituição indicaria a pessoa que melhor poderia contribuir com os dados necessários à pesquisa, ou, ainda, como aquela pessoa que, no momento da entrevista, estava mais disponível para responder às perguntas feitas pelos pesquisadores. Assim, por exemplo, pela secretaria municipal de educação, responderam pessoas que ocupam funções diferentes no âmbito das referidas secretarias em cada um dos municípios pesquisados. No entanto, para fins de análise e de produção deste trabalho, essas pessoas

serão identificadas de maneira genérica, como *representante da Secretaria Municipal de Educação*.

No total, foram ouvidos 07 (sete) representantes de secretarias municipais de educação, 17 (dezesete) representantes de escolas, 22 (vinte e dois) representantes de famílias usuárias, 13 (treze) representantes de famílias não usuárias e 06 (seis) representantes de movimentos sociais. Na pesquisa realizada no Nordeste, representaram cada uma das instituições pesquisadas pessoas que ocupavam as seguintes funções:

- **Secretarias Municipais de Educação:** secretários de educação – de ambos os sexos –, coordenadores da educação infantil do município – de ambos os sexos –, supervisoras pedagógicas de educação infantil do município e coordenadora geral pedagógica de ensino do município.
- **Gestão das escolas:** diretoras de escolas ou creche e coordenadoras de escola ou centro de educação infantil.
- **Famílias usuárias:** mães, avós e tias das crianças.
- **Famílias não usuárias:** mães e avós das crianças.
- **Movimentos Sociais:** representantes de sindicatos de trabalhadores rurais dos municípios, representantes do movimento dos assentados da Reforma Agrária e representante do Conselho Municipal das Crianças e Adolescentes.

Para além desses sujeitos, é importante destacar, ainda, a perspectiva dos pesquisadores que realizaram visitas a escolas que atendem a crianças de 0 a 6 anos, na zona urbana e rural dos seis municípios, para observar as condições de oferta da Educação Infantil. Suas observações e análises também foram consideradas como dado de pesquisa neste trabalho.

Analisando os dados: proposta pedagógica e infraestrutura nas escolas pesquisadas no Nordeste

Os seis estudos realizados tiveram como foco aspectos diversos da Educação Infantil do Campo, a exemplo de formação de professores, proposta pedagógica, infraestrutura, transporte e alimentação, entre outros.

Este artigo, entretanto, terá como recorte para análise os dados que dizem respeito à proposta pedagógica para a Educação Infantil do Campo, bem como à infraestrutura das escolas pesquisadas, tendo em vista a emergência de tais aspectos como centrais para a melhoria da qualidade do atendimento de crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em áreas rurais no Nordeste.

Para iniciar a discussão sobre os aspectos aqui em análise, um primeiro elemento que merece destaque, no sentido de compreender a oferta de Educação Infantil do Campo nos municípios pesquisados, é o critério de matrícula de suas escolas para a Educação Infantil. Enquanto está previsto que a Educação Infantil deve ser ofertada a crianças de 0 a 3 anos de idade, em creches, e a crianças de 4 a 6 anos, na pré-escola, nos seis municípios pesquisados, foi verificado que o atendimento acontece para crianças a partir de 2 anos, como se pode atestar nas falas abaixo:

Para [a faixa etária] de 0 a 3 anos da zona rural a gente não tem procura, não tem demanda, é tanto que na zona rural a gente não oferece, só oferece na zona rural de 4 a 6 anos. (Representante da Secretaria municipal de Educação do M4)

Observamos que parece ter uma orientação da secretaria de educação para atender crianças a partir dos 2 anos de idade nas instituições de Educação Infantil do Campo, pois nas duas unidades observadas só podem ser matriculadas crianças a partir dessa idade. (Pesquisadoras do M1)

[Foi informado pelo representante da Secretaria Municipal de Educação] O aumento da oferta de atendimento, mas que se restringe às crianças dos 3 aos 5 anos, sem contemplar os bebês. Assegura que a demanda das famílias por vaga é mais forte a partir dos 2 anos de idade das crianças. O município não faz distinção ou especificidade do atendimento da zona urbana para a rural – campo. (Pesquisadoras do M6)

O maior desafio são as famílias, ou seja, convencê-los de colocar as crianças na creche. Por exemplo, aqui tem uma creche (urbana) e nessa creche foram destinadas

vagas para as crianças da comunidade quilombola (...), os pais foram avisados das vagas e do transporte para as crianças, mas há uma resistência, não houve nenhuma matrícula (Representante da Secretaria municipal de Educação de M3).

Tal constatação aponta para o fato de que os municípios pesquisados não ofertam atendimento para os bebês de 0 a 2 anos. Nas falas dos representantes de secretarias municipais de M3 e M4, justifica-se tal ausência pela resistência das famílias em matricular crianças com menos de 3 anos em creches.

O que foi observado pelos pesquisadores, no entanto, é que não existem efetivamente condições para o atendimento de crianças de 0 a 3 anos em áreas rurais, devido à ausência de creches, com infraestrutura e proposta pedagógica adequadas a essa faixa etária, nessas áreas. Os seis municípios, quando ofertam atendimento em creches de crianças residentes em área rural, o fazem naquelas localizadas na zona urbana e só recebem crianças a partir dos dois anos. Depreende-se, dessa forma, que a falta dessa cobertura nas áreas onde moram as crianças do campo determina, em grande medida, a invisibilidade da demanda para esta faixa etária. Nesse sentido, é significativa a fala de um dos representantes dos movimentos entrevistado:

os pais têm muito interesse que os filhos desde bem pequenos frequentem a escola, mas não aceitam colocar as crianças na faixa etária de 0 a 6 anos em transporte escolar, precário e perigoso, com estradas em péssimas condições (Representante de movimento social do M5).

Na fala supracitada, adquire relevo a preocupação dos pais com a segurança do deslocamento das crianças de pouca idade para escolas ou creches distantes de onde residem no campo, em transportes escolares precários. Tal problemática traz à tona a correlação entre a demanda pela Educação do Campo e as condições de oferta dessa Educação. Em outras palavras, para que a demanda efetivamente se revele, são necessárias condições de oferta adequadas para Educação das crianças pequenas.

No que diz respeito à faixa etária de 4 a 6 anos, foi constatado que, em geral, existe um atendimento em escolas que congregam a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, na maioria dos casos, agrupando-se todos os alunos da pré-escola numa mesma sala.

Na sequência, serão discutidos os aspectos proposta pedagógica e infraestrutura, considerando-se a sua contribuição para uma Educação Infantil do Campo de qualidade.

Proposta pedagógica e infraestrutura nas escolas de Educação Infantil pesquisadas em municípios do Nordeste: uma correlação necessária

Neste ponto do texto, faz-se necessário retomarmos aqui a noção, anteriormente referida, de que proposta pedagógica e infraestrutura se correlacionam, uma vez que a primeira depende, em certa medida, da segunda, para que possa se efetivar mais plenamente. Assim, apenas para efeito de organização deste texto, faremos primeiramente a discussão a respeito da proposta pedagógica para a Educação Infantil do Campo nos municípios pesquisados, para, posteriormente, analisarmos as condições da infraestrutura das escolas de tais municípios para execução dessa proposta.

No que diz respeito à existência de uma proposta voltada especificamente para a Educação Infantil do Campo, não foi constatado em nenhum dos municípios pesquisados direcionamentos pedagógicos sistemáticos que contemplem as especificidades do *modus vivendi* e, portanto, da identidade do homem do campo. Tal constatação evidencia a distância entre o que se efetiva em termos de proposta pedagógica nas escolas pesquisadas e o que está previsto no parágrafo único do artigo 2º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo (BRASIL, 2002): “as propostas pedagógicas das escolas do campo devem respeitar as diferenças e o direito à igualdade e contemplar a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia”.

Os projetos político-pedagógicos das escolas observadas, quando existem, não fazem menção à Educação do Campo, fato bastante sintomático,

se considerarmos que a maior parte dessas escolas está em áreas rurais, atendendo a crianças residentes nessas áreas, e que um projeto pedagógico deve ser pensado para os sujeitos que serão por ele contemplados.

No que diz respeito à Educação Infantil, as observações realizadas pelos pesquisadores que foram a campo dão conta de que a proposta pedagógica para as crianças pequenas, sobretudo para as de 4 a 6 anos, em execução nas escolas, está muito vinculada às práticas de escolarização do Ensino Fundamental. Nesse sentido, é ilustrativa a observação dos pesquisadores em um dos municípios pesquisados:

Embora a maioria das atividades tenham sido observadas com as professoras em salas de aula ou ainda apostas e impregnadas nos espaços físicos externos ou internos às salas (cartazes, colagens, desenhos), pareceram, portanto, patentes que as propostas e recursos pedagógicos encontravam-se todos direcionados a propostas pedagógicas direcionadas a processos de escolarização tradicionais, voltados para o reconhecimento de números e letras sem qualquer ligação com processos e recursos mais lúdicos de alfabetização que, em geral, deveriam ser comuns às crianças nessas faixas de idade (Pesquisadores do M2).

Em uma escola de um dos municípios pesquisados foi observado, por exemplo, que não há momento de atividade para as crianças na área externa, ficando as crianças quase todo o tempo que estão na escola dentro das salas de aula. Também foram observadas escolas nas quais as rotinas das crianças são diferenciadas para o 2 a 3 e o 4 a 6. A grande diferença é que, para as pequenas, há uma tendência a existirem atividades relacionadas à música, à contação de histórias e à ludicidade, no entanto, para as crianças maiores, de 4 a 6 anos, a rotina inclui o uso do caderno e do lápis. Em grande parte dos municípios também foi possível observar a utilização de livros ou “cadernos” didáticos, como direcionadores do trabalho do professor, fato que pode limitar, ou mesmo inibir, a autonomia desse profissional com relação à construção de sua prática pedagógica.

Essa realidade parece ilustrar o que Machado (1999) aponta como sendo da ordem de um modelo de escolarização estereotipado que vem

sendo implementado em creches e pré-escolas de todo o país. A autora ainda observa que, sob o nome de “escolinha”, são identificadas creches ou pré-escolas, promovendo, de maneira caricata, uma transposição para a Educação Infantil de procedimentos utilizados nas escolas de Ensino Fundamental (MACHADO, 1999, p. 86). Essa análise feita pela autora, de maneira geral, pensando o país em seu conjunto, parece se repetir na realidade de instituições educacionais localizadas no espaço rural brasileiro, ou que atendem a moradores desse espaço.

No caso específico do Nordeste, mais que se repetir, o que está dito acima parece ser uma realidade que faz parte da própria oferta de Educação Infantil, sobretudo nos espaços rurais da região. Conforme avaliou a professora Maria do Socorro Silva, por ocasião do II Encontro Temático de Educação Infantil do Campo, realizado em Brasília, nos dias 25 e 26 de setembro de 2012, é pela porta do Ensino Fundamental, quase sempre realizado em classes multisseriadas, que as crianças da Educação Infantil chegam à educação formal. Consideramos que, diante desse quadro, cabe-nos enfrentar esta situação, acolhendo as crianças que só encontram a porta aberta para ter acesso ao direito fundamental da educação via Ensino Fundamental e, a partir daí, buscar superar os dilemas que lhes são impostos para terem garantido o direito a uma Educação Infantil do Campo que as considere como centro do processo pedagógico, considerando, ainda, suas infâncias e o direito de vivê-las.

De um modo geral, para além da Região Nordeste, podemos afirmar que no movimento de busca por uma Educação Infantil do Campo, que reconheça direitos universais e formas específicas de assegurá-los, no que tange à educação, assistimos a um espraiamento de dilemas os quais são iguais em instituições que se dizem voltadas à promoção da Educação Infantil, tanto no espaço urbano, como no espaço rural.

Outro aspecto a ser destacado, quando se pensa na qualidade da proposta pedagógica para a Educação Infantil, é a disponibilidade de materiais. Em todos os municípios foram observadas insuficiência ou ausência completa de parques infantis, brinquedos e materiais pedagógicos específicos para a Educação Infantil.

Foram encontrados pequenos acervos de livros de literatura infantil, em muitas das escolas pesquisadas. Entretanto, um fato que chamou a

atenção dos pesquisadores foi o estado precário de conservação deles. Em muitas escolas, inclusive, as crianças não tinham acesso direto a esses livros, de forma que pudessem interagir com eles, uma vez que o professor determinava quando e como os livros seriam manipulados.

Quanto à infraestrutura das escolas ou creches, os representantes de secretarias de Educação dos municípios pesquisados reconhecem que a estrutura física dos prédios que sediam a Educação Infantil necessita de melhorias:

A gente enfrenta problema com a estrutura física para o atendimento de 1 a 3 e de 4 a 6. É como lhe disse, a creche do município nunca foi uma creche “lindinha” na estrutura dela. A gente deu uma arrumada, mas ainda não está como deve, nos padrões da criança, mas a gente precisa de investimento nessa linha de infraestrutura, inclusive a gente se inscreveu no PROINFÂNCIA e já está beneficiado com 3 creches, uma parte do recurso já está na conta e as outras a gente está esperando a aprovação do projeto (Representante da Secretaria de Educação do M4).

A rede não foi pensada para crianças, duas ou três escolas da zona rural atendem minimamente. Não foram pensadas para acomodar as crianças no seu direito e conforto. Nenhuma das estruturas têm condições de acomodar as crianças em tempo integral (Representante da Secretaria de Educação do M6).

Segundo eles, em sua grande maioria, as instalações prediais não foram originalmente construídas para a Educação Infantil, são frutos de adaptações de residências e/ou associações, o que vai de encontro à ideia de que a estrutura física de uma instituição de Educação Infantil deve ser pensada também como espaço pedagógico, no qual a criança possa ter garantidas suas possibilidades de crescimento, desenvolvimento e interação social.

Na visita às 17 escolas que atendem a crianças residentes em áreas rurais nos seis municípios investigados, foram observadas situações diversas quanto à infraestrutura dos prédios. Na maioria dos municípios,

as escolas necessitam de reformas, com ampliação e adaptação dos espaços, substituição de portas e janelas, além de reparos de piso e teto, e pintura. Em um município, as escolas encontram-se em condições satisfatórias de funcionamento, porém necessitando de adaptação para o atendimento adequado na Educação Infantil. Em outro município, uma das escolas visitadas apresenta estrutura física bastante comprometida, necessitando de uma reformulação do projeto arquitetônico para contemplar a segurança, o conforto e as necessidades educacionais de crianças também de 0 a 6 anos. Quando entrevistada, uma das mães de alunos desse município se manifestou da seguinte forma em relação à estrutura em ruínas da referida escola: “Essa escola tá precisando é de tudo! É derrubar e fazer outra!”

Outro aspecto importante é o fato de que os prédios que abrigam as escolas do campo visitadas reproduzem o modelo da escola urbana. São instalações que, por vezes, além de se limitarem a uma área construída pequena, não consideram os modos de vida dos diversos espaços campestres, as necessidades e os desejos das crianças, bem como a interação com as características ambientais de onde estão localizadas. Não se caracterizam, portanto, como um ambiente da Educação Infantil preparado e organizado para que a criança possa criar, recriar e explorar o ambiente (BRASIL, 2006, p.7).

Em geral, as escolas necessitam de mobiliário adequado às crianças de 0 a 6 anos, já que, na maioria delas, não foram observadas mesas, cadeiras e estantes que permitam o conforto e a interação das crianças umas com as outras e com materiais pedagógicos, como livros de literatura infantil e brinquedos, entre outros. Dessa forma, a ausência desses equipamentos apropriados não favorece um trabalho pedagógico que permita, à criança, o seu desenvolvimento integral.

Dois municípios pesquisados enfrentam problemas com relação ao abastecimento de água e ao armazenamento e coleta do lixo, que não ocorrem de maneira regular nas escolas visitadas. Evidentemente, tais problemas interferem no funcionamento dessas escolas e afetam diretamente as condições de higiene e saúde da comunidade escolar. Porém, eles parecem se relacionar a uma questão mais ampla: a ainda

insuficiente atuação do poder público no que diz respeito a políticas que assegurem a infraestrutura para a sobrevivência das populações do campo.

No que se refere a melhorias na infraestrutura para a Educação Infantil do Campo, os representantes das secretarias de Educação são unânimes em manifestar o desejo de investir em reformas que possam melhorar, sobretudo, as instalações prediais das escolas:

A gente fez um planejamento. A gente tem 40 escolas na região. A gente fez um planejamento de melhoria com recursos próprios. Em muitas a gente já conseguiu chegar. Tem escolas que a gente não conseguiu fazer, mas as que a gente já conseguiu fazer, como a de (nome da comunidade), que vocês vão pra lá, a gente deu uma melhorada na sala de educação infantil. A gente botou os banheiros lá dentro, botou uma ceramicazinha. Faltam poucas pra gente atender as 40. Fica difícil por falta de recurso federal, o PROINFÂNCIA veio chegar agora. A gente teve que fazer umas melhorias porque tava muito feia a estrutura da escola (Representante da Secretaria de Educação do M4).

[...] Quando a gente assumiu, essa reforma estava sendo terminada, porém, a estrutura física de algumas creches não está adequada, principalmente para as crianças pequenininhas. Nessa gestão atual não foi feita nenhuma reforma, porque já saímos de uma reforma anterior, então, não houve possibilidade de reformar o que já havia sido reformado (Representante da Secretaria de Educação do M3).

Afirmam, entretanto, ter dificuldade nesse tipo de investimento, em função de que não há dotação orçamentária do município para reforma ou construção de escolas. Segundo eles, mesmo os recursos federais destinados à educação nos municípios são insuficientes para atender às necessidades das escolas. Mencionaram ainda a adesão dos municípios ao PAR ou ao PROINFÂNCIA, com o intuito de encontrar alternativas para a construção de escolas.

Possibilidades e Desafios

A discussão sobre infraestrutura e proposta pedagógica aqui apresentada aponta para dificuldades verificadas, via pesquisa, em escolas dos municípios estudados no Nordeste. Vale lembrar que as escolas pesquisadas, independente da localização em área rural ou urbana, tiveram em comum o fato de atenderem a crianças, que residem em área rural, com idade para frequentar a Educação Infantil.

O Nordeste é a região do Brasil que concentra o maior número destas crianças. Segundo dados apontados pela etapa quantitativa deste estudo, 50% delas estão no Nordeste. Além deste dado, outro merece destaque: também é na referida região que se concentra o maior número de escolas que atendem a estas crianças: 55,9%⁶. Dessa forma, o Nordeste possui uma significativa representatividade no que diz respeito à investigação da oferta e da demanda da Educação Infantil do Campo no Brasil.

Em nossa perspectiva, esse é um dado extremamente relevante para se pensar, com urgência, a oferta, na região Nordeste, de uma Educação Infantil de qualidade pelo poder público, em suas esferas municipal, estadual e federal. As crianças são numerosas e as escolas também. Porém, é preciso qualificar esta expressividade numérica.

Por um lado, o dado que revela uma expressiva maioria em relação à quantidade de crianças pequenas residentes em área rural na referida região e de escolas que atendem a estas crianças aponta, dentre outros aspectos, para a forte presença de crianças cujo modo de vida é marcado por uma cultura mais vinculada ao espaço rural, o que deve ser percebido como dado relevante para se pensar, por exemplo, nas propostas pedagógicas das escolas que atendem estas crianças e, também, em políticas que fortaleçam a oferta reconhecendo o vínculo cultural delas. O significativo número de escolas indica que, do ponto de vista da existência física, há instituições formais responsáveis por esse atendimento.

⁶ Dados produzidos pela equipe da professora Dra. Elsa Mundstock (UFRGS), consultora da Pesquisa Nacional “Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em área rurais” (MEC/UFRGS). Estes dados são resultado de uma compilação de dados recentes do Censo Demográfico (IBGE, 2010) e do Censo Escolar (INEP, 2010).

Por outro lado, essa expressividade em termos de crianças e de escolas que atendem a estas crianças se mostrou, nos estudos qualitativos realizados, sobretudo em relação à escola, como um importante ponto de partida, mas não bastando em si mesmo, pois ainda há muito a se fazer para que as escolas pesquisadas ofertem uma Educação Infantil de qualidade e reconheçam aquilo que é considerado fundamental ao desenvolvimento de toda e qualquer criança – tendo como base os acúmulos produzidos pela área da Educação Infantil – e aquilo que também deve ser considerado quando enxergamos esta criança como inserida numa cultura, num grupo social, específicos – aspecto ressaltado por estudiosos da área da Educação do Campo.

Nesse sentido, como promover, na Região Nordeste, uma Educação Infantil do Campo que reconheça os direitos das crianças pequenas residentes em área rural? Crianças estas que representam a metade das crianças do país. E, ainda, como a escola, responsável pelo atendimento desta população, nesta região, pode se tornar um espaço atraente e pedagógico, que reflita, de fato, a existência de uma concepção pedagógica e possibilite que, nele, as crianças cresçam, interajam e se desenvolvam?

Responder a tais questionamentos implica refletir sobre o enfrentamento dos desafios apresentados, sobretudo, no sentido de construir políticas públicas voltadas à Educação Infantil do Campo de qualidade, que possam ancorar mudanças consistentes em, ao menos, três aspectos fundamentais:

1. Proposta pedagógica: investir em iniciativas de formação de professores que contemplem a Educação infantil articulada à Educação do campo, tendo em vista a preparação de profissionais capazes de pensar sobre a elaboração de uma proposta pedagógica que contemple o desenvolvimento das crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais, respeitando seu modo de vida e, portanto, sua identidade;
2. Materiais disponíveis – assegurar às escolas que sediam a Educação Infantil em áreas rurais o provimento de materiais como brinquedos, jogos pedagógicos e de livros de literatura infantil, os quais respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade, propiciando instrumentos catalisadores para

o trabalho pedagógico voltado ao desenvolvimento integral da criança nessas áreas;

3. Instalações prediais das escolas – garantir que o projeto arquitetônico das escolas localizadas em área rural considere tanto as especificidades dos modos de vida das populações do campo, quanto as particularidades do atendimento de crianças de 0 a 6 anos, tendo em conta a importância que o espaço lúdico infantil deve ter para ser dinâmico, vivo, “brincável”, explorável, transformável e acessível para todos (BRASIL, 2006, p.8).

Evidentemente, a melhoria das condições de oferta da Educação Infantil em escolas do campo é um desejo revelado por todos os segmentos sociais envolvidos na Educação de crianças de 0 a 6 anos de idade. No entanto, para que um projeto de Educação Infantil de qualidade possa ser transformado em realidade no Nordeste, necessário se faz que os poderes públicos municipais, estaduais e federal efetivamente se solidarizem no sentido de se corresponsabilizarem para viabilizar recursos orçamentários que contemplem os aspectos aqui elencados como desafios.

Referências

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº. 7.352, de 4 de novembro de 2010: dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 de novembro de 2010.

_____. Resolução nº. 5, de 17 de dezembro de 2009: institui as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2009.

_____. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de Educação Infantil**. MEC/SEB, Brasília/DF, 2006a.

_____. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. v.2, MEC/SEB, Brasília/DF, 2006b.

_____. Resolução CNE/CEB nº. 1, de 3 de abril de 2002: institui **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2002.

_____. Lei n.º. 9.394, de 20 de dezembro de 1996: estabelece **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

CAVALCANTE, Ludmila O. H. Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas no rural. In: **Ensaio**: aval. pol. publ. Educ., Rio de Janeiro, v. 18, n. 68, p. 549-564, jul./set. 2010.

LEAL, Fernanda de Lourdes A. **Na mão e na contramão da Política: a realização da Política Nacional de Educação do Campo em municípios do Cariri paraibano**. 2012. 207f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2012.

MACHADO, Maria Lúcia de A. Criança pequena, educação infantil e formação dos profissionais. In: **Perspectiva**. Florianópolis, v.17, n. Especial, p. 85-98, jul./dez.1999.

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

UFMG. **Relatório Pesquisa de Campo realizada no município 1 da Região Nordeste**. Pesquisa Nacional “Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais”. Campina Grande: junho, 2012. Não publicado.

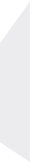
UFMG. **Relatório Pesquisa de Campo realizada no município 2 da Região Nordeste**. Pesquisa Nacional “Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais”. Campina Grande: junho, 2012. Não publicado.

UFMG. **Relatório Pesquisa de Campo realizada no município 3 da Região Nordeste**. Pesquisa Nacional “Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais”. Campina Grande: junho, 2012. Não publicado.

UFMG. **Relatório Pesquisa de Campo realizada no município 4 da Região Nordeste**. Pesquisa Nacional “Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais”. Campina Grande: junho, 2012. Não publicado.

UFMG. **Relatório Pesquisa de Campo realizada no município 5 da Região Nordeste**. Pesquisa Nacional “Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais”. Campina Grande: junho, 2012. Não publicado.

UFMG. **Relatório Pesquisa de Campo realizada no município 6 da Região Nordeste**. Pesquisa Nacional “Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais”. Campina Grande: junho, 2012. Não publicado.



Espaços, ambientes e contextos: reflexões sobre a Educação Infantil para crianças de 0 a 6 anos residentes em área rural em dois municípios da região sudeste do Brasil

Isabel de Oliveira e Silva¹

Iza Rodrigues da Luz²

- ¹ Coordenadora do Núcleo Regional Sudeste na Pesquisa Nacional “Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais” (MEC/UFRGS). Professora da Universidade Federal de Minas Gerais, Núcleo de Estudos sobre Infância e Educação Infantil (NEPEI/FAE/UFMG).
- ² Coordenadora Adjunta do Núcleo Regional Sudeste na Pesquisa Nacional “Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais” (MEC/UFRGS). Professora da Universidade Federal de Minas Gerais. Núcleo de Estudos sobre Infância e Educação Infantil (NEPEI/FAE/UFMG)..



Introdução

Este capítulo tem por objetivo apresentar algumas reflexões sobre a Educação Infantil para crianças de 0 a 6 anos, residentes em áreas rurais, em escolas de dois municípios de dois Estados da Região Sudeste do Brasil¹. Tais reflexões têm como base os dados obtidos nos estudos qualitativos referentes a esses dois municípios, realizados no contexto da Pesquisa Nacional “Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais” (MEC/UFRGS).

A Pesquisa foi desenvolvida em duas etapas. Etapa 1: pesquisa quantitativa com aplicação de questionários em uma amostra de 1130 municípios das cinco regiões do País². Etapa 2: estudos qualitativos em 30 municípios desta primeira amostra, sendo 6 municípios por região. Paralelamente à finalização da aplicação e recepção dos questionários (pesquisa quantitativa), as equipes dedicaram-se ao planejamento dos estudos qualitativos cujo objetivo era o de aprofundar elementos das políticas municipais e das práticas pedagógicas com crianças de 0 a 6 anos residentes em área rural. A seleção dos seis municípios para a realização dos estudos qualitativos sobre as condições de oferta de Educação Infantil para crianças de 0 a 6 anos residentes em área rural considerou os seguintes critérios que deveriam estar presentes no conjunto dos estudos realizados: ser um município sorteado na amostra representativa da Pesquisa Nacional; contar com a aceitação da secretaria municipal de educação; existência de condições favoráveis de acesso tendo em vista os limites de financiamento

¹ Equipe Região Sudeste - Coordenação: Isabel de Oliveira e Silva (UFMG), Iza Rodrigues da Luz (UFMG). Pesquisadores: Cristiana Callai (UFF), Lúcia Aquino (UERJ), Tânia Vasconcellos (UFF), Valdete Côco (UFES). Assistentes de Pesquisa: Edmilson Ferreira (UFRJ), Edna Rodrigues Da Silva (UFF), Elisângela Carvalho (MST), Kalline Pereira Aroeira (UFES), Divina Leila Soares Silva (UFES), Rafael Reis Bittencourt (UFMG), Rita de Cássia Vieira (UFMG), Welington Dias (UFMG). Apoio Técnico: Érica Dumont (UFMG).

² Os municípios participantes da pesquisa foram definidos com base em uma amostra de municípios estratificada por região e tipo de município, elaborada a partir da população constituída pelos municípios que possuem escolas que oferecem Educação Infantil para crianças de 0 a 6 anos de idade, residentes em áreas rurais. Na região sudeste a pesquisa quantitativa foi realizada em 300 municípios com a seguinte distribuição pelos Estados: 155 municípios de Minas Gerais, 115 municípios de São Paulo, 15 municípios do Espírito Santo e 15 municípios do Rio de Janeiro.

da pesquisa; presença de populações do campo descritas nas Diretrizes Operacionais da Educação do Campo (BRASIL, 2002); existência do atendimento em creche para crianças residentes em área rural.

Este capítulo focaliza os ambientes³ criados para a Educação Infantil das crianças residentes em áreas rurais, problematizando os diferentes elementos que os compõem: a estrutura física das escolas, as formas de utilização dos espaços e os materiais disponíveis para o trabalho cotidiano com as crianças. Esses elementos serão abordados à luz dos consensos e normas já instituídos para a Educação Infantil e para a Educação do Campo, tendo como pressuposto o direito de todas as crianças à Educação Infantil de qualidade. Optamos por focalizar experiências de escolas de dois dos seis municípios da Região Sudeste nos quais foram realizados os estudos qualitativos de modo a aprofundar, dentro dos limites deste texto, as condições materiais da oferta de Educação Infantil para crianças residentes em área rural. A seleção desses dois municípios levou em consideração as condições com que ofertam a Educação Infantil. Trata-se de dois municípios com características econômicas, sociodemográficas, culturais, territoriais e climáticas muito distintas. Assim, a abordagem dos dois “casos” não pretende estabelecer comparações entre eles, mas sim compreender como as condições encontradas nas escolas visitadas, cujos ambientes foram observados, favorecem ou não uma oferta de Educação Infantil que promova o desenvolvimento integral das crianças. As análises desses dados tomaram como parâmetros os consensos das áreas da Educação Infantil e da Educação do Campo evidenciados na literatura e nos instrumentos normativos. A escolha de dois “exemplos” tão distintos tem também por objetivo evidenciar a diversidade de situações encontradas, no caso, na Região Sudeste do Brasil, jogando luz sobre elementos desafiadores para as políticas públicas de Educação Infantil e de Educação do Campo nas três esferas de governo, com a perspectiva de contribuir para a elaboração de políticas de Educação Infantil do Campo.

³ Na leitura dos relatórios das pesquisas de campo foram extraídas informações sobre os seguintes temas: demanda, concepção de creche e pré-escola, concepção de crianças de 0 a 3 anos residente em área rural; concepção de criança de 4 a 6 anos residente em área rural, transporte, proposta pedagógica, professores, legislação e apontamentos para a política. Neste texto estamos focalizando as informações sobre os ambientes e contextos nos quais acontecia a oferta, retirando das temáticas informações sobre os espaços e materiais que caracterizavam a oferta em dois dos seis municípios pesquisados na região Sudeste.

Com essas considerações, esperamos que o leitor possa aproximar-se dessas duas realidades tendo em mente que cada uma delas se refere a experiências cotidianas de crianças pequenas e professores, além de familiares e demais profissionais da educação. Nesse aspecto, consideramos pertinente um olhar comparativo tendo como parâmetro a universalidade do direito e as contradições em face das desigualdades sociais das quais as diferenças de recursos e investimentos municipais podem ser interpretadas como uma de suas expressões.

Espaços, ambientes e contextos: reflexões sobre a Educação Infantil para crianças residentes em área rural

Os estudos sobre as crianças e as infâncias adquiriram grande centralidade no campo da Educação nas últimas décadas. A área da Educação Infantil tem se destacado pela problematização das concepções de infância que orientam as pesquisas, as políticas e as práticas educativas com bebês e crianças pequenas em creches e pré-escolas, amparando-se, cada vez mais, em estudos de diferentes áreas do conhecimento, como a História, a Psicologia, a Sociologia, a Filosofia e a Antropologia. Dessas áreas, destaca-se a Sociologia da Infância, campo emergente da área das Ciências Sociais no qual as crianças e a infância emergem como objetos legítimos de estudos da vida social (SILVA, LUZ, FARIA FILHO, 2010).

A infância pode definir-se como período da vida humana ou a representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida. Assim, a história da infância pode ser pensada como história da relação que a sociedade, a cultura, os adultos estabelecem com essa faixa etária. Já a criança ou as crianças são uma realidade biopsicológica referenciada no indivíduo. Assim, a história da criança pode ser entendida como a história das relações das crianças entre si, com os adultos, com a cultura e com a sociedade (Kuhlmann Jr. e Fernandes, 2004). Esse caráter relacional, evidenciado por diferentes autores que se dedicam aos estudos sobre as crianças e as infâncias, insere o conhecimento e as práticas dirigidas às crianças no conhecimento mais amplo sobre a sociedade. O que pensamos sobre a infância e sobre as

crianças tem implicações no mundo que construímos para elas. Conforme Kennedy (1999, p. 134), em uma abordagem no campo da filosofia, “em nossos relacionamentos do dia-a-dia, em nossas estruturas institucionais, nossa teoria e nossa prática educacionais, e em nossas ponderações sobre políticas, bem como na formulação destas” encontram-se nossas concepções sobre o ser humano no início da vida.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, estabelecidas pela Resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação – CEB/CNE N° 05, de 17 de dezembro de 2009, apresentam uma concepção de criança e de seu processo de desenvolvimento que se alinha com as reflexões acima citadas. No Art. 4º, a criança, tida como centro do planejamento curricular, é compreendida como um sujeito histórico e de direitos, que, por meio das interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, assim como constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. Esse processo de construção de sentido para o mundo físico e social ocorre através de diversos comportamentos. Entre eles, destacam-se: brincar, imaginar, fantasiar, desejar, aprender, observar, experimentar, narrar, questionar.

Essa concepção sobre a criança, e o modo como se desenvolve fortalece o lugar da instituição de Educação Infantil como um ambiente privilegiado de trocas e relações, onde as experiências particulares vividas no ambiente familiar podem ser ampliadas e enriquecidas pelas interações com outras crianças, com adultos e objetos que não fazem parte do cotidiano das crianças.

No §3º do Art. 8 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) estão explícitas indicações para as propostas pedagógicas das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras e povos da floresta:

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.

Essas indicações alinham-se às Diretrizes Operacionais e Complementares da Educação do Campo no nosso país, que foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação nos anos de 2002 e 2008, respectivamente. Esses documentos, que resultam da luta dos movimentos sociais e sindicais do campo pelo reconhecimento e valorização dos direitos dessa população, apresentam uma proposta de educação que se vincula aos modos de vida no campo e à defesa de um modelo de sociedade que se pautem em práticas sustentáveis na relação com a natureza.

As indicações dessas diretrizes foram discutidas e enriquecidas no texto Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo (Silva e Pasuch, 2010). No texto, as autoras explicitam a inexistência de estudos e reflexões sobre a Educação Infantil do Campo, conclamando aos que estão envolvidos com a educação das crianças pequenas a auxiliarem na construção de práticas pedagógicas que contemplem as especificidades das crianças e das infâncias do campo. Ao se referir à organização das experiências cotidianas das crianças, as autoras afirmam:

Ler histórias e contar histórias embaixo de árvores, em redes e varandas, tecer um tapete colorido com as crianças, forrar o chão com folhagens e materiais que construam um cantinho aconchegante para o envolvimento das crianças nas atividades, realizar um almoço em situação

ao ar livre, garantir o banho de sol dos bebês, garantir janelas em altura que permita às crianças, mesmo as bem pequenas, a visibilidade para a área externa, aproveitar uma bica ou encanar a água em um chuveirão ou torneira (os bebês adoram brincar com água!), organizar hortas e viveiros, pesquisar os arredores da creche/pré-escola, são situações que cotidianamente podem fazer do espaço externo o maior cenário das práticas com as crianças. (SILVA e PASUCH, 2010, p. 9)

As autoras evidenciam a relevância dos espaços e materiais na construção de práticas pedagógicas que contemplem as especificidades das crianças do campo. Destacamos ainda alguns elementos das diretrizes que tratam diretamente dessas condições concretas de oferta. Conforme as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (CNE/CEB N° 01, de 03 de abril de 2002), a Educação Infantil deve ser ofertada nas próprias comunidades rurais. O deslocamento das crianças e a nucleação das escolas devem ser evitados conforme determina a Resolução N° 02 (CNE/CEB N 02, de 28 de abril de 2008). Além disso, nesta última Resolução há a proibição do agrupamento em uma mesma turma de crianças de Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

O conjunto dos instrumentos normativos indica, assim, a necessidade de os municípios construir e manter espaços e materiais específicos para a Educação Infantil nas comunidades onde as crianças residem corroborando os estudos da área.

No que se refere ao planejamento das construções das escolas de Educação Infantil, os Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006) indicam a importância de que ele inclua, desde a sua concepção, os diferentes atores, de modo a promover o compartilhamento de saberes e experiências daqueles que vivenciam o cotidiano escolar – professores, crianças e funcionários, além de familiares. Considerando que a Educação Infantil para as crianças residentes em área rural apresenta uma cobertura ainda menor do que as áreas urbanas, o investimento em construção e/ou reforma de prédios escolares para o acolhimento dos bebês e crianças pequenas constitui-se em elemento central das políticas nessa área. E, para que a estrutura física das escolas

seja adequada às concepções que regem a proposta pedagógica, esses dois aspectos precisam ser considerados de forma articulada. Ou seja, o espaço se constitui na base a partir da qual professores e crianças podem organizar os ambientes de interações, relações e aprendizagens (BRASIL, 2006).

Nessa direção, considerar a dimensão material das condições de oferta implica observar: se e como a estrutura física favorece as múltiplas formas de organização, conforme o entendimento do que é necessário para o desenvolvimento e bem-estar das crianças no espaço coletivo; em que medida esse espaço permite a construção de diferentes ambientes que refletem as concepções e intenções de adultos e crianças que nele convivem. Os espaços integram a dimensão pedagógica da escola, e sua adequação relaciona-se com as possibilidades que ele oferece de ser transformado, de modo a proporcionar os meios para as experiências de crianças e adultos (HORN, 2004).

Assim, a localização, as estruturas físicas e a organização dos ambientes das instituições educacionais constituem-se em importante dimensão da qualidade da Educação Infantil, cujos objetivos direcionam-se ao conjunto das experiências dos meninos e meninas que os frequentam. A sua configuração pode favorecer ou desfavorecer o sentimento de segurança, o desenvolvimento da autonomia das crianças e as interações criança-criança e entre as crianças e os adultos. Pode expressar o reconhecimento dos grupos sociais e culturais a que pertencem as crianças, valorizando suas práticas e oportunizando experiências que ampliem aquelas já vivenciadas na comunidade. Ou, ao contrário, proporcionar experiências homogeneizadoras e incapazes de dialogar e enriquecer as experiências das comunidades nas quais se insere a escola. Com esse pressuposto, procurou-se apreender, dos relatórios de campo, as concepções e práticas relativas à estrutura física das Instituições de Educação Infantil (IEI) ou salas anexas a Escolas de Ensino Fundamental e a organização dos ambientes das crianças. Os materiais disponíveis, reconhecidos pela literatura da área como dos elementos responsáveis pela riqueza das experiências das crianças, também se constituíram em objeto das entrevistas e observações e serão analisados a seguir, de forma articulada ao espaço físico.

A efetiva consideração destes elementos está entre os desafios a serem enfrentados para garantir a educação básica, em todos os seus níveis e modalidades aos sujeitos do campo. Rocha, Gonçalves e Santos (2011, p. 29), afirmam que é preciso avançar no que se refere:

à formação de professores, à infraestrutura das escolas (ou quase inexistência delas para atendimento a esta demanda social), ao transporte dos educandos e à elaboração de um material didático que reflita as especificidades de aprendizagem dos estudantes em áreas rurais.

Esses desafios foram reconhecidos entre os encaminhamentos do I Seminário Nacional de Educação Infantil do Campo, realizado em 2010, que destacou a melhoria da infraestrutura física das escolas do campo, atendendo às especificidades da Educação Infantil do Campo e as diversidades de cada região.

Foi com esse olhar e com o objetivo de compreender as condições em que as crianças brasileiras de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais estão sendo educadas e cuidadas em Instituições de Educação Infantil, que nos aproximamos de seis municípios da região Sudeste cujos critérios de seleção já foram mencionados na introdução deste capítulo. Essa aproximação teve como objetivo obter elementos e referências de diferentes instituições e atores sociais sobre as políticas e práticas pedagógicas concebidas e implementadas para crianças de 0 a 6 anos de idade.

Uma aproximação às experiências de Educação Infantil para crianças residentes em áreas rurais em dois municípios da região Sudeste

Breve caracterização do Município A

A pesquisa de campo no município A foi realizada no período de 21 a 25 de maio de 2012, cujo relatório, produzido por pesquisadores que foram a campo, foi tomado como fonte para as análises que se seguem.

De acordo com o Censo de 2010, o município A possui 208.662 habitantes, sendo 92,2% em área urbana e 2,8% em área rural. Dessa população, 15% tinham entre 0 e 5 anos, sendo 8,2% residentes em área rural (IBGE, 2010).

Além de trabalhadores rurais assalariados, esse município conta com população rural de Assentados da Reforma Agrária em Assentamentos que datam da década de 1970. Trata-se de município majoritariamente urbano com renda *per capita* acima da média da Região Sudeste no qual, conforme dados do IBGE relativos a 2010, “*as atividades econômicas desenvolvidas no mundo rural representam apenas 1,56 % do PIB total do município, ao passo que o setor industrial e de serviços ocupam mais 87% do total.*” (Relatório de Pesquisa do Município A).

Nesse município foram visitadas a Secretaria Municipal de Educação, duas escolas de Educação Infantil – creche e pré-escola – localizadas em área rural e seis famílias com crianças com idades entre 0 e 6 anos, sendo duas famílias usuárias da Educação Infantil e quatro não usuárias. As seis famílias são residentes dos dois assentamentos acima mencionados.

A Educação Infantil no município A

As crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural do Município A são atendidas na zona rural e na zona urbana. O município conta com Secretaria Municipal de Educação que possui equipes responsáveis pela Educação Infantil. Essa equipe acompanha a Educação Infantil em todo o município, não havendo equipes específicas para a Educação do Campo.

O Município possui regulamentação municipal que fixa orientações para a Educação Infantil. Os instrumentos normativos informados no Questionário respondido pela Secretaria Municipal de Educação foram: Lei Municipal, Plano Municipal de Educação, Resolução do Conselho Municipal de Educação e ainda os seguintes documentos: Regimento Interno Comum das Escolas Municipais de Educação Infantil, Manual de Procedimentos, Projeto Curricular da área de berçário, recreação e pré-escola e diretrizes municipais. Além desses documentos, foi informado pela entrevistada que existem orientações para a Educação do Campo formalizadas no Plano Municipal de

Educação. Essas orientações, no entanto, não atendem às especificidades das crianças de 0 a 6 anos residentes em área rural, mas, segundo a gerente de Educação Infantil, contribuem para a elaboração das propostas pedagógicas da Educação Infantil das crianças residentes em área rural.

Observa-se que, embora se verifiquem avanços importantes na estruturação da política municipal de Educação Infantil e também da Educação do Campo no que concerne à regulamentação municipal, não há, ainda, documentos que regulem a Educação Infantil para crianças residentes em área rural como Educação Infantil do Campo.

O Quadro 1, a seguir, apresenta a cobertura do atendimento às crianças de 0 a 6 anos do município A, no ano de 2011:

Quadro 1: Cobertura do atendimento em Educação Infantil no Município A

	A. 0 a 3 anos	B. 4 a 6 anos
1 Matrículas na zona urbana	5230	4671
2 Matrículas na zona rural	68	71

Fonte: Questionário respondido pela Secretaria Municipal de Educação do Município A

A oferta de Educação Infantil para as crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural acontece em creches e pré-escolas públicas localizadas na zona rural e em creches e pré-escolas públicas e particulares localizadas na zona urbana. O Quadro 2 abaixo apresenta o número de crianças residentes em área rural que estavam frequentando a Educação Infantil no ano de 2012:

Quadro 2 – Número de crianças residentes em área rural que estavam frequentando a Educação Infantil em 2012

	0 a 11 meses	1 ano a 1 ano e 11 meses	2 anos a 2 anos e 11 meses	3 anos a 3 anos e 11 meses	4 anos a 4 anos e 11 meses	5 anos a 5 anos e 11 meses	6 anos completos
1. Na zona rural	12	20	11	23	27	20	0

Fonte: Entrevista com a Gerente de Educação Infantil do Município A

No que se refere às populações do campo cujas crianças são atendidas pela Educação Infantil no município A, a pesquisa obteve a informação de que são assentados da reforma agrária, agricultores familiares e trabalhadores assalariados. Conforme entrevista com a gerente de Educação Infantil, os professores que atuam na Educação Infantil na zona rural e na zona urbana são formados em pedagogia. Na época da pesquisa, conforme informações do questionário respondido pela Secretaria Municipal de Educação, havia na zona rural três professores para a faixa etária de 0 a 3 anos e seis para a faixa etária de 4 a 6 anos e na zona urbana 185 para a faixa etária de 0 a 3 anos e 255 para a faixa etária de 4 a 6 anos. Conforme depoimento registrado pelos pesquisadores de campo, o município mantém atendimento com psicólogo e outros profissionais da área da educação atuando tanto nas escolas da zona urbana quanto nas escolas da zona rural. Encontram-se atuando nas escolas de Educação Infantil localizadas em área rural 9 professores, 9 recreacionistas e 5 auxiliares de serviços gerais que atendiam diretamente as crianças de 0 a 6 anos residentes em área rural. Conforme informação da SME, os professores são contratados mediante concurso público e a lotação leva em conta a opção do professor de trabalhar em área urbana ou em área rural (Relatório de Pesquisa do Município A).

Quanto à formação continuada, a pesquisa identificou, por meio de entrevistas com os representantes da SME e das escolas, as seguintes ações: reuniões pedagógicas mensais, cursos de atualização bimestrais e seminários e congressos anuais. Estas ações ocorrem nas áreas rural e urbana envolvendo exclusivamente professores de creche ou de pré-escola. O município, ainda segundo os dados da pesquisa, possui também Plano de Cargos, Carreira e Salários para os professores da Educação Infantil. Conforme dados do questionário respondido pela Secretaria de Educação, para a formação em nível médio, o piso salarial está fixado em R\$ 993,00 e para nível superior em R\$1.163,00, ambos para carga horária semanal de 20 horas.

Espaços e ambientes: elementos da política de Educação Infantil para crianças residentes em área rural do Município A

Conforme anunciamos na introdução deste capítulo, as pesquisas de campo tiveram como objetivo realizar aproximação das condições

de oferta, bem como das características da demanda por Educação Infantil para crianças residentes em área rural. Essa aproximação buscou apreender elementos das condições materiais e da organização pedagógica das instituições de Educação Infantil - IEI, mediante entrevistas com diferentes atores e observação nas escolas e em outros espaços. Neste item analisaremos os elementos relativos à estrutura física e outros aspectos da materialidade das escolas do Município A.

Um elemento a destacar refere-se ao fato de que as observações realizadas nas escolas foram coincidentes com as informações obtidas por meio de entrevistas. O Relatório de campo desse município apresenta informação de que, na entrevista com a gerente de Educação Infantil, esta indicou sua concepção de que a adequação do espaço físico das escolas é um elemento fundamental do direito da criança. Ao referir-se a essa dimensão da oferta, a entrevistada associou a necessidade de brinquedos, materiais, equipamentos, profissionais concursados e com formação para o trabalho com as crianças do campo.

De acordo com o Relatório de campo, foi ainda informado, pela gerente de Educação Infantil, que a forma de utilização dos espaços no cotidiano das crianças está prevista no documento que fixa orientações curriculares para todas as escolas da rede municipal de ensino. Um dos aspectos presentes nessas orientações refere-se à adoção do sistema de “salas rotativas”, que consiste na utilização dos diferentes espaços das escolas por parte das crianças e suas professoras, sustentado na ideia de que *todos os espaços são educativos*.

As escolas visitadas são Unidades de Educação Infantil vinculadas a Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) do campo com as quais compartilham alguns espaços, embora tenham prédios próprios construídos para abrigarem a Educação Infantil. Nas visitas às escolas, os pesquisadores de campo puderam observar o funcionamento dessa forma de organização do espaço – uso alternado de todos os ambientes por todas as turmas - e, sobretudo, as condições gerais desses ambientes, além de conversarem com as diretoras sobre a proposta pedagógica das escolas. No que se refere à forma de utilização dos espaços e diferentes ambientes da escola, estas

últimas confirmaram a implementação, no cotidiano das IEI, da prática de utilização, pelas crianças, dos diferentes ambientes ao longo da jornada.

Quanto à estrutura física, o Relatório de campo indica que as duas escolas possuem diferentes espaços que são utilizados por todas as crianças, conforme determinação do Projeto Político Pedagógico do município. As diretoras das duas escolas visitadas indicaram a existência de sala de multimeios, sala de leitura/biblioteca, sala de recursos e cozinha experimental. E, como espaços externos, *“o jardim, o parquinho e as hortas, assumem o estatuto de uma sala de aula”* todos utilizados em sistema de rodízio pelas turmas. O Relatório de campo menciona a fala da diretora segundo a qual todos os espaços são educativos, reproduzindo, da entrevista, a frase: *“Aprender com alegria e sabor, como na cozinha experimental”*. Segundo o Relatório de campo, a diretora da Escola 1 informou, ainda, que, além dos espaços da escola, *“existem também as saídas de campo, onde as turmas da Educação Infantil visitam as casas das famílias, os lugares comuns da agrovila e os lotes de produção”*.

Observa-se que a proposta pedagógica indica uma concepção de que a forma de organização e de utilização dos espaços possui caráter educativo (CARVALHO e RUBIANO, 1995; BARBOSA e HORN, 2008), configurando-se como elemento central do desenvolvimento curricular dessas escolas. Tais estratégias, ao que tudo indica, favorecem a movimentação das crianças, a exploração de diferentes ambientes e materiais, desafiando-as a se relacionarem em contextos diferentes ao longo do dia. As saídas para visitas aos lotes de produção na Agrovila, embora mencionadas apenas por uma das diretoras, evidenciam também que a concepção de Educação Infantil, a qual orienta essas práticas, não as reduz ao espaço e às práticas estritamente escolares, expandindo-as para outros espaços da comunidade, evidenciando conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) e com os princípios da Educação do Campo (BRASIL, 2002; 2008).

A descrição abaixo indica as características físicas de uma das EMEF do campo visitadas (Escola 1) e do prédio da Educação Infantil a ela vinculado.

O espaço da EMEF do Campo do assentamento (...) encanta os olhos de qualquer visitante ou pesquisador. Como consta na descrição do assentamento (...), os seus moradores optaram pela organização em forma de agrovila (...) e a escola de ensino fundamental que foi construída ainda no tempo em que o lugar era uma fazenda de produção de cana de açúcar, antes da década de oitenta, ocupou o lugar central na agrovila. Com quase um hectare de terras, o espaço das escolas é todo um quarteirão fechado, demarcado apenas por uma cerca baixa. Quando se entra no portão principal, se depara com um caminho de pedras bem ornamentadas, com uma “cerquinha” de bambus nas laterais até a porta de entrada do prédio da educação de ensino fundamental. (Relatório de Pesquisa do Município A).

A descrição indica uma integração da estrutura física com as opções de ocupação do espaço da comunidade a que a escola pertence. Além disso, evidencia o cuidado estético e as dimensões espaciais que favorecem a movimentação das crianças com limites que não isolam seu espaço dos espaços externos. A arquitetura, conforme a observação realizada em campo, proporciona acolhimento dos adultos, professores e visitantes, com a criação de ambiente que convida a entrar e a permanecer na escola. *Na sua entrada há um alpendre que era utilizado como espaço de recepção, com mesas com o lanche dos professores, cadeiras, sofás e uma estante com livros e jornais* (Relatório de Pesquisa do Município A).

Os demais ambientes utilizados de forma alternada por todas as turmas, descritos pelos pesquisadores são o refeitório, a sala de multimeios, a sala de recursos, a sala de informática, a biblioteca, a cozinha experimental, a horta, o ginásio, além de um anexo onde está sendo construído um memorial da escola e do Assentamento.

O Relatório apresenta uma descrição que evidencia a existência de um ambiente rico, bem cuidado, em espaço físico suficiente para comportar diferentes artefatos culturais e tecnológicos havendo, também, elementos naturais. Parece clara a intenção de proporcionar às crianças experiências positivas relacionadas às vivências do campo – jardim, horta, horta de

produtos medicinais – dentro e fora dos limites da escola. Esses limites, pela descrição, também parecem ter sido pensados de modo a manter e promover integração entre os diferentes ambientes da escola e desta com a comunidade, o que é facilitado pela localização e pela sua estrutura e, também, pelo projeto pedagógico em curso.

Quanto aos materiais descritos, parece-nos importante destacar a presença de materiais escolares convencionais, tais como lousa, mesas e cadeiras para professora e crianças na sala de recursos, na qual se encontra uma ambientação propriamente escolar com paredes e varal portando letras grandes e coloridas, palavras montadas com letras móveis e desenhos coloridos, além de armário com papéis, lápis de cor, giz de cera dentre outros materiais. Nesse mesmo ambiente, os pesquisadores observaram a realização de brincadeira tradicional, conforme descrito acima, indicando que o ambiente também se presta a atividades lúdicas e que envolvem movimentação das crianças.

Ao lado desses materiais que estamos designando como materiais escolares convencionais foi observado, como se vê no trecho acima, a presença de brinquedos, recursos audiovisuais e fantasias. Evidencia-se, assim, a consideração das características da fase de desenvolvimento em que se encontram as crianças, oferecendo-se recursos para as brincadeiras, incluindo as de faz-de-conta. As condições observadas indicam ainda que as escolas podem oferecer experiências com recursos tecnológicos, possibilidade que tende a enriquecer as experiências das crianças relativamente aos desafios contemporâneos.

Nesse mesmo Município foi visitada outra EMEF do campo (Escola 2), também localizada em assentamento. Este, no entanto, não se estrutura em forma de Agrovila como aquele em que se localiza a EMEF do campo 1. Foram observados nessa escola a mesma estrutura física, os mesmos equipamentos e materiais. Assim como na EMEF do campo 1, nessa escola a Educação Infantil e o Ensino Fundamental compartilham alguns espaços. No entanto, diferentemente da anterior, alguns desses ambientes não estão preparados para receber crianças da Educação Infantil, conforme se vê na descrição abaixo.

Escola 2 - A unidade da Educação Infantil construída na escola do assentamento, como dito anteriormente, é padrão e faz parte de um programa desenvolvido pela secretaria que também há um ano construiu a unidade do assentamento (...). Como a unidade é muito nova, a estrutura do prédio encontrava-se em perfeito estado. O prédio possui as mesmas salas de multimeios, recursos, berçário com banheiro, cozinha, salão de refeitório e outras atividades, banheiros masculino e feminino adaptados, banheiro para crianças portadoras de necessidades especiais.

Além destes equipamentos e locais do prédio da Educação Infantil, a escola de Educação Infantil compartilha com o prédio de ensino fundamental a biblioteca, a sala de informática e a cozinha experimental. Apesar de estes espaços serem utilizados pela Educação Infantil, eles não eram adaptados às crianças, a cozinha tinha bancadas e bancos altos demais, assim como o laboratório de ciências e a biblioteca que só dispunha de uma única mesa com cadeiras de tamanho adequado (Relatório de Pesquisa do Município A).

Foi observado também que essa Escola não contava com as mesmas dimensões da Escola 1. Assim, ela possuía poucos espaços externos, não se encontrando a presença de hortas e jardins, elemento com grande potencial para o enriquecimento das experiências das crianças.

Como se pode observar no relato acima, a Escola 2 do Município A é retratada pelos pesquisadores como uma instituição bem equipada, indicando os mesmos espaços e artefatos encontrados na Escola 1, tais como biblioteca, laboratório de informática, salas de recursos e multimeios, todos devidamente equipados com os materiais pertinentes, embora desprovida de ambientes externos que favoreçam múltiplas experiências, especialmente o contato com a natureza.

O Berçário da Escola 1

Parece-nos importante destacar as descrições a respeito do berçário. Sabemos que a educação dos bebês e crianças bem pequenas ainda é uma prática com reduzidas referências teóricas e práticas que orientem o trabalho em contexto institucional. Trata-se de um desafio a ser enfrentado pela área da Educação Infantil em geral (BARBOSA, 2010) e, no caso da Educação Infantil para bebês residentes em áreas rurais, o desafio se amplia. No caso do campo, ainda não há referências sobre os sentidos dessas práticas no contexto da vida rural, especialmente se considerarmos que a creche é uma instituição cuja origem é fortemente vinculada ao contexto de vida urbano. Além disso, embora entendamos que os bebês e crianças pequenas do campo devem ser considerados no quadro geral dos direitos das crianças brasileiras (BRASIL, 1988; BRASIL, 1990; BRASIL, 1996), ainda não contamos com estudos consistentes sobre as demandas das famílias (e dos bebês) residentes em áreas rurais que ofereçam subsídios para a estruturação de propostas adequadas a esses sujeitos.

A pesquisa nas escolas do Município A revelou elementos das práticas aí adotadas que, por se tratarem de escolas localizadas em área rural, merecem nossa atenção com o propósito de lançar luz sobre uma realidade pouco explorada. A observação realizada no berçário de uma das escolas indica uma estrutura e a presença de equipamentos e materiais pertinentes para ambientes de bebês, conforme se observa na literatura (BARBOSA, 2010; POST e HOHMANN, 2007).

Observamos que a sala estava muito bem equipada, possui brinquedos grandes, como um cavalinho de borracha para as crianças subirem nele, muitos outros brinquedos de mão organizados em estantes na lateral da sala (ao alcance da criança); e os brinquedos, ao primeiro olhar pareciam advir do mercado e eram adaptados a estas idades. Havia também “puffes”, almofadas e um espelho na sala. O banheiro do berçário,(...), era próprio para a idade. Com dois boxes, com os tamanhos \\ das torneiras e chuveiros adequados às crianças, dois pequenos vasos

sanitários, e um tanque grande de inox para o banho dos bebês. Neste, não pudemos observar a organização dos materiais de higiene das crianças...

Quando visitamos o berçário, as crianças estavam dormindo na penumbra da sala. Dois bebês estavam nos respectivos berços e o restante das crianças em colchonetes com capas azuis, que eram organizados de forma que todos juntos dormiam no fundo da sala. Cada criança tinha seu travesseiro, lençol e cobertor (Relatório de Pesquisa do Município A).

Como a observação ocorreu no momento do sono das crianças, não temos elementos sobre a forma como elas interagem no ambiente. Também não foi possível observar a movimentação dos bebês, se e como se deslocam pelos diferentes ambientes da escola.

É possível observar, no entanto, que, no caso dessa experiência, o ambiente foi estruturado para os bebês e conta com objetos que podem favorecer a exploração, as brincadeiras e as interações, bem como a iniciativa das crianças na medida em que os brinquedos estão ao alcance delas. As descrições dos ambientes e dos materiais indicam também que a organização e a seleção de materiais asseguram as condições de segurança e higiene.

Que outros materiais poderiam estar presentes nesse espaço? Que elementos evidenciarão a presença da ambiência do campo nos espaços para os bebês e crianças até 6 anos? Esta pesquisa, pelo tempo de imersão no campo, tanto nas escolas quanto nas casas das crianças, não alcançou construir referências a esse respeito. O aprofundamento da reflexão com estudiosos, gestores, professores e familiares poderá oferecer elementos para avançarmos na construção de referências.

Outro elemento a ser destacado refere-se à gestão das IEI em geral e especialmente das IEI localizadas em áreas rurais. O relato a seguir, a respeito da diretora da Escola 1, oferece indícios da importância da gestão da escola tanto para o sentido que ela adquire na comunidade quanto para a viabilização de condições objetivas de funcionamento.

São importantes algumas palavras a mais para descrever a notoriedade da diretora (...). Quando informamos ao motorista que nos acompanhava que iríamos pesquisar a escola, ele logo tratou de afirmar a importância da Diretora (...) para a comunidade e para a escola. Dizendo que foi um grande “presente” que aquela comunidade havia recebido com a vinda dela para a direção. E nossas impressões foram tratando de reconhecer estas afirmações, desde a maneira como fomos acolhidos (...); e a beleza, organização, qualidade, entre outros atributos gerais com que reconhecíamos a escola de ensino fundamental e Educação Infantil. E ele fez questão também de deixar transparecer a importância que ela própria e a escola atribuía à valorização do homem e mulheres do campo e dos princípios da educação do campo. Quando nós chegamos, um de seus primeiros comentários foi dizer que o maior objetivo da escola era recuperar o amor do estudante à terra que, segundo ela, vinha se perdendo nas novas gerações (Relatório de Pesquisa do Município A).

A análise do relatório de campo do estudo qualitativo realizado no Município A permite verificar, tanto pelos relatos de entrevistas, quanto pelos registros de observações dos pesquisadores, que um conjunto de fatores parece ter concorrido para a existência de instituições com as características acima descritas. Uma economia forte associada à existência de Assentamento resultante de Programa de Reforma Agrária do INCRA, decorrente da ocupação de áreas rurais por famílias de Sem-Terra ainda nos anos 1970, constituem-se em fatores que possivelmente favoreceram o aporte de recursos para a educação em geral e para a Educação do Campo.

Destacamos que essas mesmas condições, no entanto, concorrem favoravelmente desde que a política pública municipal de educação se pautasse pelas bases teóricas e práticas da Educação Infantil e da Educação do Campo, destacando-se a importância da regulamentação municipal para orientar e normatizar as práticas institucionais, associada a condições

de formação inicial e continuada, de trabalho e carreira que valorizem os professores dessa etapa da educação básica que atuam no campo.

As diferenças observadas nas duas escolas do município A indicam que outros elementos concorrem para a qualidade da educação oferecida às crianças. As diferenças na forma de organização dos Assentamentos que resultam em organizações espaciais distintas e as diferenças relativas às competências e formas de engajamento de diretores podem contribuir para a configuração espacial, a dimensão estética e de integração com a comunidade.

Finalmente, salientamos que não se pode generalizar as observações dessas escolas para a realidade do município, uma vez que não dispomos de elementos para tal. Parece-nos, no entanto, possível afirmar a importância de se observar os múltiplos fatores que podem concorrer para a viabilização de condições adequadas para o atendimento aos direitos das crianças.

Breve caracterização do Município B

O município B é o maior município em extensão territorial do Estado a que pertence e o terceiro em população urbana e população geral do norte desse Estado. Sua população é de 65.464 habitantes, sendo a população urbana de 41.328 pessoas e a população rural de 24.136 habitantes. Entre esta última estão 2938 crianças de 0 até 6 anos de idade. (IBGE, CENSO 2010).

A economia do município sustenta-se na agricultura, na pecuária, no artesanato e nos serviços. Na agricultura destaca-se a produção da cana-de-açúcar desde o seu surgimento, havendo mais de trinta engenhos em seu território. Parte da produção da cachaça é exportada para outros estados e para países europeus e asiáticos. Seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é de 0.699, segundo o Atlas de Desenvolvimento Humano/PNUD (2000) (Relatório de Pesquisa do Município B, 2012, p. 5 e 6).

A Educação Infantil no Município B

As informações sobre a Educação Infantil no Município B foram extraídas dos questionários respondidos pela Secretaria Municipal de Educação – SME e por três escolas que atendem crianças residentes em área rural durante a etapa quantitativa da Pesquisa Nacional da qual deriva este texto. Existe na Secretaria Municipal de Educação uma equipe responsável pela Educação Infantil e pela Educação do Campo e pelo acompanhamento pedagógico da Educação Infantil do Campo. Conforme informações da Secretaria Municipal de Educação, existem orientações para a Educação Infantil e para Educação do Campo formalizadas no Plano Municipal de Educação. Orientações estas que na percepção da Secretaria contemplam as especificidades das crianças de 0 a 6 anos residentes em área rural e contribuem para a elaboração das propostas pedagógicas da Educação Infantil.

Ressalta-se que estas informações sobre as orientações não foram confirmadas nos questionários respondidos por três escolas que atendem as crianças residentes em área rural. Conforme esses questionários, nessas escolas não há proposta pedagógica que contemple as especificidades dessas crianças.

A oferta de Educação Infantil para as crianças residentes em área rural acontecia em instituições públicas para as crianças de 3 a 6 anos, e também em prédios ou salas anexas a escolas públicas de Ensino Fundamental e salas multisseriadas de Ensino Fundamental. Este último tipo de oferta não atende às determinações da Resolução N° 02 (CNE/CEB N 02, de 28 de abril de 2008) que trata da Educação do Campo e explicita que as crianças da Educação Infantil não devem ser agrupadas com crianças do Ensino Fundamental.

As crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural do Município B são atendidas somente na zona rural. Agricultores familiares, quilombolas e ribeirinhos são as populações do campo identificadas entre as famílias das crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural matriculadas na rede municipal. No ano de 2012, o número de crianças residentes em área rural frequentando a Educação Infantil por faixa etária era de: 55 crianças de 3

anos, 190 de 4 anos e 234 de 5 anos, totalizando 479 crianças. Considerando que existem 2938 crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural, o Município atende somente cerca 16,3% dessa população.

Na zona rural havia 42 professores com magistério completo e 21 auxiliares de serviços gerais que atendiam diretamente as crianças de 0 a 6 anos residentes em área rural. O Município B contrata os professores da Educação Infantil da zona rural e urbana através de concurso público e processo seletivo. Os critérios utilizados para designar os professores de Educação Infantil para as zonas rural e urbana são: formação específica e processo seletivo.

O Município B não forneceu informações sobre as ações de formação continuada/em serviço e informou possuir Plano de Cargos, Carreira e Salários para os professores da Educação Infantil. O piso salarial informado para os professores com Ensino Médio, Magistério Completo e Ensino Superior Completo, com carga horária de 20 horas semanais, foi o mesmo, no valor de R\$956,00.

Espaços e ambientes: elementos da política de Educação Infantil para crianças residentes em área rural do Município B

Passamos agora a apresentar e analisar as informações obtidas com a pesquisa de campo no que se refere aos espaços e materiais disponíveis nas instituições de Educação Infantil que atendem as crianças de 0 a 6 anos residentes em área rural.

A pesquisa de campo no Município B foi realizada no período de 21 a 25 de maio de 2012. Durante a pesquisa foram realizadas as seguintes ações:

- a) Entrevistas com representantes da Secretaria Municipal de Educação: a Secretária Municipal de Educação; a Diretora de Educação do Campo; a Vice-diretora de Educação do Campo; e a Diretora da Educação Básica.
- b) Visitas e observações a 3 pré-escolas rurais da amostra e 1 pré-escola rural não constante da amostra.

- c) Entrevista com a Diretora de Educação do Campo e a Vice-diretora de Educação do Campo, que são responsáveis pela gestão centralizada de todas as escolas da zona rural do Município.
- d) Entrevistas com três famílias de crianças residentes em área rural matriculadas na Educação Infantil.
- e) Entrevista com uma família de criança residente em área rural não matriculada na Educação Infantil.

Apresentaremos as informações sobre os espaços e materiais a partir das entrevistas e observações descritas no relatório da pesquisa de campo.

Inicialmente consideramos relevante destacar que a Secretaria Municipal de Educação do Município é parte integrante da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS) e que existem 242 pequenas comunidades rurais no município. A representante da SME do Município B informou que há escolas na zona rural que não possuem energia elétrica. Quanto aos materiais disponíveis, destacou as dificuldades enfrentadas pela SME para assegurar materiais didáticos para as escolas do campo. Esse aspecto foi mencionado como desafio, referindo-se a entraves burocráticos da prefeitura, relacionados, ao que parece, à ausência de compreensão por parte dos setores responsáveis da importância da materialidade para a educação das crianças.

Outro grande desafio a ser enfrentado pelo município diz respeito à falta de material didático. Existem dificuldades para a compra deste material que nem mesmo a secretária e as diretoras souberam especificar e disseram ser da ordem do “burocrático: a compra emperra na prefeitura e a gente não sabe ainda o porquê disso: falta agilidade”. “Não houve ainda compreensão por parte da prefeitura da necessidade e da importância desse material”, observa a diretora de educação básica. No entanto, percebe-se uma preocupação da secretária em tentar resolver essa questão, uma vez que existem os recursos financeiros para viabilizar as compras necessárias. (Relatório de Pesquisa do Município B, 2012).

No município B destaca-se a importância dessa dimensão por meio da explicitação do reconhecimento de que as condições locais são extremamente precárias. Com uma área rural muito extensa, possui escolas a 200 km da sede do município que não contam sequer com energia elétrica, funcionando privadas de condições materiais mínimas. Observa-se, com relação a esse município, a dificuldade enfrentada pelo setor educacional (SME) de contornar as dificuldades burocráticas da administração e, sobretudo, de alcançar reconhecimento no interior da política municipal, da importância de condições materiais para a Educação Infantil do campo.

A equipe da pesquisa de campo realizou uma única entrevista com a diretora da Educação do Campo e sua vice – que são responsáveis pela gestão de todas as escolas visitadas. As três escolas da amostra são classificadas como pré-escola e estão localizadas na zona rural. Não há informações das entrevistadas sobre a estrutura física das escolas. No entanto, no item sugestões, elas indicam a necessidade de construção de mais escolas e creches e a melhoria da infraestrutura das escolas.

Quanto aos materiais disponíveis, menciona-se que a SME adquiriu geladeiras, televisores, aparelhos de som e DVD para todas as escolas da Rede Municipal de Ensino. Menciona-se, ainda, a inexistência de computadores. Não há detalhes sobre os materiais utilizados pelas crianças, mas ao informar que há disponibilização de material escolar para toda a rede no início do ano letivo, a Diretora de Educação do Campo disse que a Educação Infantil *não recebe nada* (do Governo Federal).

Consta, no Relatório de Campo, que as famílias entrevistadas (o relatório agrupou as famílias usuárias e não usuárias) avaliam que as escolas possuem infraestrutura precária, mencionando-se prédios sujos e presença de escorpiões. O Relatório de campo destaca, ainda, a avaliação de que as escolas são muito distantes da residência de grande parte das crianças.

Esse relato das famílias explicita um dos grandes desafios da Educação do Campo que, conforme determinações do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2002, 2008), deve ser ofertada nas comunidades rurais onde residem as crianças.

O Relatório de Campo do Município B destaca questões metodológicas da pesquisa, informando que as escolas escolhidas para a pesquisa qualitativa, as mesmas sorteadas para a amostra do estudo quantitativo, como estão muito próximas da sede, não representam, em suas condições materiais, aquelas que, no município, integram sua extensa área rural. De acordo com os pesquisadores, a situação da educação, de modo geral, para as populações do campo naquele município é de grande precariedade, não sendo possível falar em Educação Infantil do Campo. A oferta de Educação Infantil no município B, especialmente para as crianças residentes em área rural, embora se trate de atendimento público, conta com instalações improvisadas e precárias, nos moldes do início do processo de criação e expansão das creches nos grandes centros urbanos. As estruturas físicas dessas escolas, de acordo com o relatório de campo, não se assemelham a prédios escolares ou a instituições educacionais. Os pesquisadores destacaram a precariedade e, ao mesmo tempo, registraram sinais de cuidados por parte dos responsáveis por esses ambientes, como é o caso da menção à limpeza destes. (Relatório de Pesquisa do Município B, 2012)

Com relação aos espaços existentes nas três escolas, o relatório de campo destaca que todas possuíam pátios, mas todos desprovidos de brinquedos ou *outro objeto que sugerisse crianças e/ou brincadeiras de crianças*. A descrição abaixo oferece uma visão do cenário das áreas externas das escolas visitadas:

Um desses pátios, inclusive, era todo de areia e tinha balanços quebrados que foram encostados num canto, pois as professoras relataram que preferiam não deixar as crianças brincarem pelo receio de que elas se acidentassem. Na escola do Alegre, as crianças estavam todas no quintal, nas mesinhas embaixo de árvores. A rigor, apesar de existirem pátios, quintais e algumas árvores, não podemos falar da existência de áreas verdes propriamente ditas e não observamos nenhum animal em nenhuma das escolas ou nas proximidades (Relatório de Pesquisa do Município B, 2012, p.18).

Depreende-se do relato o caráter de aridez do ambiente e a ausência de condições para enriquecimento das experiências das crianças e de elementos que promovam o bem estar. O relato prossegue evidenciando a total inadequação sob qualquer ponto de vista e, ainda mais fortemente, se considerarmos os instrumentos normativos da Educação Infantil e da Educação do campo, evidenciando a negação de direitos às condições mais elementares de saúde, educação e bem-estar para as crianças do campo nesse município.

Apesar de estarem bastante limpas, as instalações sanitárias eram todas muito precárias e todas sem adequação de uso para crianças pequenas, muito menos para crianças com mobilidade reduzida. Numa das escolas (...), um dos sanitários não possuía azulejos, se encontrava com a porta quebrada e não havia distinção de uso para meninos, meninas ou mesmo adultos: era um banheiro apenas, de uso comum, e com uma aparência geral muito ruim. Em nenhum deles havia sabonetes, toalhas ou mesmo papel toalha para as crianças lavarem suas mãos; alguns banheiros possuíam apenas vasos sanitários e nem mesmo possuíam pias/lavatórios.

As escolas possuíam telhados bons e paredes pintadas normalmente (...). Chamou muito a nossa atenção [uma das escolas] (...), com iluminação geral muito deficiente, salas pequenas e mal ventiladas, sem privacidade. Numa das salas, que funcionava numa espécie de garagem da casa, as crianças podiam transitar normalmente entre a escola e a rua. Muitas vezes, as professoras não conseguiam controlar esse trânsito devido à dificuldade de fechar a porta, muito grande e inadequada para uma escola. (...)A água era disponibilizada para as crianças em filtros de barro; em apenas uma das escolas observamos a existência de bebedouro, mas não foi possível confirmar se o mesmo estava em boas condições de funcionamento (Relatório de Pesquisa do Município B, 2012).

O mobiliário apresenta as mesmas condições de precariedade descritas para a estrutura física das escolas, como se vê no trecho a seguir:

Como estes edifícios eram “escolas de improviso”, todas as dependências, assim como portas e janelas, nos pareceram inadequadas. O mobiliário muito pobre e escasso, com poucas cadeiras e mesinhas individuais. Aliás, sobre as mesinhas, a diretora de educação do campo observou, no momento da entrevista, que as mesinhas existentes nas escolas do município não são as mais adequadas para as crianças pequenas, e “já houve caso de crianças subirem e caírem, já teve acidente, e as professoras são muito cuidadosas, então elas têm medo e nem deixam as crianças ficarem brincando muito” (Relatório de Pesquisa do Município B, 2012).

Ainda referindo-se ao improviso relativo à estrutura física das escolas, os pesquisadores informam que em *uma das escolas – (...) –, por funcionar na sala paroquial da igreja, possui apenas uma pequena sala de aula, com paredes cobertas por imagens e cartazes com dizeres da religião católica*, embora se trate de escola pública. É importante considerar que o ambiente, no caso as paredes da sala, apresenta elementos alheios ao que seria pertinente para uma sala de Educação Infantil, não refletindo experiências pedagógicas com as crianças.

As descrições dos pesquisadores se encerram com as informações a respeito das novas instalações de duas das três escolas, que terão espaços destinados a fraldário, lactário, brinquedoteca, berçário, refeitório, cantina, biblioteca e instalações sanitárias separadas para adultos e crianças com chuveiros e lavatórios e que com essa estrutura poderá atender com mais qualidade as crianças pequenas (Relatório de Pesquisa do Município B, 2012).

O que se observa é que, embora a política municipal esteja dando sinais de ações no sentido de elevar a qualidade das condições de atendimento às crianças, tudo indica que está longe de construir uma política de Educação Infantil que atenda com dignidade as crianças de 0 a 6 anos residentes em área rural.

O conjunto das informações apresentadas nos leva a afirmar a distância existente entre o que está previsto nos documentos legais da Educação Infantil e da Educação do Campo e as condições de oferta de Educação Infantil para as crianças residentes em área rural do Município B. Destaca-se que a precariedade dos espaços e materiais pode ser ainda mais intensa nas escolas que distam mais da sede do Município. Esse aspecto foi apontado pelas representantes da Secretaria Municipal de Educação.

Não há como deixar de refletir sobre a situação da Educação Básica nesse Município, pois a realidade dessas escolas de Educação Infantil parece ser semelhante à das escolas de Ensino Fundamental, o que pode dar indícios de que a política municipal de investimentos na área da Educação está muito aquém das necessidades e dos direitos da população. A ausência do atendimento para as crianças menores de 3 anos foi associada pelas representantes da Secretaria Municipal de Educação às dificuldades ainda presentes na oferta do Ensino Fundamental, evidenciando questões polêmicas quando se pensa no financiamento da Educação em nosso País. Depreende-se da fala dessas participantes da pesquisa que o Ensino Fundamental, como oferta obrigatória, pode ofuscar a Educação Infantil que é mais recente e ainda não obrigatória para as crianças de até 3 anos. Diante desse quadro, os municípios podem negligenciar a oferta dessa etapa da Educação Básica, o que se agrava quando as crianças e suas famílias estão distantes da sede destes e por este motivo, de fato, invisíveis.

As descrições das escolas evidenciam situações de imprevisto e que ferem frontalmente ao que está determinado nos documentos legais. No entanto, é importante ressaltar que, conforme o depoimento das representantes da Secretaria de Educação, elas não representam o conjunto das escolas localizadas em áreas rurais, muito mais distantes da sede do município e em condições ainda mais precárias.

A consideração da criança como centro do planejamento e da brincadeira como eixo principal da proposta pedagógica, conforme determinam as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (BRASIL, 2009), fica inviabilizada em prédios e ambientes que colocam em risco a segurança. As entrevistas e as observações dos pesquisadores evidenciaram

que no cotidiano as crianças têm suas ações e brincadeiras limitadas pela preocupação das educadoras com a possibilidade de acidentes decorrentes de brinquedos, mobiliários e prédios inadequados.

Tantas limitações impostas pelos espaços físicos e materiais somam-se à ausência das especificidades que deveriam ser asseguradas às crianças filhas das populações do campo com a construção de experiências que dialoguem com as culturas, tradições e identidades, assim como com práticas ambientalmente sustentáveis dessas populações. Conforme as entrevistas e questionários, não há especificidades no calendário ou no cotidiano das crianças que promovam e valorizem a vida no campo.

As informações encontradas no Município B corroboram os problemas relativos ao acesso e à qualidade da Educação Infantil no Brasil, apontados num diagnóstico realizado em 2005 pela comissão da Unesco/OCDE (Campos, 2006), dentre os quais destacamos:

- O financiamento é insuficiente em grande parte dos municípios e a população não conta com recursos próprios para suprir os custos desses serviços. No Brasil, o gasto médio por criança/ano na pré-escola é muito inferior ao registrado em outros países em desenvolvimento, como a Argentina, o Uruguai, o Chile e o México.
- A fiscalização e a supervisão das creches e pré-escolas é falha e nos diversos tipos de atendimento – público, conveniado e particular – permanecem situações de risco para as crianças.
- Pouca preocupação por parte das escolas com a programação de atividades com as crianças, avaliada como pouco diversificada, rígida e presa a rotinas empobrecidas, levando-as à ociosidade e representando pouco estímulo ao desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo, cultural e social delas. Os documentos oficiais sobre currículo são pouco divulgados e suas orientações são quase sempre ignoradas.

Verifica-se, deste modo, que as situações que a pesquisa encontrou nesse Município infelizmente se repetem em vários outros. Diante disso, evidenciam-se, novamente, os grandes desafios que devem ser enfrentados para a garantia da oferta de uma Educação Infantil de qualidade para todas as crianças.

Considerações finais

As análises das condições concretas de oferta da Educação Infantil às crianças de 0 a 6 anos residentes em área rural de dois municípios da região sudeste evidenciaram as desigualdades nas possibilidades de experiências de bebês e crianças pequenas nas IEI focalizadas.

No Município A foram encontrados espaços e materiais que compõem ambientes propícios às experiências educativas das crianças pequenas residentes em área rural. No Município B as escolas visitadas funcionavam em prédios improvisados que não atendiam às necessidades das crianças pequenas. A precariedade dos ambientes inviabilizava condições para interações entre as crianças, especialmente se considerarmos a ausência de materiais como brinquedos e outros pertinentes à Educação Infantil, além da ausência de artefatos que garantissem a segurança de grupos de crianças durante a jornada. A ausência de artefatos evidencia certa imobilidade também no que se refere a intervenções no ambiente para torná-lo mais bonito e agradável à convivência diária entre crianças e entre estas e os adultos. Tais condições distanciam-se das disposições das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (Brasil, 2009), as quais, no Art. 9º, indicam que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira.

A aproximação à realidade desses municípios permitiu a identificação de desafios a serem enfrentados pelas políticas públicas, dos quais mencionamos alguns mais diretamente relacionados ao tema deste capítulo.

A estruturação de projetos pedagógicos para toda a faixa etária de 0 a 6 anos, destacando-se as especificidades dos bebês e crianças bem pequenas residentes em área rural, exige a realização de estudos que abranjam as demandas das famílias e das crianças, desvendando-se em que consiste, para essa população, o compartilhamento dos cuidados e da educação de seus filhos e filhas, desde a mais tenra idade, com instituições educacionais.

A tarefa de construção de maior compreensão sobre esses sujeitos e sobre os projetos pedagógicos que dialoguem com as condições concretas de vida e com a diversidade do campo brasileiro exige intensa interação com essa população e com os movimentos sociais do campo. Os estudos qualitativos revelaram que a educação da criança pequena é ainda pouco presente entre as preocupações de dirigentes de organizações sociais dedicadas à defesa dos direitos das populações do campo. O diálogo entre as referências construídas no campo da Educação Infantil e os princípios da Educação do campo (esta última mais voltada para os níveis posteriores da escolarização) constitui-se em elemento fundamental para a construção de projetos de Educação Infantil do campo. E, no que concerne ao tema deste capítulo, tais estudos e reflexões precisam abordar a dimensão material das políticas e práticas de Educação Infantil para as crianças residentes em área rural, abordando desde as edificações até os materiais com os quais as crianças brincam, jogam e constroem conhecimentos no interior das IEI.

Além disso, a gestão das IEI revelou-se um elemento importante na condução de projetos pedagógicos adequados a essa população, o que se estende também aos professores cuja formação ainda não incorpora reflexões sobre o sentido da Educação Infantil para crianças residentes em área rural. Nessa direção, a formação de professores e de gestores para a Educação Infantil em geral e, de modo particular para a Educação Infantil destinada a crianças residentes em áreas rurais, precisa contar com esforços importantes das políticas públicas de educação.

As políticas de Educação Infantil para essa população precisam ainda promover ações para melhor conhecimento dessa realidade, investir na formulação e implementação de projetos pedagógicos, tendo em

consideração a diversidade do campo brasileiro. Sobre esse aspecto, além da consideração da diversidade de populações, elementos como extensão das áreas rurais, as distâncias entre essas áreas e as sedes dos municípios, o tamanho da população de crianças pequenas, a topografia, o clima, dentre outros, revelaram-se como importantes fatores intervenientes nas condições de acesso e permanência das crianças nas IEI.

Os estudos qualitativos revelaram ainda a necessidade de ações que favoreçam a superação de desigualdades entre os municípios. A grande desigualdade do ponto de vista econômico, embora não seja a única responsável pelas diferenças encontradas, pode ser minimizada por meio de políticas que, de fato, efetivem a colaboração entre os entes federados induzindo e fortalecendo as ações no âmbito dos municípios em direção à construção de políticas nessa área. Os estudos revelaram indícios de que tais ações se fazem tanto mais necessárias quanto menor o nível de organização das populações do campo, que se expressa pela ausência de mecanismos de reivindicação junto às administrações locais.

O avanço na construção de políticas públicas que efetivamente atendam aos direitos das crianças residentes em área rural à Educação Infantil desde os primeiros meses exigirá mudanças em diferentes áreas, incluindo a conscientização de prefeitos e de dirigentes e gestores da educação nos municípios e nas escolas a respeito do significado dessa etapa da educação de modo a sustentar os investimentos necessários à sua execução. Tais investimentos dependem desse reconhecimento na medida em que as características dessa fase da vida exigem ambientes e equipamentos apropriados, além de menor número de crianças por professor, o que supõe a necessidade de maior aporte de recursos.

Finalizamos esperando que as análises apresentadas neste capítulo, as quais expõem situações tão distintas nas condições de oferta da Educação Infantil para os bebês e crianças de 0 a 6 anos residentes em área rural em dois municípios da Região Sudeste, possam colaborar com a implementação de uma política nacional de Educação Infantil. Nessa direção, esperamos que os “casos” aqui retratados sejam considerados como elementos que subsidiem as ações e reflexões sobre os desafios que

nosso país deve enfrentar para garantir a igualdade do direito dos bebês e crianças pequenas em todo o seu território.

Referência

BARBOSA, M. C. S. As especificidades da ação pedagógica com os bebês. In: I Seminário Nacional: Currículo em Movimento - Perspectivas Atuais, 2010, Belo Horizonte. **I Seminário Nacional Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais**, 2010.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. **Projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

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

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, 1990.

_____. 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 N° 2, de 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução CNE/CEB N° 1, de 3 abr. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006.

CAMPOS, Maria Malta. **Educação Infantil: reescrevendo a educação**. São Paulo, 27 jun. 2006. Disponível em: <http://www.reescrevendoaeducacao.com.br/2006/pages.php?recid-35>

CARVALHO, M. I. C.; RUBIANO, M. R. B. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In: OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 1995.

HORN, Maria da Graça S. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

IBGE. **Censo demográfico**, 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm>

INEP. **Censo Escolar**, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16179

KENNEDY, D. As raízes do estudo da infância: história social, arte e religião. In: KOHAN, W. O.; KENNEDY, D. (org.). **Filosofia e infância: possibilidades de um encontro**. Petrópolis: Vozes, 1999, pp. 129-159.

KUHLMANN JR., M., FERNANDES, R. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, L. M.(Org.). **A infância e sua educação: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p.15-33.

POST, J.; HOHMANN, M. **Educação de bebês em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007.

ROCHA, Eliene Novaes, GONÇALVES, José Wilson Souza, SANTOS, Tânia Mara Dornellas dos (orgs.). **Educação Infantil do campo: semeando direitos, colhendo cidadania**. Brasília, DF: CONTAG, 2011.

SILVA, I. O.; LUZ, I. R.; FARIA FILHO, L. M.. Grupos de pesquisa sobre infância, criança e Educação Infantil no Brasil: primeiras aproximações. **Revista Brasileira de Educação** (Impresso), v. 15, p. 84-97, 2010.

SILVA, A. P. S.; PASUCH, J. Orientações Curriculares Nacionais para a Educação Infantil do Campo. In: I Seminário Nacional: Currículo em Movimento - Perspectivas Atuais, 2010, Belo Horizonte. **I Seminário Nacional Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais**, 2010.

UFMG. **Relatório Pesquisa de Campo realizada no município A da Região Sudeste**. Pesquisa Nacional “Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais” (MEC/UFRGS). Belo Horizonte: junho, 2012. Não publicado.

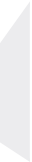
UFMG. **Relatório Pesquisa de Campo realizada no município B da Região Sudeste.** Pesquisa Nacional “Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais” (MEC/UFRRGS). Belo Horizonte: junho, 2012. Não publicado.

UFMG. **Relatório Pesquisa de Campo realizada no município C da Região Sudeste.** Pesquisa Nacional “Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais” (MEC/UFRRGS). Belo Horizonte: junho, 2012. Não publicado.

UFMG. **Relatório Pesquisa de Campo realizada no município D da Região Sudeste.** Pesquisa Nacional “Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais” (MEC/UFRRGS). Belo Horizonte: junho, 2012. Não publicado.

UFMG. **Relatório Pesquisa de Campo realizada no município E da Região Sudeste.** Pesquisa Nacional “Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais” (MEC/UFRRGS). Belo Horizonte: junho, 2012. Não publicado.

UFMG. **Relatório Pesquisa de Campo realizada no município F da Região Sudeste.** Pesquisa Nacional “Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais” (MEC/UFRRGS). Belo Horizonte: junho, 2012. Não publicado.



Entre os rios, a floresta e as águas – a Educação Infantil do campo na Amazônia: para além do atendimento nas escolas rurais multisseriadas

Maria Natalina Mendes Freitas (UFPA/Bragança)¹

Salomão Antonio Mufarrej Hage (ICED/UFPA)²

Ana Célia da Silva Tuveri³

- ¹ Coordenadora da Região Norte na Pesquisa Nacional “Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais” (MEC/UFRGS). Professora da Universidade Federal do Pará.
- ² Pesquisador na Pesquisa Nacional “Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais” (MEC/UFRGS). Professora da Universidade Federal do Pará.
- ³ Pesquisadora na Pesquisa Nacional “Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais” (MEC/UFRGS).



Os movimentos e organizações sociais populares representativos das populações do campo, das águas e da floresta, nas últimas décadas, têm participado ativamente das disputas que envolvem a conquista da terra, o fortalecimento da produção de base familiar e a garantia do direito à vida com dignidade; constituindo-se enquanto sujeitos coletivos de direito e de produção de novas sociabilidades, entre os quais se encontra o direito à educação.

Nessa caminhada de mobilização e protagonismo, a *Articulação Nacional Por uma Educação do Campo* tem assumido um papel destacado para que não sejam reeditadas as tradicionais políticas de manutenção precária das escolas rurais de cunho assistencialista, compensatório e compassivo, que reforçam o atraso e o abandono secular da educação dos povos que vivem da agricultura, do extrativismo e do trabalho do campo. (II CNEC, 2004)

Essa articulação, considerada uma das expressões de mobilização por uma educação do campo no Brasil, reúne organizações e movimentos sociais do campo, das águas e da floresta, universidades públicas, entidades e organizações da sociedade civil e órgãos do poder público de fomento ao desenvolvimento e da área educacional e instituições internacionais, que compartilham princípios, valores e concepções político-pedagógicas, e se articulam para reivindicar políticas públicas de educação e desenvolvimento rural com qualidade social para as populações do campo, aqui entendidas como: agricultores familiares, assentados, quilombolas, extrativistas, ribeirinhos e pescadores.

A primeira e a segunda Conferência Nacional de Educação do Campo, ocorridas respectivamente em 1998 e 2004 em Luziânia – Goiás, constituíram-se em marcos históricos dessa articulação nacional nesse processo de afirmar o direito das populações do campo à educação, ao reivindicar que a educação do campo seja assumida como política pública de maneira mais explícita; que os órgãos públicos responsáveis pela educação em nosso país se façam mais presentes reconhecendo a dívida

social, cultural e educativa que têm para com os diversos sujeitos que vivem no campo e na floresta; e que seja reconhecida a especificidade desses povos e de suas formas de viver e de ser, de formar-se, socializar-se, aprender, de produzir e relacionar-se com o conhecimento, com as ciências e as tecnologias, com os valores e com a cultura. (Ibid., 2004: 4)

Outro indicativo desse processo organizativo em curso tem sido a pressão sobre as várias instâncias governamentais para que renovem os processos de gestão da educação, ação que tem resultado num esforço de determinadas secretarias de educação para se tornarem mais sensíveis à inclusão da educação do campo em sua agenda política, criando espaços e situações em que as especificidades do campo sejam reconhecidas e valorizadas. Nessa perspectiva, o próprio MEC respondeu a essa mobilização, com a criação, em 2004, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, onde se insere a Coordenação Geral da Educação do Campo que assumiu como meta por em prática uma política de educação que respeite a diversidade cultural e as diferentes experiências de educação em desenvolvimento, em todas as regiões do país, como forma de ampliar a oferta de educação de jovens e adultos e da educação básica nas escolas do campo. (SECAD, 2005)

Nos documentos que expressam as intencionalidades oficiais com relação à definição e implementação de políticas educacionais, tem-se reconhecida a reivindicação dos movimentos sociais de conceber e valorizar o campo em sua diversidade, “que engloba os espaços da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, dos pescadores, dos caçaras, dos ribeirinhos e dos extrativistas como espaço de inclusão social, a partir de uma nova visão de desenvolvimento”. (Ibid., 2005)

No âmbito da legislação especificamente, uma conquista importante desse processo de mobilização quanto às políticas públicas educacionais, envolvendo a participação dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, SEF/ MEC, CONSED, UNDIME, universidades e instituições de pesquisa, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável e organizações não governamentais, foi a aprovação das “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo”, que se constituem num conjunto de princípios e procedimentos que visam adequar

o projeto institucional das escolas do campo às políticas curriculares nacionais vigentes intencionando legitimar a identidade própria dessas escolas, que deve ser definida, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos povos do campo, em sua memória coletiva, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais; contemplando o campo em sua diversidade social, cultural, política, econômica, de gênero, geração e etnia. (Resolução 1/2002 do CNE/ CEB)

A partir da definição dessas Diretrizes, outros Marcos legais regulatórios das escolas de Educação Básica do Campo foram estabelecidos e devem ser apropriados pelos gestores públicos, assim como pelos movimentos e organizações sociais do campo e comunidades escolares afim de que se materializem, e possam promover as alterações necessárias nas precárias condições em que a oferta de ensino tem sido disponibilizada no meio rural. Trata-se da Resolução do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica de nº 2, de 28 de Abril de 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo e do Decreto de nº 7.352, assinado pelo presidente Lula da Silva no dia 04 de Novembro de 2010, que estabelece referências sobre a política de educação do campo e a regulamentação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

Segundo o Decreto, a educação do campo compreende da creche à graduação e a oferta deve ser de responsabilidade compartilhada entre a União, estados e municípios. Sobre as populações do campo, a diversidade é reafirmada, ao serem compreendidas no Decreto enquanto agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores rurais assalariados, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos; e ao estabelecer que a escola deve atender a esses cidadãos respeitando a diversidade, nos aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, raça e etnia.

O Decreto responsabiliza o governo federal pela criação e implementação de mecanismos que assegurem a manutenção e o desenvolvimento da educação na área rural, para superar a defasagem histórica de acesso, propondo a intervenção sobre a redução do analfabetismo

de jovens e adultos; o fomento da educação básica na modalidade jovens e adultos integrando qualificação social e profissional; a garantia de fornecimento de energia elétrica, água potável e saneamento básico para as escolas; e a promoção da inclusão digital com acesso a computadores, conexão à internet e às demais tecnologias digitais.

A formação de professores que atuam nas escolas do campo, de acordo com o Decreto, deve ser referenciada segundo os princípios e objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Art. 5º do Decreto nº 6.755, de janeiro de 2009). Ele ainda determina que para receber assistência técnica e as transferências voluntárias de recursos do governo federal, os estados e municípios devem incluir a educação do campo nos seus planos estaduais e municipais de educação.

Especificamente sobre a educação da infância, essas legislações indicam o seguinte:

- As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo/2002, em seu artigo sexto, estabelecem que o Poder Público, no cumprimento das suas responsabilidades com o atendimento escolar e à luz da diretriz legal do regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, proporcionará Educação Infantil nas comunidades rurais.
- As Diretrizes Complementares da Educação Básica do Campo/2008 estabelecem, no artigo primeiro, que a Educação do Campo compreende a Educação Básica em todas as suas etapas, incluindo a Educação Infantil, e que se destina ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida. No parágrafo primeiro desse mesmo artigo, estabelecem, ainda, que a Educação do Campo é de responsabilidade dos Entes Federados, os quais devem estabelecer formas de colaboração em seu planejamento e execução com o objetivo de universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar com qualidade, em todo o nível da Educação Básica.
- O Decreto de nº 7.352/2010 estabelece, em seu artigo terceiro, que a Educação Infantil será sempre oferecida nas próprias

comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças; e no parágrafo segundo desse mesmo artigo que, em nenhuma hipótese, serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental. O Decreto estabelece ainda, em seu artigo quarto, inciso primeiro, que a União, por meio do Ministério da Educação, prestará apoio técnico e financeiro aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios na oferta da educação infantil como primeira etapa da educação básica em creches e pré-escolas do campo, promovendo o desenvolvimento integral de crianças de zero a cinco anos de idade.

Em que pese todas as conquistas relacionadas à Educação Básica no âmbito da legislação em vigência, expressa a partir das três legislações citadas, a realidade dos sujeitos do campo, das águas e da floresta com relação ao processo de escolarização ainda se materializa de forma excludente, a medida que somente 21% encontram-se matriculadas nos sistemas de ensino, conforme as estatísticas do IBGE, que indicam a existência de 6,3 milhões de matrículas e um contingente de 29.830.007 de pessoas que vivem no meio rural.

O Quadro a seguir explicita com mais detalhes o baixo percentual de atendimento educacional dos sujeitos do campo, das águas e da floresta na Educação Básica em nosso país, segundo dados oficiais do Censo Escolar do INEP de 2010.

Quadro 01 - Acesso à Educação Básica no Campo – 2010

ETAPA	Taxas de atendimento
Educação Infantil /Creche	6,98%
Educação Infantil/Pré-Escola	66,80%
Ensino Fundamental	91,96%
Ensino Médio	18,43%
EJA – Ensino Fundamental	4,34%
EJA – Ensino Médio	3,10%

Censo Escolar INEP/2011

Censo IBGE/2010

O Quadro 01 revela o baixo atendimento à Educação Básica dos sujeitos do campo, das águas e da floresta na Educação infantil, no Ensino Médio e no EJA, em sua oferta no Ensino Fundamental e Médio. Entretanto, no Ensino Fundamental, identificamos um contingente de quase 96% dos sujeitos acessando esse nível da Educação básica, o que pode ser explicado, em um aspecto, pelo financiamento que tem sido investido no Ensino Fundamental, desde a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF em 1996 até os dias atuais, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, em 2007.

Em outro aspecto, o acesso ao Ensino Fundamental no meio rural tem sido favorecido através da existência das escolas multisseriadas que atendem os sujeitos do campo nos anos iniciais desse nível da Educação Básica na maioria das pequenas comunidades rurais existentes em nosso país, e através da política de nucleação vinculada ao transporte escolar que, nós últimos anos, tem sido implementada nas redes públicas estaduais e municipais de ensino, atendendo os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental.

Convém explicitar, no entanto, que as políticas implementadas com relação ao Ensino Fundamental, em que pese contribuir para que uma grande parte dos sujeitos do campo, das águas e da floresta acessem esse nível da Educação Básica, não têm conseguido superar as desigualdades quanto ao processo de escolarização dos sujeitos do campo, uma vez que os dados oficiais de matrícula desses sujeitos na Educação Básica, analisados pelo Observatório da Equidade (2010), revelam uma situação extremamente excludente, refletindo-se na elitização da educação básica no campo, ao evidenciar que no Ensino Fundamental, para cada 02 vagas nos anos iniciais, existe apenas 01 vaga nos anos finais; e que entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, para 06 vagas nos anos finais do Ensino Fundamental, existe apenas 01 vaga no Ensino Médio.

Em se tratando da Educação Infantil, foco específico deste artigo, o Quadro 01 evidencia que o acesso dos sujeitos do campo, das águas e da floresta à creche é irrisório, à medida que atende somente 6,8% dos sujeitos

na faixa de zero a três anos; e na pré-escola é muito pouco expressivo, à medida que atende somente 66,80% do contingente de sujeitos do campo que possuem quatro e cinco anos de idade.

Em ambos os casos, a situação contrasta com a legislação educacional atual, que aborda essa etapa da Educação Básica, pois com a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), a educação infantil tornou-se direito fundamental de todas as crianças de 0 a 6 anos de idade, o que implica dizer que: o atendimento em creche e pré-escola é direito da criança e dever do Estado (Art. 208 da Constituição Federal: inciso IV). Seu oferecimento gratuito também é um direito social dos trabalhadores rurais e urbanos, visando à melhoria de sua condição social (Art. 7º da Constituição Federal: inciso XXV).

A situação evidenciada através do quadro acima também contrasta com a legislação que define parâmetros e referências para a Educação do Campo na atualidade, conforme indicado de forma detalhada anteriormente neste artigo, uma vez que as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo/2002, as Diretrizes Complementares da Educação Básica do Campo/2008 e o Decreto nº 7.352/2010, seguindo os preceitos da legislação educacional mais ampla, reconhecem a educação infantil como primeira etapa da Educação Básica e determinam aos entes federativos a responsabilização quanto ao atendimento a esta nas próprias comunidades rurais, utilizando-se do regime de colaboração para promover a universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar com qualidade, visando o desenvolvimento integral de crianças de zero a cinco anos de idade.

Convém destacar, nesse momento, que as legislações educacionais atuais, numa perspectiva mais ampla e relacionadas à Educação do Campo, de forma mais específica, para além das referências que asseguram o atendimento à educação infantil aos sujeitos do campo, das águas e das florestas nas próprias comunidades em que vivem, estabelecem ainda, que as peculiaridades culturais e territoriais que constituem essas populações sejam levadas em consideração. Os estratos a seguir confirmam nossa afirmação.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), em seu artigo 58, afirma: “No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade de criação e o acesso às fontes de cultura”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), em seu artigo 28, afirma: “Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

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

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.”

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009), em seu artigo 8º, parágrafo 3º, afirmam: “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 as 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.”

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002), em seu artigo 2º, parágrafo único, afirmam: “A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva

que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.”

Em seu artigo 5º, afirmam: “As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.”

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

Em seu artigo 7º, afirmam que: “A Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infra-estruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e esporte, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo, com atendimento ao art. 5º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo”. E, no Parágrafo 1º, que “A organização e o funcionamento das escolas do campo respeitarão as diferenças entre as populações atendidas quanto à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições.”

O Decreto de nº 7.352 (2010), que dispõe sobre a política de Educação do Campo, em seu artigo 2º, afirma que: “São princípios da educação do campo:

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas.”

Em seu artigo 6º, afirmam que: *“Os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários destinados à educação do campo deverão atender às especificidades e apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos das populações do campo, considerando os saberes próprios das comunidades, em diálogo com os saberes acadêmicos e a construção de propostas de educação no campo contextualizadas.”*

Podemos inferir a partir dos extratos apresentados, que as legislações educacionais em seu conjunto avançam no sentido de reconhecer a diversidade das infâncias existentes no nosso país e, ao mesmo tempo, o caráter heterogêneo e diverso que configura o campo em nosso país, implicando para as políticas e práticas educacionais a serem efetivadas na educação infantil no meio rural a necessidade de articular as particularidades sociais, culturais e territoriais que envolvem o processo de educação das crianças do campo, das águas e da floresta com as condições gerais da educação infantil, que devem ser garantidas a todas as crianças brasileiras.

Buscando fortalecer essa compreensão que articula as especificidades do campo com as condições mais abrangentes que devem ser garantidas aos sujeitos do campo, das águas e da floresta no processo educacional que a eles tem sido ofertado pelo poder público em suas várias esferas, o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia - GEPERUAZ¹ realizou, em 2006, um estudo sobre a realidade educacional no meio rural do Estado do Pará, visando dar visibilidade às peculiaridades culturais e territoriais que constituem a diversidade das escolas de educação básica localizadas no meio rural da Amazônia paraense.

O estudo em questão revelou que, apesar da disseminação de um discurso generalizado indicando a diminuição significativa da população do meio rural no período mais recente, situação que em grande medida justifica o pouco investimento na educação ofertada ao meio rural pelo poder público em suas várias esferas governamentais, os dados estatísticos oficiais revelaram que em 2006, 75% das escolas de Educação Básica no

¹ O Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia – GEPERUAZ vincula-se ao Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, é cadastrado no Diretório de Pesquisa do CNPq e pode ser acessado através do seguinte endereço eletrônico <http://www.geperuaz.com.br/>.

Estado do Pará encontravam-se localizadas no meio rural. E mais, que das 9.484 escolas rurais existentes no Estado do Pará em 2006, 9.121 escolas (80%) eram municipais, e que em face da estrutura de grande parte dos municípios da Amazônia paraense, para cuidar dessas escolas, ser muito precária, as condições existenciais e a qualidade da educação que nelas se ofertava deixava muito a desejar em relação às expectativas e demandas dos sujeitos do campo, das águas e da floresta. Situação essa que se apresenta de maneira similar na maioria dos Estados da Região Norte e Nordeste do país.

É bom esclarecer ainda, com relação a essa questão, que o estudo identificou um contraste existente na relação entre o número de escolas e matrícula no meio rural e urbano no Estado do Pará, nesse ano de 2006, à medida que as 9.483 escolas rurais existentes no Estado representavam 75% do total de escolas de Educação Básica (12.599) e possuíam pouco mais de 740 mil estudantes nelas matriculados, representando apenas 29,8% do total de matrícula na Educação Básica (2.487.013). As escolas urbanas eram apenas 3.115 e, em contraste, apesar de representarem 25% do total de escolas de Educação Básica do Estado do Pará, possuíam 1.746.656 estudantes nelas matriculados, representando 70,2% do total de matrícula na Educação Básica; o que em nossa análise tem justificado, em certa medida, a atenção e o investimento mais expressivos, efetivados pelas várias esferas de gestão pública às escolas urbanas em detrimento às escolas do campo, onde esse contraste se faz notar.

Outra questão muito significativa, abordada pelo estudo realizado pelo GEPERUAZ (2006), que pode contribuir para a discussão acerca da relação entre as especificidades da educação do campo e as condições mais abrangentes que devem envolver a educação da infância brasileira, diz respeito à necessidade de compreender com mais propriedade e fundamentação a configuração da socioculturaldiversidade do campo. Neste caso, o estudo referido investigou, no conjunto de informações reunidas através do Censo Escolar do INEP, referências sobre a localização das escolas rurais de Educação Básica existentes no Estado do Pará, considerando sua territorialização. O resultado do investimento nessa investigação encontra-se explicitado no quadro abaixo:

Quadro 02 - Estado do Pará: Nº de Escolas da Educação Básica no Meio Rural por Classificação das Comunidades – 2006.



Área de Localização	Escolas	%
Assentamento Rural	891	9,4
Colônia Agrícola	376	3,9
Comunidade Garimpeira	8	0,08
Comunidade Indígena	109	1,1
Comunidade Praiana	12	0,12
Comunidade Quilombola	214	2,3
Comunidade Ribeirinha	2.525	26,6
Comunidade Rural	3.550	37,4
Comunidade Rural em Fazenda	120	0,12
Comunidade Vicinal	1.678	17,7
TOTAL	9.483	100,0

Fonte: Geperuaz, 2006.

A partir de informações extraídas do questionário do Censo Escolar do INEP (2006), respondido pelas próprias escolas, ao indicarem o endereço de sua localização, constatamos que das 9.483 escolas rurais de Educação Básica do Estado do Pará, 891 escolas encontravam-se localizadas em assentamentos rurais, 376 encontravam-se localizadas em colônia Agrícola, 08 encontravam-se localizadas em comunidades garimpeiras, 109 encontravam-se localizadas em comunidades indígenas, 12 encontravam-se localizadas em comunidades praianas, 214 encontravam-se localizadas em comunidades quilombolas, 2.525 encontravam-se localizadas em comunidades ribeirinhas, 3.550 encontravam-se localizadas em comunidades rurais, 120 encontravam-se localizadas em comunidades rurais em fazendas, 1.678 encontravam-se localizadas em comunidades vicinais.

Esse diagnóstico, em nossa análise, é crucial para compreender as múltiplas configurações que constituem a diversidade do campo na Amazônia paraense, nas regiões brasileiras e no país como um todo e, acima de tudo, constitui-se como um indicador importante para o planejamento e execução de políticas e ações sintonizadas com as demandas e necessidades educacionais das populações do campo, das águas e da floresta, especialmente as que dizem respeito à educação da infância nesses territórios.

Por fim, o estudo mencionado revelou que do contingente de 9.483 escolas localizadas no meio rural do Estado do Pará em 2006, 7.670 eram escolas multisseriadas, correspondendo, assim, a 82% do contingente total das escolas rurais existentes no estado do Pará. Esse dado, para nós, é relevante pelo fato de que em grande parte das pequenas comunidades localizadas no campo, nos rios e na floresta, as escolas multisseriadas, destinadas ao atendimento dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), acabam responsabilizando-se também pela escolarização de todas as pessoas da comunidade, incluindo as crianças pequenas, os jovens e os adultos.

De fato, o atendimento de crianças pequenas do meio rural nas escolas multisseriadas, identificado na pesquisa do GEPERUAZ, também foi evidenciado durante a realização da Pesquisa Nacional “Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais” (MEC/UFRGS), por ocasião da pesquisa de campo nos municípios da Região Norte².

Essa pesquisa foi financiada pelo Ministério da Educação no biênio 2011-2012, através da Coordenadoria de Educação infantil da Secretaria de Educação Básica e envolveu pesquisadores de diferentes universidades públicas como a UFRGS, UNEMAT, UFRN, UFCG, UFMS, UFPA, UnB, UFMG e de representantes de movimentos sociais vinculados à educação infantil e à questão agrária no país – MIEIB, MST, CONTAG – com a intenção de realizar o mapeamento nacional das condições de oferta da Educação Infantil pelo poder público e levantar a demanda das famílias e de movimentos sociais e sindicais para a educação de crianças de 0 a 6 anos residentes em comunidades localizadas no campo, nos rios e na floresta.

A referida pesquisa foi realizada através de estudo quantitativo e qualitativo, envolvendo trinta municípios brasileiros, sendo seis em cada região do país. Esses municípios foram selecionados segundo os seguintes critérios: a) densidade demográfica de crianças de 0 a 6 anos de idade; b)

² Participaram da Pesquisa Nacional “Caracterização das Práticas Educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes nas áreas rurais” na Região Norte a seguinte equipe: Leandro Passarinho dos Reis Júnior, Sônia Eli Cabral Rodrigues, Rosana Cristina dos Reis Daher, Flavia de Cassia Pantoja Batista, Juliana Nascimento da Paixão, Lanna Edwirges da Silva Costa, Wianney Dinnely Silva do Nascimento, Liliane Soares da Silva, Sara Teles Brito, Djanne Fernandes Melo, Hádila Maria de Aguiar Pena, Eliseanne Lima da Silva e Franciana Carneiro da Silva.

presença de populações do campo; c) atendimento de crianças de 0 a 3 e de 4 a 6 anos na rede municipal de educação, prioritariamente em escolas da zona rural; e d) viabilidade de realização da pesquisa.

A coleta de dados da pesquisa qualitativa ocorreu através de observação e entrevista semiestruturada com representantes das secretarias municipais de educação, da gestão das escolas, das famílias e movimentos sociais dos municípios pesquisados. No depoimento desses sujeitos, a seguir explicitados, identificamos de forma recorrente a situação em que as crianças pequenas, em idade de acessar a educação infantil, são atendidas pelo poder público nas escolas multisseriadas, juntamente com os estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

[...] não temos atendimento especificamente da creche nem na zona urbana, nem na zona rural, estamos com previsão de construir uma creche, mas aqui na zona urbana. Na zona rural algumas crianças estão frequentando as escolas multisseriadas. (Secretária de Educação 1)

[...] Na verdade a escola não é para crianças de zero a seis anos, nós, a partir de 2010, é que passamos a atender as crianças de quatro e cinco anos dentro dessas salas multisseriadas, na estrutura já existente. (Secretária de Educação 2)

[...] É importante uma escola que seja só de criança, não dá para misturar com adultos. Os meninos maiores batem nas crianças e isso não é bom. Ter bons espaços para fazer os trabalhos, mesas e cadeiras do tamanho das crianças. A merenda tinha que ser aquilo que eles gostem da região, porque vem merenda que é diferente e eles não estão acostumados a comer. Não é porque moramos no assentamento que a escola tem de ser mal feita. (Família 3)

[...] Porque se você olhar essas crianças de 4 a 6 anos, muitas estudam em escolas que não são apropriadas

para elas, muitas estão juntas nas classes multisseriadas.
(Secretária de Educação 3)

Os sujeitos entrevistados confirmam o atendimento das crianças do campo, das águas e da floresta nas escolas multisseriadas, quando elas deveriam estar estudando em creches e pré-escolas, evidenciando o descumprimento da legislação vigente, no que concerne às referências e parâmetros de qualidade que deveriam ser alcançados na educação básica nas escolas do campo.

As Diretrizes Complementares da Educação do Campo (2008), em seu artigo 3º, afirmam que “*A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças.*”; e, no parágrafo 2º, desse mesmo artigo, estabelecem que “*Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental.*”

Essa situação, em nosso entendimento, constitui um dos graves problemas que envolvem o atendimento à educação infantil no meio rural, pois, em face da inexistência de escolas para atender creches e pré-escolas no campo, as crianças pequenas, em idade de acessar a educação infantil, são obrigadas a estudar nas escolas rurais multisseriadas, que em grande medida, constituem a única alternativa para os sujeitos estudarem nas próprias comunidades em que vivem, ficando expostos a um conjunto de situações que não favorece o sucesso e a continuidade dos estudos e muito menos a permanência desses sujeitos no campo.

De fato, a situação vivenciada pelos sujeitos que estudam nas escolas existentes no meio rural, predominantemente multisseriadas, que evidencia pouco aproveitamento nos estudos em face das condições adversas em que o ensino tem sido nelas ofertado, remete-nos a focalizar e compreender com mais radicalidade as contradições que se materializam entre discursos inovadores e entusiastas e a realidade existencial que, infelizmente, ainda continua revelando situações de abandono e descompromisso para com a qualidade da educação que é ofertada aos sujeitos do campo em nosso país.

Para dar mais concretude a nossa afirmação, apresentamos a seguir um conjunto de particularidades que afetam o processo educativo nas escolas rurais multisseriadas e fortalecem o descrédito que se atribui às escolas rurais quanto à assegurarem uma ação educativa de qualidade. Essas situações têm sido diagnosticadas a partir dos estudos que temos realizado desde 2002 no interior do GEPERUAZ sobre a educação do campo, focando de forma mais específica as escolas multisseriadas e os desafios que os sujeitos do campo enfrentam para assegurar o seu direito à escolarização nas pequenas comunidades onde vivem, trabalham e produzem a sua existência. Elas também foram identificadas, em certa medida, por ocasião das visitas que realizamos às escolas durante a pesquisa sobre a educação infantil do Campo, nos municípios da Região Norte.

Em nosso entendimento, as reflexões que serão apresentadas sobre as dificuldades que enfrentam as escolas multisseriadas são necessárias para que possamos compreender e, ao mesmo tempo, fortalecer as referências legais e as demandas da comunidade acadêmica e educacional, que estabelecem a educação infantil como primeira etapa da Educação Básica e como DIREITO a ser assegurado a todas as crianças brasileiras, estejam elas no campo ou na cidade.

As Escolas Rurais Multisseriadas são reconhecidas pela precariedade de sua infraestrutura

Em muitas situações as escolas multisseriadas encontram-se localizadas nas pequenas comunidades rurais, muito afastadas das sedes dos municípios, onde a população atendida na escola não atinge o contingente definido pelas secretarias de educação para formar uma turma por série.

Infelizmente, essas escolas que, em muitos casos não possuem prédio próprio e funcionam na casa de um morador local ou em salões de festas, barracões, igrejas, etc., possuem infraestrutura precária e funcionam em prédios muito pequenos, construídos de forma inadequada quanto à ventilação, iluminação, cobertura, piso, os quais encontram-se em péssimo estado de conservação, com goteiras, remendos e improvisações de toda

ordem, causando risco aos seus estudantes e professores. Grande parte delas possui somente uma sala de aula, onde se realizam as atividades da escola e da comunidade.

Em grande medida, essas escolas não possuem sanitários no interior do prédio e ainda não possuem energia pública, utilizando-se, em alguns casos, de gerador ou de energia solar. No tocante ao abastecimento de água, as escolas multisseriadas, em sua maioria, não possuem água pública, utilizando-se de fonte natural, poço artesiano ou de cacimba para suprir suas necessidades.

Essas situações foram evidenciadas nos estudos realizados pelo GEPERUAZ sobre as escolas do campo na Amazônia paraense e podem servir como subsídio para compreendermos a realidade de outros Estados das Regiões Norte e Nordeste do país. Elas também servem de referência para disseminar uma compreensão generalizada, entre as populações do meio rural, educadores, gestores públicos e comunidade acadêmica, de que as escolas multisseriadas são a expressão da precariedade e do fracasso escolar, levando grande parte dos sujeitos que ensinam, estudam, investigam ou demandam a educação, no campo e na cidade, a se referirem às escolas multisseriadas como um “*mal necessário*”, por enxergarem nelas a “única opção de oferta dos anos iniciais do Ensino fundamental nas pequenas comunidades rurais” e, ao mesmo tempo, como responsável pelo fracasso escolar dos sujeitos do campo.

Toda essa tradição, marcada predominantemente pela precarização e pela responsabilização pelo fracasso escolar dos sujeitos do campo, não pode e não deve contagiar o atendimento à educação infantil dos sujeitos do campo, pois a qualidade social que reivindicamos para o atendimento em creches e pré-escolas deve se referenciar em outras bases, com a indicação de prédios que atendam às necessidades e demandas educacionais dos sujeitos do campo, que expressem as peculiaridades locais e regionais em sua infraestrutura, e que assegurem às crianças espaço para lazer, para brincar, para acessar a tecnologia, para a aprendizagem e para se desenvolverem plenamente.

As escolas rurais multisseriadas enfrentam o avanço da política de nucleação vinculada ao transporte escolar

As informações apresentadas anteriormente, relacionadas à gravidade da situação em que se encontra a educação do meio rural, evidenciada pelas condições precárias de infraestrutura e funcionamento das escolas multisseriadas, têm fortalecido ainda uma compreensão generalizada de que a multissérie deve ser extinta e substituída pela escola seriada, seguindo o modelo urbano, caso queira oferecer educação de qualidade aos estudantes do campo.

Seguindo essa mesma referência, o poder público, em suas várias instâncias, tem agido no sentido de extinguir as escolas rurais multisseriadas localizadas nas pequenas comunidades rurais, substituindo-as por escolas nucleadas, localizadas em comunidades rurais com maior densidade populacional ou nas sedes municipais, e tem investido cada vez mais no transporte escolar, a fim de que os estudantes do meio rural possam ser atendidos nas escolas nucleadas.

Um exemplo concreto dessa situação pode ser observado no Quadro 03, construído a partir de dados extraídos do Censo Escolar do INEP, que revela alterações expressivas, no período entre 2006 e 2009, com relação ao número de escolas rurais multisseriadas existentes no Brasil e regiões.

Quadro 03 – Número de Escolas Multisseriadas no Brasil e Regiões (2006-2010).

Unidade de federação	Escolas multisseriadas			
	Anos			
	2006	2007	2008	2009
Brasil	71.991	52.102	51.791	49.305
Região Norte	15.214	11.764	27.788	11.560
Região Nordeste	41.444	29.266	100.869	26.460
Região Centro-Oeste	1.788	1.120	1.179	1.184
Região Sudeste	9.267	6.900	34.843	6.907
Região Sul	4.278	3.052	15.672	3.194

Fonte: Censo Escolar do INEP, 2006 - 2010.

O Quadro 03 indica que em 2006 havia 71.991 escolas multisseriadas em todo o país, número que se reduz para 49.305 escolas em 2009, indicando a diminuição de 22.686 escolas e uma taxa de crescimento negativa de -46% nesses três anos em todo o território nacional.

Essa mesma tendência evidencia-se nas demais regiões brasileiras, pois na Região Norte, em 2006, havia 15.214 escolas multisseriadas, enquanto que em 2009 esse número reduziu para 11.560 escolas, evidenciando a diminuição de 3.654 escolas multisseriadas e uma taxa de crescimento negativa de -31,6% nesse período. Na Região Nordeste, havia 41.444 escolas multisseriadas em 2006, enquanto que em 2009 o Censo Escolar indicou a existência de 11.560, evidenciando a diminuição de 29.884 escolas multisseriadas e uma taxa de crescimento negativa de -258,5,6% nesse período. Na Região Centro-Oeste havia, em 2006, segundo o Censo Escolar, 1.788 escolas multisseriadas, número que se reduz para 1.184 em 2009, evidenciando a diminuição de 604 escolas multisseriadas e uma taxa de crescimento negativa de -51% nesse período. Na Região Sudeste, em 2006, havia 9.267 escolas multisseriadas, número que reduziu para 6.907 escolas em 2009, evidenciando a diminuição de 2.360 escolas multisseriadas e uma taxa de crescimento negativa de -34,1% nesse período. Na Região Sul, o Censo Escolar indicava a existência de 4.278 escolas multisseriadas, número que reduziu para 3.194 escolas em 2006, evidenciando a diminuição de 1.084 escolas multisseriadas e uma taxa de crescimento negativa de -33,9% nesse mesmo período.

Os dados apresentados revelam variações expressivas em termos de região quanto à diminuição do número de escolas multisseriadas e taxas de crescimento negativas, nesses três últimos anos, entre 2006 e 2009, e a partir dessa situação, queremos ressaltar que a diminuição das escolas multisseriadas representa uma tendência em franca expansão no país e em todas as regiões brasileiras; e mais, que a extinção dessas escolas tem ocorrido sem muita reflexividade, sem um planejamento referenciado, sem estudos mais substanciais sobre a questão e muito menos sem uma discussão com as comunidades e populações rurais, que se constituem nos principais atores implicados nesse processo, conforme estabelece a legislação educacional vigente.

Os dados do Censo Escolar do INEP, entre os anos de 2000 e 2008, evidenciam concomitantemente à extinção das escolas multisseriadas, um crescimento do deslocamento dos estudantes do meio rural no sentido campo-cidade de mais de 20 mil alunos transportados e no sentido campo-campo de mais de 200 mil estudantes transportados (INEP, 2006).

Os dados oficiais do INEP, contudo, revelam ainda, no ano de 2009, a existência de 49.305 escolas exclusivamente multisseriadas no país, as quais atendem um contingente de 1.214.800 estudantes nelas matriculados. Esse número muito extenso de escolas, associado à “dispersão” de localização destas e o atendimento reduzido do número de estudantes por escola tem levado os gestores públicos a adotar determinadas estratégias visando o enfrentamento dessa problemática. Uma delas, a mais recorrente e aplicada com o apoio dos órgãos de gestão e financiamento educacional do poder público, é a **política de nucleação vinculada ao transporte escolar**, que se materializa através do fechamento das escolas multisseriadas nas pequenas comunidades rurais e transferência dos estudantes que nelas estudam para escolas nucleadas, também chamadas de escolas reunidas, localizadas em comunidades rurais mais populosas ou nas sedes dos municípios. No primeiro caso, quando o transporte dos estudantes se dá de uma pequena comunidade rural para outra comunidade rural com maior densidade populacional denominamos o deslocamento no **sentido campo-campo** e quando o transporte dos estudantes se dá de uma comunidade rural para a sede do município denominamos o deslocamento no **sentido campo-cidade**.

Outra estratégia, menos frequente e pouco apoiada pelos órgãos de gestão e financiamento educacional, é o **sistema de polarização das escolas**, materializado pela vinculação de um pequeno grupo de escolas rurais multisseriadas, denominadas de **escolas anexas**, a uma escola municipal de maior porte e melhor estruturada física e pedagogicamente, denominada **escola polo**. Essa vinculação se efetiva para que as escolas multisseriadas em questão sejam assistidas pela escola polo, que passa a responsabilizar-se pelo acompanhamento pedagógico aos educadores e estudantes e pelo suporte técnico e administrativo, em que se inclui todos os expedientes de secretaria e de gestão educacional das escolas multisseriadas.

Essa tendência de implementar a política de nucleação vinculada às escolas multisseriadas impacta na educação infantil em dois aspectos. Primeiro porque ela acaba se tornando a tendência “natural” de atendimento à escolarização das populações do campo, em face do número reduzido de crianças dos zero aos cinco anos de idade, nas pequenas comunidades rurais, fortalecendo, assim, a interferência da seriação na educação infantil do campo. Segundo, porque ao transportar as crianças de maior idade para as escolas nucleadas, seus irmãos menores, em idade de acessar a educação infantil, acabam indo junto estudar nas escolas nucleadas, em determinadas situações, com as crianças que atendem o Ensino Fundamental, nos anos iniciais, fortalecendo o atendimento das crianças pequenas nas turmas multisseriadas.

Nas escolas rurais multisseriadas a gestão do trabalho docente é permeada por angústias e desafios

Especificamente em relação aos docentes das escolas rurais multisseriadas, em que pese o fato da legislação vigente estabelecer referências quanto a sua formação e valorização, os estudos que temos realizado revelam muitas contradições entre o discurso e a prática, entre as prerrogativas legais definidas e a realidade concreta vivenciada pelos educadores no chão da escola. De maneira mais abrangente, os professores realizam seu trabalho nas escolas rurais multisseriadas sob grande pressão, gestando o trabalho pedagógico com muitas angústias e desafios, sobrecarga de atividades e, muitas vezes, enfrentando a instabilidade no emprego.

De fato, a sobrecarga de trabalho, o isolamento e a sensação de impotência diante das mazelas e dificuldades a serem superadas são marcas que configuram as condições do trabalho docente e incidem sobre a construção da identidade dos educadores do campo, impondo muitas restrições aos professores, principalmente quando estes não são efetivos das redes de ensino.

Nas escolas multisseriadas um único professor atua em múltiplas séries concomitantemente, reunindo, em determinadas situações, estudantes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental em uma mesma sala de aula; e sendo o docente o único profissional que atua nessas escolas, termina sendo obrigado a assumir muitas outras funções, ficando responsável pela confecção e distribuição da merenda, limpeza da escola, realização da matrícula, e demais atividades de secretaria e de gestão. Além disso, a condição de trabalhador temporário provoca a instabilidade no emprego e torna os professores mais vulneráveis às pressões advindas de políticos e gestores locais, interferindo diretamente na contratação e lotação desses profissionais.

Sem uma compreensão mais abrangente desse processo, a maioria dos professores das escolas multisseriadas são induzidos a organizar o seu trabalho pedagógico sob a lógica da seriação, desenvolvendo suas atividades educativas referenciados por uma visão de “ajuntamento” de várias séries, que os obriga a elaborar tantos planos de ensino e estratégias de avaliação diferenciados quantas forem as séries com as quais trabalham, envolvendo estudantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental concomitantemente.

Sob essa lógica, é muito comum presenciarmos na sala de aula de uma escola ou turma multisseriada os docentes conduzirem o ensino a partir da transferência mecânica de conteúdos aos estudantes, sob a forma de pequenos trechos, como se fossem retalhos dos conteúdos disciplinares, extraídos dos livros didáticos a que conseguem ter acesso, muitos deles bastante ultrapassados e distantes da realidade do meio rural, os quais são repassados através da cópia ou da transcrição no quadro, utilizando-se da fragmentação do espaço escolar com a divisão da turma em grupos, cantos ou fileiras seriadas, como se houvesse várias salas em uma, separadas por “paredes invisíveis”.

Em muitas situações, os professores se sentem pressionados pelas secretarias de educação, quando definem encaminhamentos padronizados no que se refere à definição de horário do funcionamento das turmas e ao planejamento e listagem de conteúdos, reagindo de forma a utilizar

sua experiência e criatividade para gestar o trabalho pedagógico com as várias séries, adotando medidas diferenciadas face às especificidades de suas escolas ou turmas, envolvendo: o planejamento dos conhecimentos e a organização dos estudantes nas diferentes séries na sala de aula, o uso do quadro de giz, as atividades de ensino ou outras formas de viabilizar a condução do ensino e oportunizar a aprendizagem aos estudantes.

Essas alternativas, em grande medida, são originárias das experiências dos docentes adquiridas com a atuação nas escolas multisseriadas ou a participação nas formações promovidas pelas redes de ensino que, em geral, não pautam as escolas multisseriadas em seus conteúdos, obrigando os docentes a realizarem as adaptações necessárias às especificidades dessas escolas.

Os estudos que realizamos revelam, ainda, que a grande referência utilizada pelos professores para a organização do trabalho pedagógico continua sendo a seriação, sem compreender claramente as referências que configuram esse paradigma de organização do ensino e seus impactos na educação e modos de vida do campo.

Por esse motivo, estamos refletindo nesse momento sobre essas situações que envolvem a gestão do trabalho docente nas escolas rurais multisseriadas. Nossa intencionalidade é dar visibilidade às angústias e desafios que os docentes enfrentam no trabalho docente realizado nas escolas multisseriadas e, ao mesmo tempo, destacar que essas situações não podem e não devem ser as referências a serem efetivadas no atendimento à educação infantil do campo, à medida que elas são reveladoras dos prejuízos causados às crianças pequenas quando atendem ao processo de escolarização nas escolas ou turmas multisseriadas em seu município.

Nas escolas rurais multisseriadas o currículo é deslocado da realidade do campo

Os estudos que temos realizado sobre as escolas do campo têm revelado que o trabalho com muitas séries ao mesmo tempo e faixa etária,

interesse e nível de aprendizagem muito variado dos estudantes impõe dificuldades aos professores para realizar o planejamento curricular nas escolas multisseriadas. Nessa situação, os professores acabam sendo pressionados a utilizar os livros didáticos que circulam nessas escolas, muitas vezes antigos e ultrapassados, como a única fonte para a seleção e organização dos conhecimentos utilizados na formação dos estudantes, sem atentar para as implicações curriculares resultantes dessa atitude, uma vez que esses manuais pedagógicos impõem a definição de um currículo que pouco se relaciona com a realidade, a vida e a cultura das populações do campo, das águas e da floresta.

No cotidiano da organização do trabalho pedagógico efetivado nas escolas multisseriadas, os reflexos das políticas e propostas educacionais e curriculares generalizantes também se fazem notar, comprometendo o processo de ensino-aprendizagem e constituindo-se num fator que produz o fracasso escolar das populações que vivem no meio rural. Um exemplo bastante significativo dessa situação envolve a utilização do livro didático pelos docentes para a realização do planejamento de ensino, uma vez que este impõe a definição de um currículo deslocado da realidade, da vida e da cultura das populações do campo da região.

De fato, essa situação das escolas multisseriadas apresentarem um currículo deslocado das necessidades, dos interesses e das peculiaridades das populações do campo, das águas e da floresta é bastante comum, apresentando-se de certo modo, como sendo uma situação “natural”, sobretudo no contexto da educação do campo; requerendo de nossa parte uma atitude problematizadora e desafiadora caso tenhamos como intencionalidade elaborar propostas e políticas curriculares, para a educação infantil do campo, que valorizem os saberes que as populações produzem com o seu trabalho, em suas experiências de vida e de organização e, assim, fortalecer as identidades culturais e territoriais próprias dessas populações.

Estudos anteriores destacam o papel significativo que o currículo tem assumido na atualidade, apresentando-se como um elemento central para a implementação e consolidação das reformas educacionais e para a concretização de práticas educativas inovadoras que se efetivam no cenário contemporâneo. Em síntese, isso se deve ao papel estratégico que

o currículo possui na disputa pelo poder na sociedade, ao contribuir para a construção da hegemonia de um determinado projeto social através da formação das identidades e subjetividades individuais e coletivas dos seres humanos. (HAGE, 2003)

Ao constituir-se num espaço de produção e disseminação de conhecimentos, de práticas e políticas culturais, o currículo interfere na produção do imaginário da população, a partir dos valores, comportamentos, atitudes, normas e padrões culturais que veiculam, conferindo legitimidade ao projeto social dos grupos que apresentam maior poder na sociedade, atribuindo-lhe um caráter «oficial», envolvendo inclusive o apoio de setores dos grupos populares.

Por outro lado, o currículo também se constitui num espaço de resistência, disputado pelos grupos minoritários para terem seus conhecimentos e suas culturas reconhecidas na escola e na sociedade, constituindo-se, nesse sentido, num espaço de produção e reprodução da sociedade e da própria cultura, ou das culturas nela existentes.

Isso se materializa à medida que o currículo tem a capacidade de interferir na maneira como cada um de nós sente, pensa e expressa o mundo, a nós mesmos e aos outros na sociedade, socializando maneiras próprias de como nos relacionamos com a natureza e com os outros seres humanos na família, na escola, no trabalho, no lazer, na igreja, no movimento social e demais espaços da sociedade.

À medida que assumimos esses modelos próprios de relacionamento, vamos formando e conformando nossa identidade e subjetividade de maneira complexa e conflitual, referenciados pelos padrões éticos e de conduta que o currículo veicula, os quais se manifestam através de tipos ideais de homem e mulher, de marido e esposa, de professor e aluno, de trabalhador e patrão, de militante e voluntário, de sujeito do campo e da cidade, das várias infâncias presentes em nosso país, entre outros papéis na sociedade.

O currículo se constitui, portanto, num espaço de conflito em que os grupos subalternos têm lutado intensamente por sua visibilidade e pela implementação de políticas de ação afirmativa de suas culturas, intencionando incluir nos currículos oficiais elementos de sua historicidade,

envolvendo aspectos significativos de suas subjetividades, de suas particularidades e de seus padrões de sociabilidade.

No bojo dessa luta, os movimentos sociais representativos das populações do campo têm compreendido, cada vez mais, que as propostas educacionais e curriculares que se orientam pela matriz do “**currículo nacional**”, atualmente predominante na sociedade brasileira e em muitos outros países no mundo inteiro, não propiciarão a garantia de sua cidadania e o reconhecimento de suas identidades culturais.

Nesse contexto emerge o *Movimento por uma Educação do Campo*, ampliando e fortalecendo os embates com as políticas e propostas educativas e curriculares que assumem uma compreensão universalizante de currículo, orientada predominantemente por uma perspectiva **homogeneizadora** e que sobrevaloriza uma concepção **mercadológica e urbano-cêntrica** de vida e desenvolvimento social.

Esse movimento, por um lado, tem denunciado a maneira bastante nefasta em que políticas e propostas educativas e curriculares dessa natureza têm contribuído para desvalorizar os modos de vida, os valores e as experiências das populações que vivem e são do campo, diminuindo sua autoestima e descaracterizando suas identidades culturais. Por outro lado, ele tem buscado consolidar uma concepção de educação que afirma a intencionalidade de refletir a vida, os interesses e necessidades de desenvolvimento dos sujeitos que vivem, trabalham e são do campo, constituindo-se num instrumento de luta por condições dignas de vida e de afirmação de sua identidade. (CALDART, 1999)

É com essa mesma intencionalidade que estamos elaborando este artigo, procurando evidenciar a importância e a necessidade de se incorporar nas políticas e propostas educacionais e curriculares, para a educação infantil do campo, toda a complexidade das peculiaridades que envolvem o campo no Brasil e os processos educativos que nele se efetivam, evidenciados ao longo deste texto, apostando na possibilidade de contribuir com essa ação para a autoafirmação das identidades culturais e territoriais das infâncias e populações que vivem e são do campo.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzáles. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. IN: ARROYO. M. G. & FERNANDES, B. M. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Coleção Por uma educação do campo, nº 2, Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 1999.

ARROYO, Miguel G. As séries não estão centradas nem nos sujeitos educandos, nem em seu desenvolvimento. In: **Solução para as não-aprendizagens**: séries ou ciclos? Brasília: Câmara dos Deputados. Coordenação de Publicações, 2001.

ARROYO, Miguel Gonzáles; Caldart, Roseli Salette; Molina, Mônica Castagna. **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ARROYO. Miguel Gonzáles. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA. Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário. 2006.

BARROS, Oscar Ferreira. **Educação e Trabalho Ribeirinho**: um estudo da relação entre os saberes das práticas produtivas e a escola do campo. Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da UFPB. 2007.

BARROS, Oscar F., HAGE, Salomão M. MORAES, Edel. CORREA, Sérgio R.M. Retratos de realidade das escolas do campo: multissérie, precarização, diversidade e perspectivas. IN. HAGE, Salomão. ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel (Org's). **Escola de Direito**: reinventando a Escola Multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BENCHIMOL, Samuel Isaac. **Grupos Culturais na Formação da Amazônia Brasileira e Tropical**, 1985. Disponível no site: www.tropicologia.org.br/conferencia/

BRASIL. CNE/ CEB. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do campo**. Resolução CNE/ CEB Nº 1, de 3 de Abril de 2002.

_____. **Diretrizes Complementares para o atendimento da Educação Básica do Campo**. Resolução CNE/ CEB Nº 2. Brasília-DF, de 28 de Abril de 2008.

_____. **Código Nacional de Trânsito – Lei nº 9.503 de setembro de 1997**. Brasília: Ministério dos Transportes, 1997.

BRASIL. Presidência da República. **Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA**. Decreto Nº 7.352, de 4 de Novembro de 2010.

_____. **Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão**. Decreto nº 7.480, de 16 de Maio de 2011.

CALDART, Roseli Salete. A Escola do Campo em Movimento. IN: CALDAT. R. S. & BENJAMIM. César. **Projeto Popular e Escolas do Campo**. Coleção Por uma educação do campo, nº 3, Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 1999.

CALDART, Roseli Salete (Orgs). **A Educação do Campo Identidade e Políticas Públicas**. Brasília: Movimento Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

CASTRO, Maria da Conceição Araújo. **Gestão de Projetos Sociais e de Preservação Ambiental na Amazônia**. Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Administração da PUC de São Paulo, 2002.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Banco de Teses**. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/Teses.do>. Acesso em 14 de janeiro de 2012.

CNE/ CEB. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do campo**. Resolução CNE/ CEB Nº 1, de 3 de Abril de 2002.

CNE/ CEB. **Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA)**. Parecer nº 1 em 15 de Março de 2006.

CNE/ CEB. **Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA)**. Parecer nº 1 em 1º de Fev. de 2003.

CNE/ CEB. **Diretrizes Complementares para o atendimento da Educação Básica do Campo**. Resolução CNE/ CEB Nº 2. Brasília-DF, de 28 de Abril de 2008.

CNPq. Diretório dos Grupos. (<http://www.cnpq.br/gpesq/apresentacao.htm>, acesso em 17 de março de 2008).

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil. Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/>. Acesso em: 14 de janeiro de 2012.

CRISTO, Ana Cláudia Peixoto de. **Cartografias da Educação na Amazônia rural ribeirinha: estudo do currículo, imagens, saberes e identidade em uma escola do município de Breves/ Pará. Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da UFPA. 2007.**

D'AGOSTINI, Liliana Demarchi. **O processo de Nucleação das Escolas Rurais em Santa Catarina (1997-2002).** Dissertação de Mestrado: UNICAMP, 2003.

FELIPE, Eliana da Silva. **Entre campo e cidade: infâncias e leituras entre cruzadas - um estudo no assentamento Palmares II, Estado do Pará. 2009. Tese (Doutorado).** Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. IN: KOLLING, E. J. et al. (Orgs.). **Educação do Campo: Identidades e Políticas Públicas.** Coleção Por uma educação do campo, nº 4, Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002.

FLORES, Maria Marta. **Escolas Rurais Nucleadas.** Texto apresentado na 25ª Reunião anual da ANPED – GT 03: Movimentos Sociais e Educação, Caxambu-MG, 2002.

FREITAS, Maria Natalina Mendes. **O Ensino de Ciências em escolas multisseriadas na Amazônia ribeirinha: um estudo de caso no Estado do Pará.** Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Educação em ciências e Matemática do NPADC/ UFPA. 2005.

GEPERUAZ. Relatório conclusivo da pesquisa **“Classes Multisseriadas: desafios da educação rural no Estado do Pará/ Região Amazônica”**, apresentado ao CNPq. Belém – PA. 2004.

_____. Relatório conclusivo da pesquisa **“Currículo e Inovação: transgredindo o paradigma multisseriado nas escolas do campo na Amazônia”**, apresentado ao CNPq. Belém – PA. 2007.

_____. Relatório conclusivo da pesquisa **“Políticas de Nucleação e Transporte Escolar: construindo indicadores de qualidade da educação básica nas escolas do campo da Amazônia”**, apresentado ao CNPq. Belém-PA. 2010.

GEPERUAZ. **Dados referentes à realidade das escolas multisseriadas no Estado do Pará.** Disponível: <http://www.ufpa.br/ce/geperuaz/>. (capturado em 23 de setembro de 2004).

_____. **Classes Multisseriadas: desafios da educação rural no Estado do Pará/ Região Amazônia.** Relatório Técnico de Pesquisa apresentado ao CNPq. (anos: 2002, 2003 e 2004).

GRANEMANN, Sérgio R. et al. Metodologia para Roteirização do Transporte Escolar Rural. In. MOLINA, Mônica. **III Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo.** Caderno de Resumos. Brasília: UNB, 2010.

HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Educação do Campo na Amazônia:** retratos de realidades das escolas multisseriadas no Pará. 1ª Ed. Belém, 2005.

HAGE, Salomão & ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel (Org's). **Escola de Direito:** reinventando a Escola Multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

HAGE, Salomão M. Currículo e Política Cultural: movimentos de construção da hegemonia de um projeto de sociedade. IN: ARAUJO, Ronaldo M. de L. (Org.). **Pesquisa em Educação no Pará.** Belém: EDUFPA. 2003.

_____. **Diálogos Curriculares:** Refletindo sobre a educação, currículo e formação de professores na Amazônia. Texto apresentado no evento “Diálogos Curriculares”, organizado pelo Núcleo de Estudo e Pesquisa em Currículo – NEPEC, do Mestrado em Educação do Centro de Educação da UFPA. 2004. (digitado)

_____. Por uma Educação do Campo na Amazônia: currículo e diversidade cultural em debate. IN: CORRÊA, Paulo Sérgio de Almeida (ORG.). **A Educação, o Currículo e a Formação dos Professores.** Belém, EDUFPA, 2006.

_____. Movimentos sociais do campo e a afirmação do direito à educação: pautando o debate sobre as escolas multisseriadas na Amazônia paraense. In. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – REBEP. INEP.** Brasília. 2007.

INEP/ MEC/. **Sinopse Estatística da Educação Básica:** Censo Escolar 2006, 2007, 2008, 2009. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais/ MEC. Brasília.

INEP, **Sinopse Estatística da Educação Básica:** censo escolar 2002. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais/ MEC. Brasília, 2002.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica:** censo escolar 2003. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais/ MEC. Brasília, 2003.

INEP. **Sinopses Estatísticas:** Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PNERA. 2005.

INSUMOS PARA O DEBATE 2. **Emenda Constitucional nº 59/2009 e a educação infantil:** impactos e perspectivas. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010.

II CNEC. **Por uma Política Pública de Educação do Campo.** Texto Base – da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo. Luziânia – GO. 2004.

KOLLING, Edgar Jorge; et al. (Orgs.). **Por Uma Educação Básica no Campo.** nº 1 Coleção Por uma educação do campo, nº 4, Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 1999.

MDA. **Buscando as Raízes:** agricultura familiar e reforma agrária. Brasília: PRONAF. Julho de 2002. (Caderno de Capacitação)

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Brasília, set./ 2004.

MONTEIRO, Alcides et. al. **O espaço amazônico:** sociedade & meio ambiente. Belém: UFPA/ NPI, 1997.

MORAES, Edel. BARROS, Oscar F. HAGE, Salomão M. CORRÊA, Sérgio Moraes. Transgredindo o paradigma (multis)seriado nas escolas do campo. IN. HAGE, Salomão. ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel (Org's). **Escola de Direito:** reinventando a Escola Multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. Fechar escola é crime! Especiais e Campanha. Número: 46, Jun. 2011. <http://www.mst.org.br/campanha-fechar-escola-e-crime-mst> . Acesso em 10 de Janeiro de 2012.

NUNES, Nancy. **Currallinho:** minha cidade, minha vida. Disponível em <http://nancynunes.blogspot.com/> Acesso em 20/julho de 2009.

OLIVEIRA, Ana Maria Vergne de Moraes. A Nucleação de Escolas do Campo como estratégias de melhoria de ensino: esboços de compreensão. In. MOLINA, et al. **III Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo. I Encontro Internacional de Pesquisa em Educação do Campo.** Brasília: UNB, 2010.

PEREIRA, Ana Claudia da Silva. **Condições de funcionamento de escolas do campo:** em busca de indicadores de custo-aluno-qualidade. **Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da UFPA.** 2008.

PINHEIRO, Maria do Socorro Dias. **Currículo e seus significados para os sujeitos de uma escola ribeirinha, multisseriada no município de Cametá – Pará.** Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da UFPA. 2009.

RAMOS, Marise Nogueira et al. (Cords.). **Referências para uma política nacional de educação do campo:** caderno de subsídio. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Grupo Permanente de Trabalho de educação do campo. 2004.

RAMOS, Lilian Maria Paes de C. **Programa Escolas Rurais Consolidadas.** Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas – nº 77, publicado em 01/05/01. Ver referência em www.fcc.org.br/pesquisa.

ROMÃO, José Estáquio. Os camaradas de Torreões: estudo de caso de resistência comunitária à nucleação de escolas unidocentes do meio rural. In. _____. **Poder Local e Educação.** São Paulo: Cortez, 1992.

SÁ, Ana; TENÓRIO, Edel Tenório; CARVALHO, Nicea: **Educação do Campo:** Escola Convencional x Escola do campo. Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia. Curralinho: UVA- 2007.

SECAD/MEC. **Educação do Campo:** diferenças mudando paradigmas. Cadernos SECAD 2. Brasília. 2007.

SECAD/ MEC. **Elementos para um plano nacional de educação do campo: por uma política de educação do campo.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/>. Acesso em: 20 de dezembro de 2005.

SECAD. **Ações integradas para educação do campo.** IN: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=10285&catid=222. Acesso em: 09 Dezembro de 2010.

SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH, Jaqueline; SILVA, Juliana Bezzon da. **Educação infantil do campo.** São Paulo, Cortez, 2012.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos. **A construção de significados nas brincadeiras de faz de conta por crianças de uma turma de Educação**

Infantil ribeirinha da Amazônia, 2009. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.

UFPA. **Relatório Pesquisa de Campo realizada no município 1 da Região Norte**. Pesquisa Nacional “Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais” (MEC/UFRGS). Bragança: junho, 2012. Não publicado.

UFPA. **Relatório Pesquisa de Campo realizada no município 2 da Região Norte**. Pesquisa Nacional “Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais” (MEC/UFRGS). Bragança: junho, 2012. Não publicado.

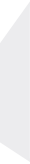
UFPA. **Relatório Pesquisa de Campo realizada no município 3 da Região Norte**. Pesquisa Nacional “Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais” (MEC/UFRGS). Bragança: junho, 2012. Não publicado.

UFPA. **Relatório Pesquisa de Campo realizada no município 4 da Região Norte**. Pesquisa Nacional “Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais” (MEC/UFRGS). Bragança: junho, 2012. Não publicado.

UFPA. **Relatório Pesquisa de Campo realizada no município 5 da Região Norte**. Pesquisa Nacional “Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais” (MEC/UFRGS). Bragança: junho, 2012. Não publicado.

UFPA. **Relatório Pesquisa de Campo realizada no município 6 da Região Norte**. Pesquisa Nacional “Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais” (MEC/UFRGS). Bragança: junho, 2012. Não publicado.

VEIGA, José Eli da. **Cidades Imaginárias**: o Brasil é menos urbano do que se calcula. São Paulo: Campinas, Editora Autores Associados. 2003.



Demanda por Educação Infantil: apontamentos a partir dos contextos familiares na Região Sul do Brasil

Simone Santos de Albuquerque¹

Cinthia Votto Fernandes²

- ¹ Coordenadora da Região Sul na Pesquisa Nacional “Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais” (MEC/UFRGS). Professora Adjunta da Faculdade de Educação de Educação da UFRGS, Pesquisadora do Grupo de Estudos em Educação Infantil - GEIN/UFRGS e Membro da Coordenação Colegiada do Fórum Gaúcho de Educação Infantil.
- ² Coordenadora Adjunta da Região Sul na Pesquisa Nacional “Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais” (MEC/UFRGS). Doutoranda em Educação pela UFRGS-PPGEDU, na Linha Estudos sobre infâncias e Integrante do Grupo de Estudos em Educação Infantil- GEIN/UFRGS.



O artigo pretende discutir o direito à Educação Infantil no Brasil, a partir de sua historicidade, destacando a questão da obrigatoriedade estabelecida pela Emenda Constitucional nº. 59/2009. Essa legislação impõe uma ampliação emergente de oferta de vagas do poder público às crianças de 4 e 5 anos brasileiras. Nesta perspectiva, o artigo problematiza o contexto das crianças residentes em área rural da região sul do país, investigadas a partir dos estudos qualitativos que integraram o projeto de Pesquisa Nacional “Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais” (MEC/UFRGS).

Ao pensar numa política educacional democratizadora é preciso levar em consideração primeiro os sujeitos deste direito, que são as crianças e suas famílias.

Educar as crianças em espaços coletivos vai além de uma necessidade das famílias, é também uma demanda das crianças na contemporaneidade, sendo que a responsabilidade pela educação das crianças pequenas não pode apenas restringir-se ao âmbito do privado, do familiar, pois também é uma responsabilidade de Estado, isto é, as políticas públicas para a educação das crianças pequenas devem ser compreendidas enquanto políticas sociais e educacionais.

Para compreender o direito das crianças à educação em espaços coletivos é necessário levar em consideração as demandas das famílias, a oferta de qualidade em instituições públicas, a diversidade do contexto em que vivem, bem como suas lógicas e culturas. Então, como construir uma política de educação para as crianças pequenas que dê conta da realidade e necessidades das famílias? Como essa questão está articulada aos direitos das crianças à educação infantil?

A história das políticas públicas de educação para as crianças pequenas em nosso país é marcada pela desigualdade, já que historicamente há diferenças na oferta de educação infantil para as crianças pobres e para as crianças ricas, entre as crianças que vivem no campo e as crianças

que vivem na cidade. Portanto, ao problematizar a questão do direito à educação, no contexto da obrigatoriedade da pré-escola, pretendemos abordar os aspectos educacionais, culturais e políticos implicados a partir da demanda das famílias pesquisadas na região sul do país.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei nº 9.394/96), a Educação Infantil passa a ser considerada primeira etapa da educação básica, compreendida como creche de 0 a 3 anos e pré-escola de 4 a 6 anos de idade. A partir deste marco legal, várias foram as ações decorrentes, como as questões relativas à formação dos professores, à ampliação de financiamentos, vagas e às propostas pedagógicas.

No ano de 2005, a Educação Infantil passa por outra transformação legal, com consequências reais, pedagógicas e conceituais para esta etapa, a ampliação do ensino fundamental obrigatório para nove anos de duração (Lei 11.114/2005), com a inserção das crianças de seis anos de idade (Lei 11.274/2006).

No ano de 2006 é aprovada pelo Congresso Nacional a Emenda Constitucional nº 53/2006 que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica, visto que até o momento o financiamento da educação pública no Brasil era realizado através do Fundef – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério que vigorava desde janeiro de 1998. Essa Emenda incluiu a creche e essa inclusão foi resultado de muita luta de movimentos sociais com uma ampla mobilização, o movimento “fraldas pintadas”, no qual participaram diversos movimentos da sociedade como a Campanha Nacional pelo Direito à Educação com o “Fundeb pra valer!”, o Movimento Interfóruns de Educação Infantil (MIEIB), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e outros atores sociais que argumentaram sobre a necessidade da creche contar com os recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB.

Esses marcos legais apresentam, de forma sucinta, as mudanças ocorridas em dez anos após a inclusão da Educação Infantil aos sistemas

de ensino, sendo considerada a primeira etapa da educação básica. Após este período, outro importante marco refere-se às alterações dos incisos I e VII do artigo 208 da Constituição Federal, que estende a obrigatoriedade da educação básica dos 4 aos 17 anos de idade, tendo os sistemas de ensino até o ano de 2016 para se adequarem a este novo cenário. Esse ordenamento ocorre no ano de 2009, através da Emenda Constitucional nº 59/2009. Neste ano também ocorre a revisão das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, instituídas pela Resolução do CNE nº 5, de 17 de dezembro de 2009.

A obrigatoriedade da frequência a partir dos 4 anos de idade reacende o debate sobre a identidade da Educação Infantil e nos faz refletir sobre sua função, sobre infância e escola. Diante da pré-escola obrigatória será preciso pensar sobre como a Educação Infantil irá se organizar não somente quanto a estatutos legais, mas principalmente pedagógicos. Precisamos pensar sobre as propostas, a formação de professores, espaços e rotinas, nas transições entre as etapas de ensino rompendo com cisões.

A principal questão reside, no entanto, no fato de que ao tornar a frequência obrigatória, as famílias ficam obrigadas a matricular seus filhos na pré-escola, quer desejem ou não, questão que requer mais estudos para conhecer a demanda efetiva por educação infantil conforme as diferentes condições de vida das famílias no país. Este artigo se propõe a apresentar dados de Estudo qualitativo realizado através da pesquisa em seis municípios da Região Sul. Os dados deste estudo compuseram 6 relatórios de pesquisa, os quais serão o referencial para as análises realizadas neste texto.

Educação Infantil e Obrigatoriedade

Quando pensamos na obrigatoriedade de frequência das crianças de 4 e 5 anos à escola, podemos acabar por compreender que é aí que a educação básica começa, reiterando a antiga cisão entre creches e pré-escolas e trazendo de volta a intenção de preparação para o Ensino

Fundamental. Conforme, Kramer et al. (2011), corre-se o risco de desvincular dos princípios formulados para a creche e a pré-escola e não se enfrentar a verticalidade do processo escolar, nem nas políticas públicas, nem nos projetos curriculares, acentuando-se a fragmentação da Educação Básica sem prestar atenção às transições entre as etapas.

Assim, há preocupação eminente que com a obrigatoriedade de matrícula haja a cisão entre creches e pré-escolas, que possuem raízes históricas não superadas. A obrigatoriedade a partir dos 4 anos tem gerado muitas tensões e preocupações sobre a possibilidade e fortalecimento desta cisão, pois se torna evidente que um município com poucos recursos, ao atender a demanda de vagas obrigatórias para crianças de 4 e 5 anos, pode diminuir a oferta de vagas para a creche, bem como a melhoria da qualidade das creches existentes.

Em estudo realizado por Denise Carreira e José Marcelino Rezende Pinto (2007) sobre a definição de referenciais no Custo Aluno-Qualidade para pautar o financiamento da educação é demonstrado que o custo da creche é maior que o da pré-escola. A definição de uma referência para o padrão mínimo de qualidade foi incorporada no texto da Emenda Constitucional nº 53/2006, que instituiu o FUNDEB, mas ainda não está definida. O estabelecimento destes referenciais pode mudar a lógica vigente em nosso país pautada na divisão de escassos recursos da vinculação constitucional, que muitas vezes não é cumprida, pelo número de alunos matriculados nos sistemas.

Os pesquisadores elaboraram uma matriz para a definição dos critérios de qualidade relacionando a qualidade oferecida nas etapas e nas modalidades com os insumos necessários, os desafios referentes aos recortes de equidade que impactam a educação e as dimensões fundamentais dos processos de ensino e aprendizagem.

Assim, os pesquisadores apresentaram uma proposta anual de custo qualidade-aluno inicial para a Educação Infantil (CAQI) que foi realizada considerando as exigências e especificidades de cada etapa, dividindo-se em tempo integral e parcial, ou seja, com o custo de alimentação ou não. Para a creche, os valores obtidos, sem considerar as despesas de

alimentação, foram de R\$ 3.783 por criança-ano e, considerando-as, R\$ 4.139. Já para a pré-escola seguindo também esta orientação, o valor custo-aluno foi de R\$ 1.659 e de R\$ 1.789 por aluno considerando os custos de alimentação.

Também podemos perceber a diferença no financiamento entre as duas etapas da educação em números anexos à portaria interministerial nº 1.027, de 19 de agosto de 2008 (IBSA, 2008), que apresenta o gasto mínimo e máximo realizados no Brasil pelos Estados.

	Creche Integral	Pré-escola Integral	Creche Parcial	Pré-escola Parcial
Mínimo	1.245,58	1.302,20	905,57	1.019,11
Máximo	2.925,95	2.954,41	2.055,24	2.312,14

Fonte: IBSA, 2008

Constata-se que, apesar de a creche ter um custo maior, relacionados a especificidades de sua oferta, como quantidade professor-aluno, estrutura e outros, há menor investimento nesta etapa do que na pré-escola. A problemática acentua-se, hoje, quando pensamos na obrigatoriedade de frequência e nos investimentos que serão necessários para os municípios atenderem sua demanda obrigatória, ou seja, a pré-escola. Diante dos investimentos que já são mais baixos para a creche, os municípios poderão permanecer deste mesmo modo ou até mesmo diminuir para dar conta da ampliação de vagas de 4 a 5 anos.

É preciso, portanto, preservar a creche para não repetirmos concepções históricas que considerem a cisão entre creche e pré-escola, que foram foco de tantas lutas para reconhecer a educação infantil como etapa única.

Neste sentido, é preciso reconhecer a obrigatoriedade de oferta do Estado e a demanda existente como direito de todas as crianças de zero a seis anos, que se constitui historicamente desde a Constituição de 1988.

Demanda por Educação Infantil na Região Sul do País

Na região sul do país a população total de crianças de 0 a 3 anos é de 1.397.670, sendo que 343.312 frequentam instituições de Educação Infantil, isto é, 24,6% (PNAD/IBGE, 2010). Já a população de crianças entre 4 e 5 anos é de 765. 337, sendo que 454.958, isto é, 59,4% frequentam instituições de educação infantil.

O estudo qualitativo foi realizado em seis municípios da região e buscou reconhecer realidades e experiências relativas às práticas educativas de educação infantil ofertadas às crianças de zero a seis anos moradoras do campo, além de descrever de forma mais qualificada e a partir da vivência “in loco” as características de oferta dos sistemas públicos de educação infantil em cada realidade pesquisada. Esta etapa da pesquisa visou, também, reconhecer as múltiplas vozes dos sujeitos que compartilham da educação e cuidado das crianças pequenas, bem como reconhecer o que as famílias, as comunidades, os profissionais e representantes de movimentos sociais e sindicais do campo almejam para a educação infantil destas crianças.

Os seis estudos da região sul foram selecionados para que expressem algumas das diversidades dos moradores do campo dos três Estados que compõem a região sul do país, contemplando agricultores familiares, trabalhadores assaladores, pescadores artesanais, caiçaras, assentados e quilombolas. Buscamos abordar também na escolha dos municípios uma diversidade populacional infantil de 0 a 6 anos residente em área rural que variou em cada município: 295 crianças no município 1, 511 crianças no município 2, 2.151 crianças no município 3, 599 crianças no município 4, 1.791 crianças no município 5 e 131 crianças no município 6. As escolas pesquisadas foram de uma a quatro escolas em cada município localizadas na área urbana e rural, sendo creches e pré-escolas.

Nestes diferentes contextos identificamos que a demanda das famílias por educação infantil apresentou-se como temática emergente nas falas das pessoas que participaram desta pesquisa, sinalizando, diante da obrigatoriedade de frequência a partir dos 4 anos de idade, uma série de urgências que nos possibilitam refletir algumas questões para a

construção de uma política pública para as crianças residentes em área rural.

A Emenda Constitucional nº 59/2009 define a obrigatoriedade de matrícula para todas as crianças de 4 e 5 anos na pré-escola até 2016, neste sentido, o atendimento dos municípios na região sul para esta faixa etária deverá expandir em 5 anos cerca de 40,6% para atender 100% da população infantil nesta idade.

Total de matrículas em Educação Infantil, conforme a localização das escolas (Rural ou Urbana)

Estado e Região Sul	Creche Parcial		Creche Integral		Pré-escola parcial		Pré-escola integral	
	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural
RS	7.038	65	53.526	1.081	80.461	12.631	24.915	838
SC	13.785	1.229	70.805	3.300	81.997	14.940	29.652	1.568
PR	8.026	192	86.363	1.332	85.246	5.845	40.311	841
Região Sul	28.849	1.486	210.694	5.713	247.704	33.416	94.878	3.247

Fonte: Pesquisa Nacional “Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais” (MEC/UFRGS), 2012.

Quantidade de Municípios que não possuem matrículas em Educação infantil, conforme a localização das escolas (Rural ou Urbana)

Estado e Região Sul	Creche Parcial		Creche Integral		Pré-escola parcial		Pré-escola integral	
	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural
RS	353	487	194	467	53	165	299	470
SC	142	244	82	227	13	70	191	251
PR	247	387	36	355	25	245	190	372
Região Sul	742	1.118	312	1.049	91	480	680	1.093

Fonte: Pesquisa Nacional “Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais” (MEC/UFRGS), 2012.

Neste estudo temos como referência o conceito de demanda apresentado por Rosenberg (2001) “uma necessidade sentida e expressa. Ela pode ser explícita ou latente: a explícita é avaliada através da procura de um serviço. A demanda latente é aquela que não se expressa espontaneamente, por alguma razão (distância entre domicílio e equipamento, qualidade ou tipo de serviço oferecido etc.)” (p. 25).

Na pesquisa desenvolvida a demanda foi expressa pelos sujeitos pesquisados, neste artigo destacamos as famílias usuárias e não usuárias, que através de entrevistas referem-se à necessidade ou não de creche/pré-escola, seus valores e concepções em relação à educação de crianças pequenas, e seu desejo e/ou necessidade de matriculá-las.

A demanda explícita pelo atendimento à educação infantil foi exposta pela escola, ou secretaria, através da lista de espera e também relatada pelas famílias pesquisadas.

O pai da família B, com a filha, de 8 meses, já matriculada em uma creche particular, passou duas noites acampado em frente à escola pública para conseguir uma vaga nesta. Conforme já comentado, ao final de cada ano, as instituições de Educação Infantil do município anunciam a quantidade de vagas disponíveis em cada turma e agendam a matrícula para, cerca de, três dias depois. Desde esse momento, as famílias, geralmente, começam a formar uma fila na porta da instituição almejando serem contempladas no dia da matrícula, o que foi o caso desse pai.

A mãe da família D, que busca uma vaga para seu bebê de 1 ano e 10 meses nessa mesma instituição, coloca que iria para a fila da matrícula se abrisse vaga para essa turma. Sabe que muitas pessoas ficam na fila e não conseguem ser atendidas, visto que a concorrência é grande para, por exemplo, três ou quatro vagas. Por isso, reconhece que quem chega primeiro na fila, tem mais garantia para conseguir e que, se fosse preciso, ela revezaria com outras pessoas na fila. Mas pensa que seria melhor de outro

jeito, nem que fosse fila de espera, mas que desse para incluir a criança na escola. Salienta que talvez seja preciso fazer um abaixo assinado, reunir as mães que precisam, porque necessitam de mais escola com creche. (Relatório Município 3, p. 36)

É preciso reconhecer que a complexidade da demanda existente no contexto educacional brasileiro, em especial das crianças bem pequenas, que a matrícula em estabelecimentos educacionais é uma busca, uma necessidade, um desejo e direito da família e da criança, e um dever do Estado quando aquela busca a vaga. Já o atendimento das crianças de 4 e 5 anos a partir da EC 59/2009 é considerado uma demanda explícita, pois todas as crianças têm direito de matrícula e até 2016 deverão estar matriculadas.

No contexto da pesquisa nacional referida destaca-se o reconhecimento das famílias das crianças do campo como sujeitos importantes ao pensar as especificidades da oferta de atendimento às crianças que residem em áreas rurais.

Foi possível reconhecer diferentes dinâmicas vividas pelas diferentes famílias pesquisadas na região sul, que buscam vagas em creches e pré-escolas públicas para as crianças pequenas, como a fila de espera, sorteio de vagas, contrariedade na definição de critérios para matrícula, a busca de cuidado das crianças por vizinhas, tias, irmãos mais velhos, e pagamento para cuidadoras próximas à moradia.

Consideramos importante destacar nosso contexto de pesquisa para reconhecer a demanda por Educação Infantil, bem como a compreensão das famílias pesquisadas em relação ao tema da obrigatoriedade.

Contextos familiares pesquisados na Região Sul

O Estudo Qualitativo¹ foi realizado na Região Sul, em seis municípios localizados nos estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, e compõe parte da Ação 3 do Projeto de Pesquisa Nacional “Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais” (MEC/UFRGS).

Este estudo teve como finalidade estabelecer uma aproximação das condições da oferta e da demanda de educação infantil para crianças residentes em área rural, sendo que as famílias das crianças foram consideradas sujeitos importantes neste contexto de pesquisa. Na escolha das famílias entrevistadas, que possuem crianças atendidas na educação infantil, foram consideradas as indicações da equipe de trabalho da escola e, entre estas recomendações, levou-se também em conta aspectos relacionados à proximidade da casa das crianças à escola, a disponibilidade das famílias no horário em que a entrevista seria realizada, bem como a diversidade de contextos sociais e econômicos destas famílias. Neste sentido, a equipe de pesquisa buscou conhecer diferentes contextos vivenciados em cada um dos municípios pesquisados.

Para a escolha das famílias que possuem crianças de zero a seis anos que não tinham atendimento na educação infantil, considerou-se a indicação de pessoas representativas da escola e da comunidade, que conheciam os contextos vividos pelas crianças e famílias. Para isso, acolhemos as indicações, embora os pesquisadores tenham encontrado mais dificuldades para chegar às famílias não usuárias.

Na região sul foram entrevistadas 19 famílias usuárias, ou seja, famílias de crianças que frequentam instituições de educação infantil e 11 famílias não usuárias. É possível afirmar, através dos relatórios produzidos

¹ São Participantes desta Pesquisa: Isabela Camini (MST), Sonilda Pereira (FETAG/RS), Caroline Castelli (NEPE/FURG/PPGE/UFpel), Catarina Moro (UFPR/FEIPAR/MIEIB), Daniele Vieira (UFPR/FEIPAR/MIEIB), Maria Teresa Telles R. Senna (UFSC), Noeli Valentina Weschenfelder (UNIJUI/FGEI/MIEIB), Patrícia Rutz Bierhals (PPGEDU/UFRGS), Soraya Conde (UFSC), Verena Wiggers (UFSC/FCEI/MIEIB). Bolsista de Iniciação Científica- Crislane Boito (IC/UFRGS) Auxiliar Técnico: Diulia Marina Francesquett (UFRGS).

em cada estudo, que apenas 3 do conjunto dos entrevistados foram os pais os informantes, o restante das entrevistadas foram as mães. A faixa etária dos homens e mulheres foi entre 20 e 30 anos, e 30 e 40 anos, apenas uma mãe possui mais de 40 anos, e a escolaridade dos entrevistados foi ensino fundamental completo e 4 entrevistados com ensino médio completo, apenas em uma família a mãe possuía ensino superior.

Em relação à ocupação dos familiares das crianças, foi possível reconhecer que a maioria são agricultores familiares, dois assalariados rurais e dois produtores rurais, além de dois desempregados. Também foi possível verificar famílias que vivem em áreas rurais, desenvolvem atividades de plantio e cuidado de animais, mas possuem empregos na cidade como motorista e diarista.

É importante destacar o desafio enfrentado durante o período restrito da pesquisa para realizar a entrevista de forma qualificada, reconhecendo as especificidades do contexto familiar pesquisado, procurando seguir o roteiro de entrevista e adaptar a linguagem, o tempo disponível e o local da entrevista. Neste sentido, além de responder às questões pertinentes da pesquisa, na maioria dos casos, foi possível realizar a entrevista na moradia das crianças, reconhecendo as características das localidades, como expressam os relatórios:

Esta família mora em uma casa muito simples, à beira de uma estrada e por isso as crianças – uma menina de 8 anos e outra de 4 anos, só podiam brincar dentro de casa, pois o pequeno pátio, atrás da casa, é ocupado com a horta e a criação de galinhas. (Relatório Município 1, 2012, p.29)

O marido está preso há 9 meses, recebe bolsa família no valor de 230 reais por mês, ele trabalhava com corte de mato e de lenha. O irmão da mãe, manifesta-se dizendo que cedeu uma peça nos fundos para morarem depois que o marido foi preso. A casa é cedida pelo irmão e cunhada que cria um neto de 13 anos e vivem de aposentadoria da mulher. A moradia fica num trecho ocupado por

outras famílias próximo à estrada de ferro, uma franja que acompanha um mato, trata-se de uma favela rural, em condição bastante empobrecida, sem infraestrutura, não há transporte coletivo, lazer, água e rede de esgoto. (Relatório Município 2, 2012, p.32)

Outra oportunidade interessante da pesquisa é que ao estar no contexto familiar das crianças, foi possível reconhecer e ouvir outros sujeitos que participavam da conversa, como tios e tias, avós, e inclusive as próprias crianças, todos participando e emitindo pareceres e opiniões. Essa consideração é importante salientar, confirmando que às crianças, muitas vezes, não é preciso “dar a voz”, mas elas são sujeitos de seus contextos familiares, autorizando-se a expressar ideias mesmo em “conversa séria e de adulto”. As crianças falavam, opinavam sobre o que vivem, sentem, pensam... como *Keven* ao perguntar: “*O que vocês estão fazendo aqui?*” Explicamos que era uma pesquisa sobre como é a educação das crianças no município, e ele diz “*Eu não tenho escola, mas tenho educação...*”

Keven participa e fala sobre sua educação! Neste sentido, é importante e necessário considerar as crianças como sujeitos sociais de seus contextos familiares, por isso sua “fala” também é presença forte nas entrevistas.

É importante destacar nossa compreensão de família que deixa de ser conceitualizada como um paradigma único, embora ainda seja uma instituição sólida da modernidade num processo de “liquidez” da segunda modernidade (Baumann, 2001). Considera-se que através das mudanças econômicas, políticas e sociais, a família é um conceito que se reconfigura nesta sociedade complexa: mulheres são incorporadas à força de trabalho assalariado, assumindo novos papéis sociais, há uma nova relação entre os gêneros e uma reorganização dos contextos familiares, estes são alguns dos aspectos salientados para compreender os conflitos e as necessidades das famílias nesta configuração social.

Essa afirmação vai ao encontro de pesquisas realizadas e apresentadas na publicação “Como se formam os sujeitos do campo?” (Caldart,

Paludo, Doll (2006). No artigo “A Infância e a criança no e do campo” é apresentado que nas comunidades pesquisadas foram encontrados diferentes entendimentos do que seja uma constituição familiar:

Nas comunidades rurais, entende-se por família todas as pessoas que moram na mesma casa, respeitando as mais diversas composições: pais e filhos; pais, filhos e avós; pais, filhos, tios e assim por diante. Nos assentamentos e acampamentos, diferente das comunidades, onde solteiros não são considerados uma família, se entende por família homens e mulheres solteiros e maiores de 18 anos que vão ter acesso à terra, por entender que esses virão a constituir uma família. Também os chamados pais solteiros e mães solteiras, ou seja, mulheres e homens sem cônjuge e com filhos/as de uniões que já estão desfeitas, são considerados família, além da constituição familiar mais clássica, com o pai, a mãe e os filhos. Constatamos, e também é nosso ponto de vista, que essas várias constituições e entendimentos do que seja família estão acima do julgamento do que seja certo ou errado, pois fazem parte de uma construção histórica e social, produzida no contexto dessas realidades, algumas delas despontando como possibilidade pela própria forma de organização dos movimentos sociais. A vida das famílias no e do campo se insere e se processa atrelada à produção camponesa, construindo raízes culturais próprias, na relação com diversos atores e instituições da sociedade, seja a comunidade, a igreja, a escola, os movimentos sociais, entre outros. Nessa inserção e interação, as crianças têm, junto aos integrantes de suas famílias, e qualquer que seja a sua constituição, seus interlocutores mais próximos. É nessas relações, ações e vivências junto a diferentes sujeitos e aspectos que produzem a vida cotidiana em que estão inseridas (vida organizada em grande parte por seus pais), que as crianças vão elaborando conceitos, atitudes, valores, comportamentos, aprendendo sobre si, a vida e o

mundo que as rodeia. Suas famílias, nesse sentido, são o primeiro agente intermediador e socializador de conhecimentos sobre elas mesmas e o mundo. Como nos diz o pai de uma das crianças pesquisadas: *Só aprende a fazer fazendo e vendo os outros fazer.* (Junqueira Filho, Quijano e cols, 2006, p.117)

Assim, um conjunto de ideias sobre a infância, papel da criança, das mulheres, configurações familiares na sociedade se conjugam como uma possibilidade de (re)invenção de práticas para dar conta destas novas situações.

Neste sentido, apresenta-se a necessidade de as famílias compartilharem a educação das crianças, em especial num contexto de campo que também se reconfigura. As demandas por Educação Infantil se constituem a partir das dinâmicas, lógicas, culturas e formas de organização das famílias que residem em áreas rurais.

Consideramos que a possibilidade de educação das crianças, compartilhada no seu grupo social, envolve além dos pais outros sujeitos, instituições e sociedade.

Foi possível reconhecer na experiência desta pesquisa crianças que moram durante a semana com outros parentes, longe de suas residências e de seus pais, famílias que moram em diferentes casas na mesma localidade compartilhando o dia a dia, recasamentos e convivência entre filhos do casal, crianças que residem com avós, e crianças que vivem com tios, primos e outros parentes sanguíneos ou afetivos.

Neste sentido, no contexto deste artigo, não será possível explorar uma revisão teórica do conceito de família pelos diferentes campos do conhecimento das ciências sociais, mas é possível afirmar que no campo da sociologia e da antropologia encontramos aportes teóricos suficientes para reconhecer que os contextos familiares constituem-se mediante relações estabelecidas entre integrantes de diferentes unidades domésticas, ligadas por parentesco consanguíneo, aliança ou afinidade e mesmo como não-parentes.

Os estudos na área da antropologia têm constatado que as redes de solidariedade engendradas pelas redes sociofamiliares são, para as camadas populares, condição de resistência e sobrevivência, em que encontram estratégias e possibilidades para com seus rendimentos, apoios, afetos, obtenção de emprego, moradia, saúde e cuidado com as crianças.

Nas pesquisas de Sarti e Fonseca, como no estudo realizado por Albuquerque (2009), as relações entre os indivíduos ligados por laços de parentesco, vizinhança, amizade ou fé ultrapassam a unidade de residência e estabelecem relações de solidariedade e conflito, permeadas por tensões. Neste sentido, optamos por reconhecer neste estudo os “contextos familiares”, compreendidos pelas lógicas e necessidades de seu grupo familiar, envolvendo relações de afeto, esforço, educação, sobrevivência, saúde, trabalho, lazer, em que suas trocas são através de solidariedades e conflitos. Estas relações são o resultado de quem trabalha, come, dorme, briga, joga, ri, e brinca junto, isto é, adultos e crianças fazem parte deste coletivo e *fazem tudo junto*. (ALBUQUERQUE, 2009)

As relações entre crianças e adultos nos contextos familiares estão articuladas com diferentes fatores, como as relações de gênero, geração, poder, vínculos afetivos, valores religiosos, trajetórias individuais, papéis sociais e domésticos, escolarização, vivências culturais, fatores econômicos, entre outros. Neste sentido, foi possível reconhecer uma dinâmica interessante entre os sujeitos pesquisados, já que as possibilidades de socialização, provocadas além de seus contextos familiares, ocorrem através da escola, isto é, a instituição escolar em muitas comunidades é a única possibilidade de convívio entre crianças de faixas etárias semelhantes e, muitas vezes, de construir relações entre os próprios membros da comunidade.

Outro aspecto importante que se destaca nas relações entre crianças e adultos nos contextos familiares pesquisados é a inserção das crianças nas atividades domésticas como constituinte das lógicas educativas familiares. Dos 6 municípios investigados, os relatórios expressam que as famílias consideram algumas tarefas domésticas, como alimentar os animais, cuidar da horta, ajudar a organizar o cotidiano da casa e realizar algumas tarefas

simples que envolvem a lida no campo, como um princípio educativo que constitui a organização e o dia a dia das crianças em seus contextos familiares. Como expresso nos relatórios:

Quanto às atividades domésticas, as mães entrevistadas falaram que seus filhos ajudavam em algumas tarefas, como tratar de animais domésticos, levar lenha para o fogão e arrumam suas camas. Duas mães lembraram que desde pequeninos, ensinaram seus filhos a arrumar os brinquedos em caixas no final do dia. Uma delas disse a seguinte frase; “[...] *é assim que eles aprendem a organizar suas bagunças, e quando grandes, suas vidas e também aprendem a ter responsabilidade*”. (Relatório Município 1, 2012, p.30)

A participação das crianças na vida cotidiana das famílias também foi uma experiência encontrada nas pesquisas apresentadas por Filho, Quijano e cols (2006).

Entre as coisas em comum, identificadas nas diferentes pesquisas, está a participação das crianças na vida cotidiana da família, em seu processo de organização do trabalho e produção, uma vez que, por iniciativa de seus pais ou espontaneamente, integram-se nas tarefas diárias, da casa e da lavoura, contribuindo desde a arrumação da casa ou barraco até o processo de preparação do solo e a colheita. Acreditamos que as relações com a família são uma das principais situações em que as crianças se educam e essa educação traz sempre junto uma visão de mundo, de sociedade (p. 117).

Ao reconhecer aspectos da demanda das famílias que residem em área rural, é preciso reconhecer e valorizar as diferentes formas que se organizam, bem como os modos e culturas próprias. Destacamos essas questões importantes ao considerarmos a qualificação da oferta do poder público para o atendimento às crianças de zero a seis anos e suas famílias.

Demanda e Oferta: Alguns apontamentos da pesquisa a partir dos contextos familiares

A oferta de Educação Infantil para as crianças residentes em área rural no Brasil ainda é muito precária e a desigualdade de oferta é alarmante em relação à faixa etária. No Brasil o atendimento de zero a três (0 a 3) anos em 2010 é de 8,66%, já o atendimento para as crianças de quatro a seis anos (4 a 6) anos é de 52,60%. Na região Sul do país os resultados são expressivos já que para o atendimento de zero a três (0 a 3) em 2012 é de 8,59% e o atendimento para as crianças de quatro a seis anos (4 a 6) é de 36,05%.

Nos dados apresentados, embora a intensa mobilização e constituição legal no que se refere aos direitos das crianças à creche e pré-escola no Brasil nas últimas décadas, ainda há uma extrema desigualdade econômica e social, que neste caso se intensifica articulando à faixa etária e ao local de moradia das crianças. Os dados de demanda e oferta na Educação Infantil são expressos na tabela a seguir.

Demanda e Oferta de Creche e Pré-escola – crianças residentes em área Rural

Educação Infantil	Variáveis	Sul	Brasil
Demanda	Nº de Crianças residentes em Área Rural de 0 a 3 anos	197.986	1.957.458
	Nº de Crianças residentes em Área Rural de 4 a 6 anos	172.883	1.633.123
	Nº de Crianças residentes em Área Rural de 0 a 6 anos	370.869	3.590.581
Oferta	Nº de Matrículas em Creche de Crianças residentes em Área Rural	17.018	169.655
	Nº de Matrículas em Pré-Escola de Crianças residentes em Área Rural	62.328	859.107
	Nº de Crianças residentes em Área Rural de 0 a 6 anos matriculadas	79.346	1.028.762

Fonte: Pesquisa Nacional “Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais” (MEC/UFRGS), 2012.

Podemos concordar com a afirmação de Rosemberg (2011) que:

Além dos índices de pobreza serem mais intensos entre crianças do que entre adultos, os indicadores decorrentes de políticas sociais (mortalidade infantil, nutrição, educação) mostram desigualdades entre as idades e para os diferentes estratos econômicos da família, sua localização rural e urbana e pertença étnico-racial, piores indicadores para crianças menores, provenientes de zona rural, negras e indígenas, vivendo em famílias com menores rendimentos (p. 20)

No âmbito dos estudos qualitativos é preciso levar em consideração as especificidades das crianças, famílias e comunidades moradoras do campo, em especial no que se refere à igualdade de oportunidades educacionais, que podem ser promovidas.

Durante a pesquisa procuramos ter um olhar atento para as famílias das crianças bem pequenas, provocando um olhar específico aos bebês, que correm o risco de, dentro da política municipal, não serem prioridade devido a prioridade ao atendimento exigido pela a EC 59/2009 até o ano de 2016.

Rocha (1994), ao discutir sobre a responsabilidade social da criança, afirma que:

nos países onde as conquistas sociais são uma realidade, a educação infantil é vista como uma tarefa pública socialmente compartilhada, que se reflete em políticas públicas que respeitem os direitos das crianças e associam-se, frequentemente, às políticas sociais voltadas para a família (p. 68).

Outro aspecto importante para destacar nesta discussão é a especificidade de um projeto político e educacional para as crianças pequenas que atenda às demandas das especificidades desta faixa etária e das lógicas e culturas de suas famílias. Nos limites deste artigo iremos

priorizar a demanda da pré-escola a partir do contexto da obrigatoriedade, mas os dados sobre a demanda por creche são explorados no relatório de pesquisa².

A demanda no contexto da obrigatoriedade

No documento Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo (Silva e Pasuch, 2010, p. 8), afirmam que:

Sobre a família e a comunidade, as DCNEI retomam o compartilhamento da educação da criança, estabelecido no artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei Federal 9394/96), como parte da função sociopolítica e pedagógica das creches e pré-escolas. Isso significa um posicionamento da instituição no sentido de ter a compreensão devida a respeito das especificidades dos fazeres educativos, dos cuidados das crianças, assim como das especificidades das famílias. Portanto, os projetos familiares e institucionais se complementam. A ideia de complementariedade reconhece, portanto, a importância das duas instituições, cada uma cumprindo sua função. Isso se traduz em uma abertura da instituição para a participação da família e de sua comunidade, conforme os princípios legais da gestão democrática. Se a participação da família é necessária em todos os níveis de educação, na educação infantil ela é condição imprescindível para a qualidade dadas as características de desenvolvimento das crianças de 0 a 6 anos de idade.

² O Relatório da Pesquisa foi elaborado pelo conjunto dos participantes da pesquisa (Coordenação, Pesquisadores e Assistentes de Pesquisa) a partir dos estudos qualitativos realizados em 6 municípios da Região Sul do País.

Na perspectiva de reconhecer o direito das crianças de zero a seis anos residentes em áreas rurais é preciso reconhecer e valorizar através do diálogo e da escuta às famílias e suas comunidades. A pesquisa realizada na região sul expressa o reconhecimento das famílias no que se refere à importância da educação das crianças em espaços coletivos, mas alguns aspectos, em especial no que se refere à faixa etária, são problematizados, em especial sobre qual a idade ideal para a frequência da criança, a preocupação com o cuidado no contexto da instituição, com a formação e qualificação do professor, das distâncias percorridas, da localização da escola, da precariedade do transporte utilizado, de uma possível adaptação e preparação para o ensino fundamental.

Através do estudo dos relatórios produzidos nos seis estudos qualitativos da região sul é possível afirmar que em relação à obrigatoriedade, as famílias usuárias, em sua maioria, apresentam aceitação da frequência aos 4 e 5 anos e apresentam ideias e argumentações sobre esta.

Importante ressaltar que algumas famílias revelam preocupação sobre o distanciamento da criança e da sua família e também em relação à idade considerando as crianças de 4 anos muito pequenas para serem obrigadas a frequentar a escola, porém enfatizam que são a favor do acesso, ou seja, que haja vagas para as crianças residentes na área rural irem à escola, mas sem a obrigação de frequência. Como revela uma mãe: *“Sou a favor do acesso, mas a obrigatoriedade não, tem tanto tempo para estudar e se preparar, tempo não falta. Sinto também que a família está prejudicada, como reconhecimento, falta de valorização do convívio em família.* (Relatório Município 5, 2012, p.30).

Como percebemos, sua preocupação reside no possível distanciamento que o fato de as crianças irem com menos idade para a escola poderá significar, tendo como ponto de partida seus significados sobre o convívio familiar.

Como foi apresentada anteriormente, no entanto, essa opinião é minoria entre as famílias entrevistadas, das 30 famílias apenas 3 possuem esta opinião sobre o tema. Dentre estes está uma família que considera as

crianças de quatro anos muito pequenas para terem obrigatoriedade de frequência à escola: *O pré B, já acho cedo, imagina com quatro, pobre bichinho! Não. Fica muito tempo na escola... penso uma coisa diferente que estudar, se botar com quatro anos vai se já para estudar, para aprender e fazer...*” (Relatório Município 5, 2012, p. 39).

As demais famílias, tanto usuárias, quanto não usuárias da Educação Infantil, apresentam algumas considerações importantes que nos permitem pensar sobre a escola como lugar que permite maior proteção e cuidado para as crianças, o significado da Educação Infantil e esta como direito das crianças, as propostas pedagógicas, infraestrutura e suas condições de acesso.

Algumas famílias revelam que a frequência da criança à escola poderá afastá-la do trabalho infantil, bem como que as crianças precisarem acompanhar os pais em suas atividades laborais, ficando as crianças, muitas vezes, expostas aos riscos como insetos, cobras, contaminação com agrotóxicos e etc. Estas famílias revelam que as crianças ficariam mais protegidas e cuidadas se permanecessem na escola, o que traria também aos pais maior tranquilidade para realizarem seu trabalho.

Outra questão que as famílias apresentam como importante refere-se ao direito da criança em ir à escola e a positividade que reside em sua frequência e as experiências que elas terão acesso e, revelando isto, também trazem a concepção de que a Educação Infantil, enquanto etapa da Educação Básica, é valorizada pelo que oportuniza para as crianças. Há, para estas famílias, a percepção de que as crianças com 4 e 5 anos que já frequentam a escola possuem um desenvolvimento diferente do que as crianças que não estão na escola com esta idade. Como nos diz uma mãe: *“Acho muito boa, as crianças tem muito a ganhar participando da Educação Infantil, tem um convívio, uma aprendizagem melhor, só tem a ganhar”* (Relatório Município 2, 2012, p.43).

A Educação Infantil é considerada uma etapa importante para as crianças e a escola como um lugar bom para elas, como nos traz a fala de um pai que diz considerar a Educação Infantil muito importante para a criança, juntamente com a família, destacando que muitas vezes a criança é melhor

cuidada/educada na escola. Ele também fala sobre o desenvolvimento da criança, pois, para ele: *“Pensando a respeito da obrigatoriedade de frequência da criança à pré-escola, aos pais pode ser problema (por não querer levar), mas pensando na criança, no seu desenvolvimento, pode ser uma ótima ideia.”* (Relatório Município 3, 2012, p. 36).

Outra família ressalta a valorização da escola na aquisição de conhecimentos, trazendo: *“que hoje em dia tem um movimento no campo e na cidade que faz o conhecimento ser algo muito bom. Quanto mais cedo entrar na escola, melhor!”* (Relatório Município 6, 2012, p.14)

Juntamente com as questões acima trazidas sobre os significados das famílias em relação à obrigatoriedade de frequência aos 4 e 5 anos, um dos pontos mais enfatizados por estas foram em relação às propostas pedagógicas das escolas, suas infraestruturas e as condições de acesso para as crianças irem à escola.

Dentre as opiniões das famílias estão a preocupação com a rotina que será pensada para as crianças, que elas precisam preservar o tempo para a brincadeira e que as propostas não acelerem o processo de transição ao Ensino Fundamental, ou seja, que a escola não se organize apenas na decodificação de símbolos e atividades mecânicas voltadas à leitura e à escrita sem significado para as crianças. Neste sentido, também é apontado que as crianças possuem muito tempo de escola e que esta precisa ser um espaço de diversidade de experiências para as crianças e não somente atividades em que elas permaneçam nos mesmos espaços da escola, como o da sala de aula, realizando atividades acadêmicas.

Além disso, a valorização dos aspectos do campo, como coloca a Resolução nº 1, de 3 de abril de 2012, que Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em seu 5º artigo, as propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitando as diferenças e o direito à igualdade, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. O que também é reafirmado na Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e

princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Conforme parágrafo primeiro do artigo 7º:

§ 1º A organização e o funcionamento das escolas do campo respeitarão as diferenças entre as populações atendidas quanto à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições.

De acordo com os ordenamentos legais estão os significados expostos pela maioria das famílias usuárias de Educação Infantil, trata-se da valorização do campo, como explicita a fala de uma mãe ao ser questionada sobre o que poderia ter como proposta da escola para que ocorresse a valorização pelos fazeres do campo, a entrevistada revela que a *“merenda poderia ser com a produção da região, fazer horta, ter incentivo para as coisas que estão à volta dos alunos”* (Relatório Município 2, 2012, p.29).

Da mesma forma, percebe-se que para as famílias não usuárias da Educação Infantil a valorização do campo também é ponto fundamental para uma proposta de Educação Infantil do campo, a escola é apontada, muitas vezes, como o único lugar de convivência com outras crianças, valorizando assim a questão da socialização e de interação das crianças. Desta forma, a escola deveria trazer as questões do contexto das crianças para a sua proposta, seja pela via de atividades ligadas à vida camponesa, seja pelas questões étnicas que envolvem as comunidades. Neste sentido, destaca-se que é importante considerar que os projetos políticos pedagógicos da Educação Infantil do Campo dizem respeito ao aspecto cultural, ao modo de vida das crianças e das comunidades do campo.

Outra preocupação é com a adaptação das crianças à escola, que ela seja um lugar em que as crianças desejem ficar, como fala uma mãe: *“Tinha que dar um tempo para as crianças se adaptarem. Eu fui uma criança que não queria ir para a escola”* (Relatório Município 6, 2012, p. 11).

Unida à preocupação com as propostas das escolas estão as condições de acesso às crianças residentes em área rural à escola, uma

das questões principais é o transporte, pois consideram que são muito pequenos para pegarem o transporte escolar sozinhos, em condições precárias e sem adaptação ao tamanho das crianças, como a opinião de uma mãe: “(...) já que a realidade é tão precária, questiona como as crianças tão pequenas vão sofrer com este transporte, considera que é complicado obrigar as crianças tão pequenas irem para a escola nas condições que vivem.” (Relatório Município 2, 2012, p.45).

Além dos questionamentos sobre a dificuldade em efetuar a obrigatoriedade de frequência diante da precariedade do transporte já existente, também há informações sobre as localidades em que as crianças vivem, ainda percorrem grandes distâncias, muitas vezes a pé ou utilizando bicicleta, consideram que com idade de 4 e 5 anos difícil que estas crianças frequentem a escola, sendo necessário a implantação de transporte escolar específico para elas também. Outra questão emergente em relação as distâncias percorridas para chegarem até a escola e o tempo necessário para isso, tendo que acordarem muito cedo ou se adaptarem em relação ao almoço, bem como voltarem para casa muito tarde, há situações em que as crianças levam em torno de 3 a 4 horas de deslocamento entre casa e escola.

Sobre a infraestrutura das escolas, as famílias usuárias de Educação Infantil consideram que os espaços internos e externos deveriam ser mais amplos, e que o espaço externo fosse qualificado para as crianças poderem brincar, principalmente as praças, e estarem mais em contato com a natureza. Também opinam que devido a importância da brincadeira na educação das crianças, acham que os brinquedos da praça teriam que ser remodelados, reforçando que: “*nós vimos que os pequenos gostam mais de ir à praça, é por isso que nós achamos que a praça é importante*” (Relatório Município 2, 2012, p.41).

Para as famílias não usuárias de Educação Infantil, a questão do espaço externo também é o ponto mais evidenciado quando questionadas sobre o espaço físico das escolas, esta situação é evidenciada em suas falas, como: “*O CMEI precisaria de mais brinquedos externos: parquinhos. A*

estrutura física do local é adequada, na opinião dela, se tivesse outro CMEI na região poderia ter janelas maiores para entrar mais vento.” (Relatório Município 4, 2012, p.27)

Além dos espaços externos e internos, também os materiais disponíveis para as crianças são considerados nas propostas pedagógicas, pois possibilitam diferentes situações de aprendizagens e interações das crianças. Sobre os materiais, uma das famílias inclusive relaciona os materiais com o espaço disponível evidenciando em sua fala que, muitas vezes, há a estrutura necessária, mas há falta de material para poder aproveitá-la: *Os brinquedos são defasados, é parado no tempo (Relatório Município 2, 2012, p.49)* Percebe-se, além disso, na fala das famílias, que os brinquedos e materiais pedagógicos são uma preocupação para elas como enfatiza uma mãe: *“Mais brinquedos que chamassem a atenção das crianças, bem lúdico. Mais passeios seria uma coisa importante. Brinquedos pedagógicos, lápis de cor, cartolina, canetinha, giz de cera (diferentes materiais plásticos) não podem faltar” (Relatório Município 4, 2012, p.28).*

Considerações finais

É importante destacar que a escolha da temática e a problematização do tema foram elencadas pelas autoras, mas são parte de um processo vivenciado por uma equipe de pesquisa composta por pesquisadores qualificados das diferentes universidades da Região Sul do país.

Nesse contexto, a escrita deste artigo dá-se nos limites de tempo e de autoria possível, mas é preciso dizer que os seis relatórios produzidos pela equipe de pesquisadores que realizaram os estudos qualitativos na região sul foram fundamentais para a tessitura deste artigo. Portanto, fizemos a escolha de compor as considerações finais a partir de excertos dos relatórios produzidos, na tentativa de expor as múltiplas vozes que constituíram a grande equipe da Região Sul e que produziram esta pesquisa

que foi, na sua origem, uma construção coletiva. E são as vozes que nos auxiliam a realizar as últimas reflexões neste texto:

A existência de uma creche no meio rural, desde 2007, demonstra um diferencial bastante significativo, revelando avanços no atendimento das crianças de zero a três anos residentes na área rural. Esta realidade é ainda um sonho para muitas populações que habitam o imenso território brasileiro (Relatório Município 1, 2012, p.32).

Nas entrevistas com as famílias é possível conhecer claramente a função educativa, social, cultural e pedagógica da Instituição de Educação Infantil, como uma experiência importante na vida das crianças que vivem em áreas rurais, muitas vezes em comunidades e casas isoladas de convivência. Aprender com “o jeito do outro” vai além da socialização, mas de uma troca entre “práticas sociais e culturais” oportunizadas pela escola na primeira infância. Como a mãe comenta, nestas comunidades muitas vezes a escola é o único local de encontro social da comunidade, portanto, para as crianças bem pequenas torna-se uma grande oportunidade de ampliação de experiências e aprendizagens (Relatório Município 2, p. 61).

Por mais que os familiares com quem conversamos não tenham se queixado a respeito do modo como suas crianças vão e voltam das escolas, eles mesmos colocaram que esta é uma questão preocupante, que interfere na matrícula e permanência das crianças na Educação Infantil. Preocupam-se com a segurança dos filhos (e das crianças de outras famílias), que são pequenos, podem correr riscos, se machucar, além de precisarem ir sozinhos no transporte coletivo, e/ou passarem por situações em que o ônibus quebra e as

crianças demoram a chegar ao seu destino, ou ficam dias sem poder ir à instituição. Tal situação revela que pensar a criança em seu direito à educação implica considerá-la em um todo, onde outras áreas, como a da saúde, do saneamento básico, do transporte estejam imbricadas para garantir qualidade no processo. Vemos que, muitas vezes, um número expressivo de crianças não está na Educação Infantil por não haver condições de acesso e permanência, porque as falas expõem vários pontos pelos quais as famílias gostam (gostariam) que as crianças estejam na creche ou pré-escola, demonstrando a importância da instituição em suas vidas (Relatório Município 3, p. 42).

Dentre as sugestões propostas ressaltamos a ideia de promover o diagnóstico, ou levantamento de demanda pela educação infantil a partir da idade, com auxílio dos movimentos sociais, as associações de pequenos agricultores e trabalhadores rurais das localidades podem contribuir com a coleta de dados das famílias. A oferta da educação infantil do campo precisa estabelecer parâmetros próprios em função da organização da vida no campo, nas suas especificidades, há necessidade de se pensar uma outra forma de oferta, com critérios próprios para cada especificidade, como a possibilidade de turmas menores e com a quantidade mínima de crianças para 1 professor, com a organização de agrupamento vertical ou de grupos multietários, que não é a mesma situação das turmas multisseriadas do ensino fundamental (Relatório Município 4, p. 34).

Podemos apontar como sugestões o bom exemplo com o transporte, com a política de não fechar escolas no campo e, portanto, não levar crianças para estudarem na área urbana. Também podemos refletir sobre o currículo da educação infantil do campo incorporando nas escolas uma maior integração entre os saberes do campo e da cidade (Relatório Município 5, p. 54).

Percebemos que as famílias, embora algumas fiquem inseguras com relação a deixar seus filhos na escola, compreendem a importância da educação infantil para a formação da criança. Veem de forma positiva a obrigatoriedade no acesso (Relatório Município 6, p. 22).

Acreditamos que as vozes dos relatórios da região apontam para questões emergentes para qualificar a oferta de educação infantil do poder público, mas já é possível reconhecer que as demandas específicas das famílias apontam para um princípio importante que é considerar a criança como um sujeito do grupo social em que vive. Neste contexto é preciso reconhecer as especificidades das localidades rurais municipais, no que se refere à organização e a lógicas culturais de suas famílias.

Outro aspecto importante apontado na análise dos relatórios é a necessidade de reconhecimento da demanda explícita e latente pelo poder público municipal, bem como o reconhecimento das formas e organização das famílias da comunidade no planejamento das políticas municipais de educação e nos projetos educativos das escolas, reconhecendo a dinâmica de vida, modos e fazeres das culturas do campo.

Compreender a oferta de atendimento às crianças residentes em área rural na região sul a partir do contexto da obrigatoriedade, é reconhecer a Educação Infantil como direito aliado à qualidade da oferta. Consideramos a escola das crianças residentes do campo como um espaço coletivo potencializador das ações das crianças, de suas famílias e de suas comunidades através de experiências enriquecedoras.

Temos a clareza da complexidade da situação que será enfrentada pelos municípios até 2016, em especial na Região Sul onde a oferta de vagas para as crianças 4 a 6 anos deverá ser ampliada em 64,95%, ou seja, 110.55 mil novas vagas. Também precisamos permanecer atentos em relação à oferta e ao atendimento para as crianças bem pequenas, reconhecendo bebês e suas famílias como sujeitos de direitos às políticas e práticas efetivas, reconhecidos como prioridade absoluta em diferentes marcos legais.

Nesse sentido, acreditamos que os Estudos Qualitativos apresentados no contexto da Pesquisa Nacional “Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais” (MEC/UFRGS), bem como as questões problematizadas neste artigo, emergem como anúncio da realidade e das possibilidades encontradas pelos pesquisadores e sujeitos pesquisados para a construção de uma Educação Infantil que contemple as especificidades da Educação do Campo, ou seja, que possamos coletivamente construir uma Educação Infantil do Campo.

Referências

ALBUQUERQUE, S. S. de. **Para além do “Isto” ou “Aquilo”**: Os Sentidos da Educação das Crianças Pequenas A Partir das Lógicas de Seus Contextos Familiares. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. UFRGS, RS, Brasil, março, 2009.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BRASIL. (Constituição de 1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Legislação. Brasília: Casa Civil da Presidência da República. 1996. Disponível em: < [http:// WWW.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm](http://WWW.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)> Acesso em: 25/11/2011.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº1, de 03 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: CNE, 2002. Acesso em: 21/09/2011.

_____. **Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005**. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Legislação. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2005. Disponível em: <[http:// www.planalto.gov.br/ ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm)>. Acesso em: 20/11/2011.

BRASIL. (**Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Legislação. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2006a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 20/11/ 2011.

_____. **Lei nº 11.494, de 6 de fevereiro de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nº 9. 424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outra providências. Legislação. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2007. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm> Acesso em: 20/11/2011.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília: CNE, 2008. Acesso em: 21/09/2011.

_____. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Diário Oficial da União, Brasília, 12 nov. 2009.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE, 2009. Acesso em: 21/09/2011.

JUNQUEIRA FILHO, G.A., QUIJANO, G. COLS. A Infância e a criança no e do campo. In: CALDART, R.S., PALUDO, C. DOLL, J. (Orgs.) **Como se formam os sujeitos do campo? Idosos, Adultos, Jovens, Crianças e Educadores**. Brasília: Pronera: NEAD, 2006.

CARREIRA, D. & PINTO, J. M. R. **Custo aluno-qualidade inicial, rumo à educação pública de qualidade no Brasil**. São Paulo: Global: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2007.

FONSECA, C. Criança, Família e Desigualdade Social no Brasil. In: RIZZINI, I. (org.) **A Criança no Brasil Hoje**. Desafio para o Terceiro Milênio. Rio de Janeiro: Ed. Universitária Santa Ursula, 1993.

_____. O abandono da razão: a descolonização dos discursos sobre a infância e a família. In: SOUSA, E. (Org.) **Psicanálise e Colonização: Leituras do Sintoma Social no Brasil**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999.

_____. Quando cada caso NÃO é um caso. Pesquisa etnográfica e educação. IN: **Revista Brasileira de Educação**, nº. 10, Jan/Fev/Mar/Abr, 1999.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 10/01/2012.

IBSA. **Portaria Interministerial nº 1027 de 19/08/2008** – Define e divulga os parâmetros anuais de operacionalização do Fundeb para o exercício de 2008 e revoga a Portaria Interministerial nº 598, de 19/05/2008. Legislação. São Paulo: Instituto Brasileiro de Sociologia Aplicada, 2008. Anexo 1. Disponível em: < <http://www.ibsa.org.br/files/legislacao/1237477386.pdf>>. Acesso em: 10/01/2012.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2010**. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em: 10/01/2012.

KRAMER, S; CORSINO, P; NUNES, M. F. R. **Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 69-85, jan./abr. 2011.

MAYALL, B. Relações geracionais na família. In: MULLER, F.(Org.) **Infância em Perspectiva**. Políticas, Pesquisas e Instituições. São Paulo: Cortez, 2010.

ROCHA, E.A.C. “Infância e Educação: Delimitações de um Campo de Pesquisa”. In: **Educação, Sociedade & Culturas**. Porto: Afrontamento, 1994.

ROSEMBERG, F. Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**. Jan, Fev, Mar, Abr, 2001, n.º.16.

_____. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: BENTO, M.A.S. (org). **Educação Infantil, igualdade racial e a diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade - CEERT, 2011.

SARTI, C. I. O valor da família para os pobres. In: **Inovações Culturais na sociedade Brasileira**. São Paulo: Loyola, 1995, P. 131-150.

SARTI, C. A. **A Família Como Espelho**. Um estudo sobre a moral dos pobres. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, A.P. S e PASUCH, J. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo**. Texto Consulta Pública, 2009.

UFRGS. **Relatório Pesquisa de Campo realizada no município 1 da Região Sul**. Pesquisa Nacional “Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais” (MEC/UFRGS). Porto Alegre: junho, 2012. Não publicado.

UFRGS. **Relatório Pesquisa de Campo realizada no município 2 da Região Sul**. Pesquisa Nacional “Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais” (MEC/UFRGS). Porto Alegre: junho, 2012. Não publicado.

UFRGS. **Relatório Pesquisa de Campo realizada no município 3 da Região Sul**. Pesquisa Nacional “Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais” (MEC/UFRGS). Porto Alegre: junho, 2012. Não publicado.

UFRGS. **Relatório Pesquisa de Campo realizada no município 4 da Região Sul**. Pesquisa Nacional “Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais” (MEC/UFRGS). Porto Alegre: junho, 2012. Não publicado.

UFRGS. **Relatório Pesquisa de Campo realizada no município 5 da Região Sul.** pesquisa Nacional “Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais” (MEC/UFRGS). Porto Alegre: junho, 2012. Não publicado.

UFRGS. **Relatório Pesquisa de Campo realizada no município 6 da Região Sul.** pesquisa Nacional “Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais” (MEC/UFRGS). Porto Alegre: junho, 2012. Não publicado.



Produção acadêmica nacional sobre a Educação Infantil das crianças residentes em área rural (1996-2011)

Ana Paula Soares da Silva¹

Tatiana Noronha de Souza²

Ana Cecília Oliveira Silva³

Fernanda Lacerda Silva⁴

Juliana Bezzon da Silva⁵

Luciana Pereira de Lima⁶

Regiane Sbroion de Carvalho⁷

Thaise Vieira de Araújo⁸

¹ Docente da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP).

² Docente da Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias de Jaboticabal, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (FCAV-UNESP).

³ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da FFCLRP-USP.

⁴ Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da FFCLRP-USP.

⁵ Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da FFCLRP-USP.

⁶ Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da FFCLRP-USP.

⁷ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da FFCLRP-USP.

⁸ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da FFCLRP-USP.



Introdução

Este capítulo originou-se no âmbito da Pesquisa Nacional “Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais” (MEC/UFRGS). Seu objetivo é mapear a produção acadêmica nacional resultante de pesquisas que tratam da educação infantil destinada às crianças residentes em área rural.

Sua relevância é justificada pela constatação de que, em levantamentos anteriores sobre a produção acerca da educação em contexto rural (BESERRA; DAMACENO, 2004; SILVA; MORAIS; BOFF, 2006; SOUZA, 2007), pouco aparece o tema da educação infantil.

A educação infantil vem se constituindo no país como uma área de saberes próprios, em diálogo com áreas correlacionadas à educação. Sua produção denota um acúmulo, construído por pesquisadores e militantes, capaz de influenciar a elaboração de políticas públicas e de refletir-se em documentos e resoluções que regem e orientam as propostas pedagógicas das creches e pré-escolas. O volume de sua produção, no contexto das Universidades, pode ser atestado, por exemplo, por um exercício de procura por teses e dissertações no banco da CAPES. Quando a busca é feita por assunto e sem restrição de data, com a expressão exata *educação infantil*, o resultado mostra mais de 2.600 títulos produzidos em diferentes programas de pós-graduação.

Se a produção é volumosa, não se sabe ainda ao certo qual o lugar nela ocupado dos conhecimentos advindos das instituições localizadas em área rural. Uma vez que as creches e pré-escolas são intensificadas com o processo de urbanização e industrialização, pode-se supor que a produção esteja predominantemente vinculada aos contextos urbanos. Além desse aspecto, o fato dos dados oficiais revelarem que os piores indicadores em termos de cobertura de atendimento estão no campo leva-nos a pensar que esse tratamento diferenciado para o urbano e o rural, no nível da política pública, talvez permeie também a produção acadêmica.

A invisibilidade das populações do campo é pautada por movimentos sociais e sindicais ligados à questão agrária. A partir do final dos anos 90,

esses movimentos intensificaram o processo de denúncia das condições de oferta do ensino no contexto rural e propuseram um paradigma diferenciado que tem como principais protagonistas os próprios sujeitos do campo. A ampliação dessa proposta se deu pela aprovação, no Conselho Nacional de Educação, de Resoluções que tornaram os princípios construídos por esses movimentos em orientações para as políticas e instituições educacionais localizadas em área rural. O tema da formação dos professores que atuam nessas escolas, apontado como um dos mais problemáticos nessa realidade e estratégico para a implantação de um novo modelo de educação nas áreas rurais, mobilizou a proposição de políticas de criação de cursos de licenciaturas específicos para a atuação em escolas do campo. Foram abertos, nos últimos anos, cursos em diversas Universidades públicas sobre Licenciatura do Campo e Pedagogia da Terra, assim como foram publicados editais específicos como fomento para pesquisas¹. Toda a mobilização recente em torno dessa temática, conseqüentemente, repercute e incide também nas Universidades, na criação e consolidação de grupos e linhas de pesquisa relativos à educação do campo. Supõe-se, portanto, que a produção acadêmica sobre a educação no e do campo esteja fomentada nos seus diversos níveis de ensino, o que inclui a educação infantil. Se fizermos o mesmo exercício em relação à educação em área rural, no portal da CAPES, verificamos um número bem menor do que o encontrado para a educação infantil, de modo geral. Com as expressões exatas *educação do campo* e *educação rural*, encontramos no total 536 títulos de trabalhos produzidos nos programas de pós-graduação. Contudo, quando esse exercício é feito ano a ano, verificamos que, até o ano 2000, a produção é quase insignificante e, em particular no caso da *educação do campo*, ela é aumentada consideravelmente a partir de 2003, o que evidencia uma produção em construção recente e em crescimento. Cabe refletirmos que, também nessa produção, não sabemos qual o lugar das creches e pré-escolas.

¹ Exemplo: editais relativos ao Programa “Observatório da Educação”, eixo educação do campo, criado pelo Ministério da Educação por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP

Focar a produção acadêmica pelo viés da educação infantil destinada a crianças residentes em área rural exige um esforço de aproximação de repertórios construídos por campos próprios, forjados na construção histórica da educação infantil e da educação das populações do campo. Se esse exercício contém desafios e, certamente, limitações teórico-metodológicas, parece-nos que ele é, em si, uma contribuição aos movimentos recentes que vêm sendo feitos no país de aproximação desses dois campos, verificado nos movimentos sociais e sindicais, na academia e na política pública federal. Esse foco é necessário se quisermos enfrentar os desafios colocados para pautar as condições de vida e de educação das crianças de 0 a 6 anos de área rural, seja na política seja na ciência.

Escolhas metodológicas

Na presente pesquisa bibliográfica, foram necessárias algumas escolhas metodológicas que fomentaram as buscas e, ao mesmo tempo, delimitaram a produção levantada.

Uma das escolhas diz respeito ao fato de que se priorizou, nesse momento, a produção resultante das Universidades. Embora se reconheça que esse espaço não seja o único lócus de produção de conhecimento, essa opção foi feita considerando que essa é uma de suas tarefas principais. Por outro lado, esse foco permite possíveis diálogos que se queira estabelecer com outras pesquisas de levantamentos bibliográficos já realizadas na educação infantil e na educação das populações rurais. Os tipos de materiais levantados foram: teses e dissertações; artigos em periódicos; livros; monografias; trabalhos completos apresentados na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação - ANPEd. Os materiais que compõem a pesquisa foram especialmente aqueles acessíveis pela internet².

Outro elemento de delimitação da pesquisa foi o período investigado. O período de busca das publicações foi estabelecido considerando como marcos inicial e final o ano de publicação da vigente Lei de Diretrizes

² Houve um esforço para a obtenção do trabalho impresso, por meio de contato com os Programas de Pós-graduação, bibliotecas, autores e orientadores.

e Bases da Educação Nacional 93.94/96 (LDB) e o ano de início de realização da pesquisa; ou seja, produções finalizadas entre 1996 e 2011. Esse período é bastante fértil em relação às mudanças no marco legal (e supostamente pedagógico), provocadas pela própria LDB e por regulamentações complementares. Da perspectiva da educação do campo, foram aprovadas, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2002, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo – DOEBEC (Resolução CNE/CEB nº 01/2002) e, em 2008, as Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo (Resolução CNE/CEB nº 02/2008). Em relação à educação infantil, no período, testemunhou-se a aprovação das primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais, em 1998, assim como sua atualização, em 2009 (DCNEI Resolução CNE/CEB nº 05/2009). Se por um lado essas regulamentações refletem tensões e consensos construídos por diferentes sujeitos sociais, por outro, incrementaram a formulação de novas perguntas sobre a realidade da educação da criança pequena em área rural. Imagina-se, portanto, que, nesse período, a comunidade acadêmica de diversas áreas possa ter se interessado pelo tema e a produção possa espelhar parte do processo vivido pelas crianças nessa situação.

Para a escolha das bases pesquisadas, foi considerada a abrangência na indexação de trabalhos acadêmicos nacionais e na indexação de periódicos nacionais. A estratégia apostou então na busca por vários portais de bases de trabalhos acadêmicos com características e vinculações diferenciadas. A pesquisa foi feita em 12 bases/portais³:

- Banco de Teses e Dissertações da Capes e IBICT- Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, por

³ Inicialmente, planejou-se também a busca de Trabalhos de Conclusão de Curso de Licenciaturas do Campo e de Pedagogia da Terra. Acredita-se que, por serem destinados à formação do professor do campo, possuem grande potencial de produção de trabalhos de conclusão na educação infantil em contexto rural. Vários contatos foram feitos com os coordenadores dos cursos. Entretanto, esse levantamento encontrou dificuldade devido, principalmente, à indisponibilidade e à falta de acervo organizado que permitisse o acesso aos trabalhos. Alguns coordenadores indicaram que estão em processo de sistematização desse material.

armazenarem teses e dissertações de programas de Pós-Graduação do país (Universidades Federais e Estaduais).

- Bancos de Dados das três Universidades Paulistas: USP – DEDALUS; UNESP – ATHENA; UNICAMP (Banco de Teses e Dissertações e EDUBASE Biblioteca Prof. Joel Martins), em função grande concentração de programas de Pós-Graduação e por portarem diferentes tipos de produção.
- Biblioteca da Fundação Carlos Chagas – Ana Maria Poppovic, pelo acervo na área da Educação e por incluir dois periódicos de grande circulação no Brasil: Cadernos de Pesquisa e Estudos em Avaliação Educacional.
- Portais da BVS-PSI - BVS Psicologia ULAPSI Brasil e BVS-SAÚDE, pela abrangência de bases indexadas, o que permite a busca simultânea em diferentes veículos.
- Biblioteca Nacional, por centralizar a catalogação de livros e periódicos.
- Portal de Periódicos da Capes, por reunir as principais revistas científicas das áreas pesquisadas.
- Portal da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação ANPED⁴, por depositar trabalhos das diferentes reuniões anuais, em subáreas relacionadas ao objeto de nossa pesquisa (educação infantil, territórios rurais, movimentos sociais, etc.).

A busca nas bases

Em cada base há disponível a lista de Descritores ou Terminologias de Assuntos. Um estudo prévio dos descritores em algumas bases mostrou-

⁴ No planejamento inicial estava incluída a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais – ANPOCS. A disponibilidade dos trabalhos está bastante irregular nos anos da pesquisa. Foram estabelecidos contatos com a Associação que nos informou que estavam desenvolvendo projeto de reestruturação completa da memória de seus trabalhos e que o acervo estará disponível futuramente.

nos que as palavras de interesse da pesquisa não eram encontradas. Brandau, Monteiro e Barile (2005) defendem que os autores consultem os descritores na definição dos termos que melhor reflitam o campo de pesquisa do artigo. Contudo, esses mesmos autores identificam que essa prática é rara no Brasil, fato que leva a uma grande dispersão em cada área. Por esses motivos, optamos pela busca por palavras-chave reconhecendo a capacidade de selecionar um número maior de trabalhos.

A construção do quadro de palavras-chave foi feita considerando a centralidade da educação da criança de 0 a 6 anos na nossa pesquisa e a sua vinculação ao rural. A educação infantil foi tomada por sua definição legal: como primeira etapa da educação básica (artigo 29 da LDB 9394/96); oferecida em creches e pré-escolas, entendidas como estabelecimentos educacionais públicos ou privados, não domésticos, regulados por órgão do sistema de ensino e submetido a controle social” (DCNEI Resolução CNE/CBE 05/2009)⁵.

Em relação ao contexto rural, a pesquisa assumiu uma perspectiva ampliada, o que teve impacto na produção levantada. Os procedimentos metodológicos foram os mais inclusivos possíveis. Adotamos palavras-chave que pudessem identificar os trabalhos realizados em instituições de educação infantil em área rural ou em instituições que atendem crianças moradoras de área rural. Com base nesse entendimento, as palavras rural e campo foram igualmente incluídas como forma de localização dos trabalhos. Sabíamos que quando cruzadas com educação infantil ou demais termos relativos à educação da criança de 0 a 6 anos de idade, a busca por meio desse procedimento nos levaria a trabalhos afinados ou não ao paradigma posto na legislação sobre a educação do campo. Sem tentar obscurecer as discussões políticas em torno dessa questão, partimos da premissa de que toda produção deveria ser levantada, como forma de evidenciar inclusive as tensões que têm, na produção acadêmica, também um local de efetivação. Por outro lado, reconhecendo os marcos legais atuais que delimitam a educação das populações rurais no paradigma da Educação do Campo, assim denominada inclusive nas resoluções do Conselho Nacional

⁵ Essa decisão foi tomada no conjunto da pesquisa nacional a qual se vinculava à pesquisa bibliográfica.

de Educação e considerando a natureza orientadora e mandatária dessas resoluções nacionais, a metodologia de análise da pesquisa procurou evidenciar os trabalhos que se afinam com as concepções contemporâneas e hegemônicas na legislação acerca da Educação do Campo, no diálogo com a Educação Infantil enquanto parte do sistema de ensino.

Para a composição da lista com as palavras-chave relacionadas ao rural, os critérios de escolha foram a referência: ao rural como local; ao rural na sua diversidade territorial; à identidade das populações moradoras em áreas rurais; à produção econômica de suas famílias e à atividade por elas desenvolvida.

Além dessas, um conjunto de palavras foi incluído, dentre elas *movimento social*, *ciranda infantil*, *MST*, *CONTAG*, *escola itinerante*. Rossetto (2009) e Camini (2009), referências nacionais nos estudos das cirandas infantis e das escolas itinerantes, respectivamente, forneceram elementos de apoio na definição pela inclusão desses termos. Essas iniciativas, embora identificadas como práticas não formais, podem se integrar ao sistema de ensino e ser por ele regulamentadas e reconhecidas, como é o caso das escolas itinerantes. As escolas itinerantes tiveram suas experiências pedagógicas aprovadas pelos Conselhos Estaduais de Educação no Rio Grande do Sul, Paraná, Santa Catarina, Goiás, Alagoas e Piauí (CAMINI, 2009). No caso das cirandas infantis, experiências anteriores ao processo de institucionalização das creches no sistema de ensino podiam ser caracterizadas como experiências comunitárias e, dependendo de características locais, poderiam receber algum aporte financeiro ou de recursos humanos por parte do poder público. Mesmo reconhecendo a importância dessas práticas sociais e do potencial que elas possuem para compreendermos as crianças e os grupos aos quais estão vinculadas, uma vez que o eixo da pesquisa foi a educação infantil como parte do sistema de ensino, para serem incluídos na revisão, os trabalhos sobre cirandas infantis e escolas itinerantes teriam que atender essa exigência.

Outras palavras como *pedagogia da alternância*, *escola ativa* e *classes multisseriadas* foram incluídas também pelas características das propostas pedagógicas ou dos arranjos de turmas que acontecem especificamente no campo. Apesar de referirem-se a outros níveis de ensino, a vinculação

frequente da creche ou da pré-escola a escolas desses níveis nos obrigava a olhar também para essa produção.

A proposta de cruzamento das palavras foi feita com o objetivo de identificar trabalhos onde houvesse a presença de ambas; ou seja, deveria haver uma expressão de que o trabalho, de alguma forma, dialogava tanto com o repertório da educação em contexto rural como o repertório da educação infantil e das crianças de 0 a 6 anos de idade. Evidentemente, trabalhos que não continham as palavras cruzadas não foram levantados, representados por possíveis estudos que usam repertórios da educação infantil, mas não fazem referência ao contexto rural ou que são realizados em contexto rural, mas não utilizam expressões próprias da educação infantil. As palavras-chave foram:

Quadro 1: Listagem de palavras-chave utilizadas nos cruzamentos

Palavras-chave 1 (singular e plural)	Palavras-chave 2 (masculino e feminino; singular e plural)		
Educação Infantil	Campo	Quilombola	Trabalhador Rural
Bebê	Rural	Ribeirinho	Movimento Social
Centro Infantil	Ambiente Rural	Ribeirinha	MST
0 a 3 anos	Área Rural	Caiçara	CPT
0 a 6 anos	Zona Rural	Praiano	Contag
Escola de Educação	Meio rural	Praiana	Reforma Agrária
Infantil	Território Rural	Pescador	Agricultura
Criança	Assentamento	Extrativista	Agricultura familiar
Infância	Acampamento	Faxinal	Pesca
Creche	Campesinato	Sitiantes	Extrativismo
Pré-escola	Floresta	Colono	Agropecuária
Educação pré-escolar	Quilombo	Pequeno agricultor	Pecuária
Pré-escolar	Comunidade	Agricultor familiar	Educação
Práticas de Criação	quilombola	Agricultor	contextualizada
infantil	Comunidade	Lavrador	Escola ativa
Práticas de Educação	tradicional/is	Sem terra	Pedagogia da
Infantil	Povo Tradicional	Sem-terra	Alternância
4 a 6 anos	Fazenda	Sem terrinha	Classe multisseriada
Centro de convivência	Camponês	Sem-terrinha	Escola itinerante
Infantil	Campesino	Povo da floresta	Ciranda Infantil
	Assentado	População rural	Ciranda
	Acampado		

Fonte: Produção acadêmica nacional sobre a Educação Infantil das crianças residentes em área rural (1996-2011)

Foram realizados 2.646 cruzamentos em cada base, o que totalizou 30.492 cruzamentos em 11 bases ou portais de pesquisa. Nesse total, foram identificadas 61.915 referências, muitas delas repetidas por aparecerem em diversos cruzamentos.

No portal da ANPED, que não permite a realização de cruzamentos, foram consultados trabalhos encomendados, trabalhos completos e pôsteres de 12 reuniões (2000 a 2011) disponíveis no portal. Foi realizada leitura dos títulos de cada trabalho, em todos os GTs, totalizando 3.725 títulos de trabalhos completos e 1.030 de pôsteres. Do conjunto de 24 GTs, selecionamos aqueles relacionados aos objetivos da pesquisa, e oito deles tiveram a consulta ao trabalho completo: GT 3 – Movimentos Sociais e Educação; GT 05 – Estado e Política Educacional; GT 6 – Educação Popular; GT 7 – Educação de 0-6 anos; GT 8 – Formação de professores; GT 10 – Alfabetização, leitura e escrita; GT 20 – Psicologia da Educação; GT 21 – Educação e Relações Étnico Raciais.

A inclusão dos trabalhos foi realizada por dois especialistas, de forma independente, por meio da leitura dos títulos e dos resumos. Para serem incluídos, os trabalhos deveriam conter informações, dados de pesquisa ou discussão relativos às creches e/ou pré-escolas localizadas na área rural ou localizadas em área urbana que atendessem crianças de 0 a 6 anos moradoras de área rural. Outros critérios foram adicionados no caso dos trabalhos cuja leitura dos títulos e dos resumos não permitia a decisão imediata de inclusão. Para isto, foi criada uma categoria de trabalhos com dúvidas e, para a inclusão nessa categoria, também foram estabelecidos critérios: estudos realizados em cidades com número menor de 20 mil habitantes⁶; estudos realizados em área rural sem informação clara sobre idade ou ano/série; investigações sobre salas bisseriadas ou multisseriadas sem menção no resumo dos níveis de educação envolvidos; pesquisas sobre políticas educacionais municipais ou estaduais sem explicitar as variáveis rural e/ou urbano.

⁶ Esse número foi tomado tendo como referência os estudos do economista José Eli da Veiga (FEA-USP) que propõe uma tipologia diferente daquela utilizada pelo IBGE. Sua metodologia inclui a quantidade populacional, a densidade demográfica do município e localização.

Foram selecionados 215 trabalhos. Destes, 40 não foram resgatados, pois não estavam disponíveis *online*, e 175 foram resgatados e analisados. Dos trabalhos analisados, 80 foram incluídos na pesquisa, sendo que 75 foram lidos e resumidos e cinco, por não terem sido resgatados, foram incorporados com as informações apenas do resumo.

Em relação aos livros, não foi encontrado, no período que abrangia a pesquisa, nenhum título que fazia referência à educação infantil e contexto rural, considerando as possibilidades de sua variação (no rural, no campo, do campo, das crianças rurais etc.). Não foi feita a análise de capítulo de livros.

Mapeamento das produções

Foram selecionadas 52 dissertações de mestrado, 10 teses, 11 artigos de periódicos, seis trabalhos apresentados na ANPED e um Trabalho de Conclusão de Curso, totalizando 80 trabalhos⁷.

Os trabalhos selecionados foram classificados de acordo com algumas categorias: período de desenvolvimento da pesquisa, Programa de Pós-Graduação e a Universidade à qual se vincula, região em que se localiza, temas investigados, principais teorias abordadas, tipo de metodologia, principais instrumentos utilizados, níveis de ensino investigado, participantes da pesquisa, diversidade da população.

Essa produção distribui-se da seguinte forma no período pesquisado:

⁷ A lista de trabalhos incluídos encontra-se no apêndice final do capítulo. A lista completa de trabalhos consultados está disponível no Relatório 1 da Pesquisa Nacional

Tabela 1. Distribuição da produção acadêmica segundo os anos pesquisados

Ano	N	Ano	N
1996	2	2004	4
1997	0	2005	4
1998	1	2006	6
1999	0	2007	13
2000	3	2008	16
2001	1	2009	9
2002	3	2010	10
2003	2	2011	7
TOTAL		80	

Fonte: Produção acadêmica nacional sobre a Educação Infantil das crianças residentes em área rural (1996-2011)

Quando associamos a informação sobre o tipo de material ao ano da produção, somos tentados a levantar a hipótese de que se poderia identificar o início recente das produções, uma vez que é pouco o número de doutorados e que há maior concentração entre os anos de 2007 a 2010. Contudo, essa afirmação é arriscada e nos serve apenas de referência uma vez que a série histórica é de curta duração e as quantidades de trabalho são ainda muito reduzidas. Outros estudos retrospectivos e posteriores poderão fornecer indicadores para melhor entender o movimento da produção ao longo dos anos. De toda forma, há revisão que já informava que, de modo geral, a produção sobre educação rural até o início dos anos 2000 era pequena (DAMACENO; BESERRA, 2004).

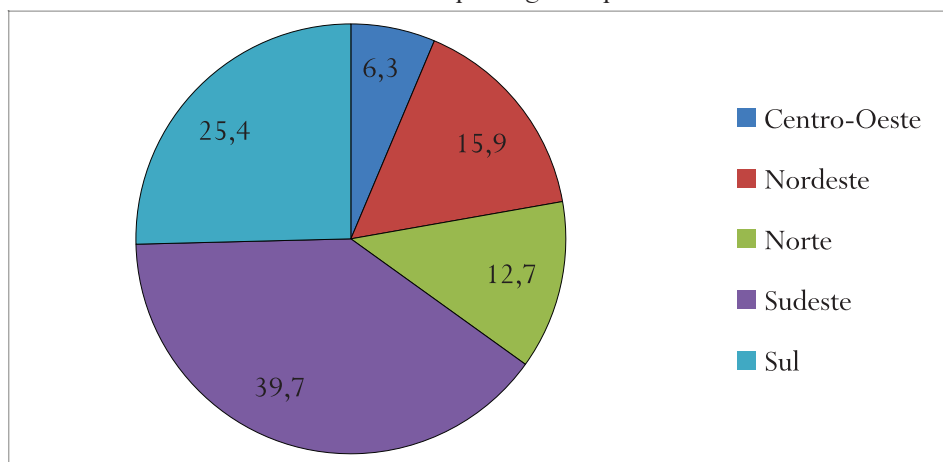
Com relação aos Programas de Pós-graduação onde os trabalhos foram produzidos, 61,9% correspondem aos programas em Educação. Os demais trabalhos estão distribuídos nos programas de: Educação e Contemporaneidade (3), Educação em Ciências e Matemática (3), Extensão e Desenvolvimento Regional (3), Psicologia (3), Política Social (2), Letras/Letras e Cultura Regional (2). Nos seguintes Programas de Pós-Graduação, foi encontrado um trabalho: Psicologia Social, Psicologia da Educação, Teoria e Pesquisa do Comportamento, Educação Especial, Engenharia Agrícola, Engenharia Ambiental, História Social e Serviço Social. Embora com predomínio da Educação, a existência de trabalhos

em outras áreas pode indicar interesses interdisciplinares quando o foco é a educação em contexto rural.

As Universidades a que pertencem os Programas somam 36, ou seja, há uma dispersão razoável considerando o total de trabalhos. A Universidade que possui o maior número de trabalhos selecionados, defendidos em três programas, é a Universidade Federal do Pará – UFPA, com cinco pesquisas. Em seguida aparece a USP, com quatro trabalhos. As Universidades UFSCar, UFMG, UFPR, UFRGS, Univali e UNEB aparecem com três trabalhos cada. Os outros trabalhos distribuem-se entre Universidades com um ou dois trabalhos em cada uma. Essa dispersão também pode indicar que, no conjunto de trabalhos selecionados, parece não haver ainda grupos de referência na produção acadêmica especificamente sobre educação infantil em contexto rural. Quando verificamos a produção no que concerne à orientação, os trabalhos não repetem orientação e apenas quatro professores aparecem com dois trabalhos orientados ou coorientados⁸.

Se do ponto de vista das Universidades isoladamente não há concentração, o mesmo não se pode dizer de suas localizações por região.

Gráfico 1. Distribuição dos Programas de Pós-Graduação das pesquisas de Doutorado, Mestrado e TCC por região – período 1996 a 2011



Fonte: Produção acadêmica nacional sobre a Educação Infantil das crianças residentes em área rural.

⁸ Antônio Júlio Menezes Neto (UFMG); Marcos Luciano Lopes Messeder (UNEB); Maria do Socorro Xavier Batista (UFPA); Terezinha Valim Oliva Gonçalves (UFPA).

Verifica-se que a maioria dos trabalhos foi produzida em Universidades vinculadas às regiões Sudeste e Sul que juntas somam 41 trabalhos (65,6% da produção de teses, dissertações e TCC). Nas Universidades das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste foram produzidos, no seu total, 22 trabalhos, sendo a região Norte a de menor concentração. Com relação aos artigos científicos e trabalhos da ANPEd, que totalizaram 17, três deles são produções de pesquisadores vinculados às Universidades da região Nordeste, quatro da região Sul, e 10 trabalhos da região Sudeste.

Do conjunto de 80 trabalhos, realizou-se a categorização dos temas principais tratados em cada um deles, sendo então identificados 26 diferentes temáticas. Aquelas que aparecem com maior concentração são: Metodologias de Ensino/Práticas Pedagógicas (18); Política Educacional (14); Formação de Professores (7); Interações sociais/brincadeiras (8). O tema da Identidade / Trabalho Docente aparece em 4 trabalhos e o da Educação Ambiental e Sustentabilidade, em 3 trabalhos. Demais temas, como Avaliação, Leitura e Escrita, Organização de Ambiente, Relação Escola-Família-Comunidade aparecem em dois trabalhos cada. Outros temas aparecem apenas em um trabalho cada e discutem principalmente: Espaços e Relações, Educação Diferenciada, Extensão Rural, Gênero, Gestão, História e memória, Linguagem Oral, Saúde Pública. Influência da TV, Sentidos de Escola e de Criança.

Esses temas foram tratados a partir de diferentes autores, sendo que 24 dos trabalhos utilizam prioritariamente autores da educação no/do campo, 15 da educação infantil e nove da psicologia do desenvolvimento. Quando definida a referência teórica, 15 trabalhos definem-se em relação a uma base materialista dialética e 11 histórico-cultural, principalmente de base vigotskiana. Referências na educação ambiental, em movimentos sociais, na sociologia da infância, formação de professores, estudos rurais, Bourdieu e Paulo Freire também ocorrem com frequência.

Ao analisar o tipo de metodologia, verificou-se que a maioria (61) faz uso de metodologia qualitativa, sendo que vários dos trabalhos a definem ainda como: estudo de caso; de tipo etnográfico; pesquisa-ação; pesquisa participante. Os demais trabalhos distribuem-se da seguinte forma: 10 utilizam metodologia quali-quantitativa; oito são quantitativos; um faz uso

de metodologia quasi-experimental. Verifica-se, assim, um predomínio das metodologias qualitativas nas diferentes investigações, em especial na área da Educação. Destaca-se que o uso exclusivamente da metodologia quantitativa está relacionado a estudos sobre Política Educacional, com foco na análise de condições de oferta. Na realização da pesquisa de campo, os trabalhos geralmente fazem uso de múltiplos instrumentos de coleta de informações, destacando-se: entrevista com adultos; observação e análise de documentos institucionais. Entrevista com crianças aparece também como um recurso bastante utilizado, presente em 24 pesquisas. Outros instrumentos com certa presença são: questionário, fotografia e videogravação.

Também são múltiplas as categorias de sujeitos participantes da pesquisa no conjunto dos 80 trabalhos, como pode ser verificado no quadro a seguir.

Tabela 2. Sujeitos e quantidade de trabalhos em que são participantes

Sujeitos participantes da pesquisa	Nº de trabalhos
Professores	38
Monitores e agentes educacionais	3
Crianças 4 a 6 anos	27
Crianças 0 a 3 anos	1
Alunos	10
Famílias	16
Gestores escola (diretores, vice-diretores, supervisores, coordenadores)	24
Demais profissionais na escola	5
Lideranças e comunidade	13
Equipe gestora da Secretaria (secretário, coordenador)	12
Funcionários INCRA	2
Professores Universidade	2
Vereadores	1
Não se aplica	3
Sem informação	1

Fonte: Produção acadêmica nacional sobre a Educação Infantil das crianças residentes em área rural.

Em relação aos segmentos ou níveis de ensino abordados, 15 trabalhos referem-se exclusivamente à pré-escola e outros 12 incluem crianças do segmento creche. Apenas um trabalho refere-se somente à creche (0 a 3 anos de idade). Em outros 20 trabalhos, o objeto de investigação inclui tanto pré-escola como ensino fundamental, sendo que destes, cinco relatam a ocorrência conjunta, em sala multisseriada, de crianças de pré-escola e de ensino fundamental. Em 32 trabalhos, a educação infantil é referida de forma genérica, sem distinção entre creche e pré-escola e, destes, 26 são estudos que investigam aspectos gerais, desde educação infantil ao ensino médio e educação de jovens e adultos. Destacamos assim o alto número de estudos em que a Educação Infantil é investigada com outros níveis de ensino, o baixo número de estudos exclusivo para 0-3 anos e não especificação da idade das crianças na Educação Infantil, considerando-a como um todo e não nas suas especificidades de 0-3 e 4-6 anos. Além disso, chama-nos atenção a junção de crianças da pré-escola com crianças do ensino fundamental. Dos segmentos investigados, 82,9% das instituições eram públicas (maioria municipal), 4,9% eram comunitárias, 3,7% eram comunitárias ligadas ao movimento social, 2,4% eram filantrópicas e 6,1% não permitiram a identificação do tipo de vinculação com o sistema.

Por fim, nosso mapeamento dos trabalhos também foi feito com vistas a conhecer a diversidade das populações rurais presente nos estudos.

Tabela 3. Diversidade de população rural nas situações investigadas considerando o total de trabalhos

Temas	Nº de trabalhos*
Acampados	3
Agricultores familiares	15
Assentados	16
Caiçara, praiano	2
Chacareiros, caseiro	3
Extratores de coco	1
Indígena	1
Moradores em APP	2

(continua)

(continuação)

Quilombola	5
Ribeirinho	6
Trabalhadores assalariados	12
Rural não especificado	22

*Alguns trabalhos investigam realidades com mais de uma diversidade

Fonte: Produção acadêmica nacional sobre a Educação Infantil das crianças residentes em área rural.

O maior número é de trabalhos cuja identificação da população rural não é feita (22) e, portanto, não se evidencia preocupação com as características concretas do contexto e das populações locais. O rural é genérico e abstrato ou entendido como local não urbano. Em seguida, 12 estudos apresentam como diversidade *Trabalhadores Assalariados*, 16 *Assentados* e 15 trabalhos indicam *Agricultores familiares*. Essas duas últimas categorias podem gerar confusão, visto que suas classificações possuem naturezas diferentes. No caso dos assentados, ela é definida pela relação com a reforma agrária e também por uma identidade a partir desse vínculo. Já os agricultores familiares são definidos por critérios de relação produtiva e econômica com a terra e de tamanho da propriedade rural, diferenciando assim da sua categoria antagônica denominada de agricultura não familiar⁹. Dessa forma, *agricultores familiares* é uma categoria mais ampla, que pode incluir as demais categorias identitárias. Quando os trabalhos remetem às populações, acreditamos que estejam explicitando os agricultores familiares para populações sem vinculação alguma com a reforma agrária. Das demais identidades, os ribeirinhos foram estudados em seis trabalhos e os quilombolas em cinco.

Alguns apontamentos a partir dos trabalhos

Os estudos levantados precisam ser apreendidos na diversidade que eles compõem para além daquelas que permitem uma visão ampla de suas

⁹ São vários os debates em torno do conceito de agricultura familiar e do seu uso por movimentos sociais e ações governamentais. Para maior detalhamento, consultar Fernandes (2003), França, Del Grossi e Marques (2009) e a Lei da Agricultura Familiar – Lei 11.326, de 24/06/2006.

vinculações institucionais, da distribuição territorial, dos referenciais, das metodologias utilizadas e outras características apresentadas anteriormente.

Um elemento que os diferencia, fundamental para apreendermos o que eles revelam sobre as políticas e as práticas investigadas na educação infantil das crianças do campo, é a relação que estabelecem com questões específicas da educação infantil e da educação do campo. A aproximação maior ou menor com esses temas, evidentemente, está dependente dos objetos de investigação e dos interesses de cada pesquisa.

O rural e a educação infantil como locais de pesquisa

Dos 80 trabalhos, foram identificados 13 mestrados, um doutorado e um artigo cujos objetos de investigação situavam tanto a creche / pré-escola como o rural enquanto locais de pesquisa, não sendo realizadas discussões específicas sobre eles. Esses trabalhos estavam interessados em processos como: efeitos da TV em uma comunidade em fase de transição do modo rural para urbano (SANTANA, 1996); efeitos de um programa de assistência primária à saúde escolar (MAZZARO, 1996); educação ambiental e contribuição da escola no processo de sustentabilidade local (SILVA, 2003; MALDONADE, 2006; ALBERTO, 2007; KLIEMANN, 2008); desenvolvimento cognitivo em crianças de zona rural e urbana (MENDOZA; NASCIMENTO, 2007); construção de sentidos nas interações (BACKES, 2008); identidade docente (CAMPOS, 2008); manifestações de preconceitos em jogos (PICCOLO, 2008); papel do orientador educacional (ANTUNES, 2009); habilidades de atribuição de estados mentais (SOUZA, 2009); brincadeira e construção da cultura (GROSSO; MORAIS; OTTA, 2006; NUNES, 2008; BRANDÃO, 2010); comportamento de cuidado espontâneo entre meninos e meninas (SANTOS, 2011). Suas contribuições, portanto, dizem respeito a processos amplos e gerais e, em alguns casos, o rural é incluído nos estudos por sua especificidade cultural ou pelo caráter comparativo com o urbano, como o estudo de Brandão (2010) que aponta preferências diferenciadas e partilhadas de brinquedos e brincadeiras entre meninos e meninas da

zona rural e da zona urbana, e o estudo de Backes (2008), que encontra, na zona urbana, o comportamento verbal e não verbal na interação mais ritualizado e centralizado na professora. Nesse grupo, os estudos sobre educação ambiental diferenciam-se por evidenciar um rural concebido com potencialidades para o desenvolvimento da escola e da comunidade e como eixo da construção curricular ou pedagógica, em todos os níveis de ensino, incluindo a educação infantil.

O foco na educação no/do campo

Um grupo grande de trabalhos não aborda questões exclusivas da educação infantil, mas apresenta um comprometimento com algumas discussões sobre a educação do campo. São 15 mestrados, três doutorados, cinco artigos e dois trabalhos na ANPED que foram incluídos na pesquisa porque a educação infantil ou as crianças de 0 a 6 anos faziam parte dos locais e sujeitos pesquisados. Os temas investigados são: política educacional (SILVA, 2000; PIERRO; ANDRADE, 2009); qualidade (OLIVEIRA, 2002; BLAKA, 2010); representação gráfica em crianças em escolas itinerantes (PIERI, 2002); adaptações do currículo de matemática (FONTANA, 2006); escrita, práticas de leitura e desenvolvimento profissional (FRAGOSO, 2007; ALMEIDA, B. 2007); docência na escola do campo (SANTOS; MAZZILLI, 2007); educação multisseriada (BAYER, 2007; SOUZA; SANTOS, 2007; CARDOSO; JACOMELLI, 2010); relação família-escola-comunidade (FARIA, 2007); especificidades da escola rural e sua emergência nas práticas pedagógicas (LIMA, 2008); desenvolvimento de práticas educativas em educandos de um curso de magistério da terra (SACALABRIN, 2008); construção e análise de projetos político-pedagógico de escolas (SILVA, 2008; COSTA 2010); práticas educativas (BORBA, 2008; YAMIN; MELLO, 2010); ocupação da escola (MARTINS, 2009); escolas itinerantes (URQUIZA, 2009; GEHRKE, 2010); continuidade de ações políticas (AMARAL, 2010); políticas afirmativas e direito educacional (MOLINA; MONTENEGRO; OLIVEIRA, 2010; BELTRAME; NAWROSKI; JANTANA; CONDE, 2010). Como se observa

pelos temas, os trabalhos tratam principalmente do fazer pedagógico e da complexidade nele envolvida no campo. As considerações são gerais para a educação no e do campo nos seus vários níveis e alertam para a existência de projetos dissociados da realidade da comunidade. Nas instituições e práticas educacionais investigadas, por vezes, o rural é visto apenas um local ou, como melhor define Lima (2008), é concebido como roça, no sentido de redução de seu significado e em contraposição a um contexto socioambiental que circunda a escola. Problematisa-se a falta de estudos sobre práticas multisseriadas. O professor nessa condição é sobrecarregado pelo acúmulo também com atividades de limpeza e preparação da merenda. Ao mesmo tempo, as pesquisas revelam esforços de professores no sentido da atualização histórica e cultural dos projetos pedagógicos à realidade das crianças e de exploração do rural na sua potencialidade pedagógica. Várias pesquisas, a partir de um referencial crítico, reafirmam a necessidade de que essa concepção esteja presente no campo. Melhorias em realidades que implantam propostas de educação do campo, assim como propostas de educação com caráter emancipatório construídas por movimentos sociais são também identificadas. Os trabalhos de Bayer (2007) e Gehrke (2010), de formas diferentes, reforçam a importância social da escola, seja na perspectiva de sua contribuição para a permanência da família no campo, no primeiro caso, seja pela proposição de uma escola na crítica ao modelo vigente, como no segundo estudo. No estudo de Amaral (2010), a autora descreve que a continuidade das ações político-educacionais resulta de um conjunto de fatores como envolvimento da escola com a comunidade, respeito à realidade dos estudantes, reconhecimento da sabedoria popular. Ela ainda relata a existência de uma prática na escola estudada, orientada pela gestão democrática, de eleição de representantes da educação infantil para composição do Conselho de Escola. A partir da discussão do direito das populações do campo à educação, em seus diferentes níveis, Molina, Montenegro e Oliveira (2010) denunciam a precariedade e insuficiência da rede de ensino no meio rural. Discutem como a concentração de matrícula para os anos iniciais do ensino fundamental afeta o direito à educação em outros níveis e dificulta o progresso educacional para os que desejam estudar. O trabalho de Yamin e Mello (2010) informa que na pré-escola

havia excesso de cópias e treino para fixação de sílabas, característicos de uma concepção preparatória para outros níveis. A escola, para as crianças e adolescentes, é concebida como espaço e tempo para afastamento dos serviços nos lotes. Do ponto de vista da política educacional, a partir de análise de dados da Pesquisa Nacional da Reforma Agrária, Pierro e Andrade (2009) evidenciaram a dificuldade de acesso à educação infantil: não existiam creches e menos da metade das crianças de quatro a seis anos tinha acesso a pré-escolas.

O foco na educação infantil

Outro conjunto de trabalhos, em direção diversa desse último, contém questões específicas da educação infantil, mas não da educação do campo. São três doutorados, 10 mestrados, um TCC, três artigos e um trabalho na ANPEd que tratam de: acesso à creche e estado nutricional (SILVA; OMETTO; FURTUOSO; PIPITONE; STURION, 2000); interações dialógicas (RONCATO, 2002); escola e qualidade a partir da perspectiva da criança (MORASSUTTI, 2005; SODRÉ, 2005; SOUZA, 2006); expectativas e demanda em relação à educação da criança de 0 a 4 anos (MARTINS, 2006, 2011); concepções e representações sociais de crianças (DEMATHÉ, 2007; FLEURY, 2007); política educacional (STROPARO, 1998; SILVA, 2004); apropriação de conceitos matemáticos (MENDES, 2004); avaliação ou organização de ambientes (LIMA, 2006; OLIVEIRA, 2008); práticas pedagógico-musicais (TIAGO, 2007); gênero e conflitos (MORAIS; OTTA, 2007); práticas docentes (LIMA, 2010). As discussões levantadas são parecidas com aquelas enfrentadas pela educação em contexto urbano. Numa perspectiva comparativa, Lima (2006) afirma não ter encontrado resultado significativo que diferencie o centro infantil do meio urbano do meio rural. Aspectos que destacam a capacidade da criança no processo de elaboração do conhecimento, sua necessária escuta, as dificuldades das professoras nesse processo de escuta e a presença de práticas escolarizantes foram relatados em algumas pesquisas. O estudo de FLEURY (2007) aponta a necessidade de desconstrução das representações

sociais do rural e de modelos teóricos que transitem entre os níveis micro e macro contextual. Ainda sobre o rural, na pesquisa de Silva (2004), a política aparece dependente das ações do prefeito, que justificava a prioridade à educação infantil rural como uma estratégia para manter o sujeito no campo e, principalmente, por não ter tido ele oportunidade de estudar. O estudo de Martins (2006; 2011), que trata das expectativas das famílias de agricultores familiares e trabalhadores assalariados em relação aos serviços de educação pública para as crianças menores de quatro anos de idade, evidencia o desconhecimento das famílias sobre o direito das crianças antes da escolaridade obrigatória. As práticas educativas se dão basicamente em contexto familiar, tendo a mãe como a principal cuidadora e a restrição de oportunidades de convivência com pares para além do espaço familiar. As expectativas sobre a educação pública em creche ora manifestam-se como apoio na liberação da mãe para o trabalho, ora como instituições educativas para as crianças.

Podemos compor com esse grupo dois estudos que tratam sobre política e programas de formação de professores. Eles abordam a educação infantil junto com outros níveis da educação e tocam tangencialmente questões próprias da educação do campo. Em um deles, o doutorado de Munerato (2005), o campo e suas características, em especial as grandes distâncias geográficas, aparecem como complicadores no deslocamento de professores para cursos de formação. Na dissertação de Albuquerque (2007), é descrito um programa de interiorização de formação de professores para pré-escola e ensino fundamental no Pará que tem, em uma de suas linhas centrais, a educação regional, com enfoque explícito no rural.

Educação Infantil no/do campo

Um grupo menor em termos quantitativos aglutina pesquisas que incluem, em seus objetos, especificidades da educação infantil com referência também à educação do campo. Esses trabalhos são assim classificados na junção e na promoção da conversa entre essas duas áreas. Por esse motivo os apresentaremos de modo um pouco mais detalhado.

Dentre as 63 teses e dissertações, elas somam um doutorado, seis mestrados e dois trabalhos na ANPED. O primeiro deles data de 2001 e objetiva uma análise dos processos educativos vivenciados na educação infantil em área de acampamento e assentamento do MST, à época, ofertada pela cooperativa dos assentados por meio das cirandas infantis (BIHAIN, 2001). Indica que os espaços do brincar eram restritos para crianças do acampamento e vê nas cirandas o espaço desse direito. O campo é tratado na perspectiva da reforma agrária e dos movimentos sociais. Gebara (2004) toma como contexto de pesquisa uma instituição comunitária cuja função docente é desenvolvida por mulheres da comunidade, característica bastante presente na educação infantil brasileira antes da profissionalização da área. O estudo objetiva compreender os processos de inclusão dessas mulheres que, segundo a autora, ganham visibilidade na função que exercem na creche e na liderança comunitária. Discute políticas concernentes ao campo, numa perspectiva de busca de direitos e de valorização da educação do/no campo. No doutorado de Ferreira (2008), buscou-se compreender se a inserção de professores/homens produz novos significados para o magistério e o ensino infantil. O estudo de gênero, paralelo às questões rurais, fez emergir a importância de uma política que dê visibilidade às experiências docentes na área rural, em escolas unidocentes e multisseriadas. Velloso (2008) avalia o processo sócio-político de municipalização da educação infantil no campo em cinco municípios de Minas Gerais e descreve tensões, rupturas e novas formas de interação entre a sociedade política e as associações comunitárias locais. A partir da crítica ao urbanocentrismo das políticas educacionais, o campo emerge como lugar de lutas sociais, com características próprias que devem ser respeitadas, assim como garantido o direito das crianças de 0 a 6 anos em frequentar a educação infantil no campo. Oliveira, (2009) aborda os significados da educação infantil para as crianças rurais. Problematiza o fato de os espaços físicos da sala de aula estarem associados às atividades de aprendizagem formal e, dos espaços externos, ao brincar e às atividades lúdicas. Descreve dificuldades no transporte e as interferências no horário em que as crianças permaneciam na escola, sendo que algumas chegavam muito antes e outras chegavam após o início das atividades. Coelho (2010) analisa as trajetórias de vida e

a formação de professoras da educação infantil que atuam no meio rural. Seus resultados falam da falta de formação continuada das professoras, explicitam a ausência de material pedagógico, defendem a necessidade de as professoras morarem nos povoados, evidenciam práticas características de um currículo descontextualizado e comentam a não efetivação do direito à creche da criança de 0 a 3 anos. O campo emerge em seus aspectos relacionados à pobreza e à não efetivação de políticas públicas. Pamphylio (2011) estuda como as crianças de uma comunidade rural concebem a escola e suas práticas pedagógicas e como na escola vivenciam suas infâncias. A escola é concebida como espaço agradável para construção de amizades. As crianças também manifestam desejo de vivenciar a liberdade por meio das brincadeiras. Dois trabalhos apresentados na ANPEd em 2011 abordam questões da política e das práticas da educação infantil no e do campo. Conde e Faria (2011), analisando a educação do campo em Santa Catarina, chamam a atenção para o fato de que o elevado número de classes multisseriadas evidencia que, aos menores, é oferecido aquilo que é projetado aos maiores. As autoras denunciam fortes disparidades entre as escolas do campo e da cidade, ressaltando a precariedade da realidade e a necessidade de investimentos significativos. Coco (2011) demonstra a complexidade da luta pela garantia de políticas públicas voltadas para a educação das crianças pequenas, o que implica também na necessidade de fortalecimento do diálogo com a pauta da Educação do Campo.

Ribeirinhos e Quilombolas

O último grupo reúne pesquisas que investigam a realidade das crianças ribeirinhas e quilombolas. Esses estudos compartilham com os paradigmas da educação do campo desde a crítica a um modelo de educação que não considere ou valorize a cultura das populações à proposição de uma educação diferenciada que parta de suas realidades. Entretanto, tratam dessa questão a partir de um olhar não necessariamente dialogado com autores e referências da educação do campo. Suas referências são mais claramente culturais.

Nas contribuições dos estudos sobre a educação infantil com crianças ribeirinhas, Pojo (2003), acompanhando um programa de formação continuada, caracteriza as práticas pedagógicas presentes nas salas de aula, marcadas pela tensão entre contextualização e transmissão de conteúdo por meio de livro didático. A prática educativa é compreendida pela aventura socioambiental e pela imprevisibilidade do cotidiano. Também Souza (2004), no estudo das práticas metodológicas no espaço físico de uma proposta de educação para os ribeirinhos, revela a ação diferenciada na melhoria da qualidade do ensino. Freitas (2005), com objetivo de compreender como uma professora de classe multisseriada lida com a diversidade de saberes das crianças a partir de atividades relacionadas ao ensino de ciências, aponta para a necessidade de valorização da cultura e contexto amazônicos. Brito (2008) retrata a íntima relação entre o contexto ribeirinho e as práticas pedagógicas em matemática e destaca a mata, o rio, os animais e os barcos como recursos didáticos. Teixeira e Alves (2008) e Teixeira (2009) analisam interações discursivas em brincadeiras de faz-de-conta de crianças ribeirinhas na Amazônia e buscam compreender como os significados são reconstruídos e se tornam constitutivos da subjetividade das crianças. O estudo dá visibilidade aos modos de vida e atividades dos adultos por meio das brincadeiras das crianças, potencializadas pelas mediações que a professora realiza.

Dos estudos quilombolas, Macedo (2008) investiga o processo de construção da identidade étnico-racial e sua relação com o currículo. Por meio da escuta de diversos atores sociais, conclui que a escola, foco da pesquisa, deseja trabalhar com a história e a cultura da comunidade, porém não consegue questionar e transgredir o currículo oficial, apesar de iniciativas na educação infantil de trabalho com a cultura negra. A dificuldade em superar um currículo monocultural, para a autora, impacta o processo de construção da identidade étnico-racial das crianças. Revela que as crianças que se aceitam como negras e se assumem quilombolas são as filhas de líderes da comunidade ou de pais que participam das reuniões da associação. Leite (2009) ao investigar como a escola institucionaliza o pertencimento identitário expresso pelas crianças, evidencia a forte presença do universo das práticas antigas da comunidade nas produções das crianças, acompanhadas da contradição entre orgulho e vergonha pela

cor, na percepção que elas possuem de si. Maroum e Arruti (2011), ao discutirem resultados parciais de um projeto cujo objetivo foi produzir um panorama da situação das comunidades quilombolas no Estado do Rio de Janeiro, criticam a denominação e classificação da escola foco da pesquisa como rural. Para os autores, educação quilombola (diferenciada) revela sua dimensão de conflito social e a nomeação rural encobre a diversidade étnica. Diferentemente do poder público que não tem uma abordagem diferenciada, a coordenadora pedagógica da escola desenvolve projetos de cultura quilombola, evidenciando uma tentativa pontual de aproximação da escola às reivindicações da comunidade. Oliveira (2009), a partir de referenciais da educação do campo, explora em seu trabalho as práticas pedagógicas e a relação da escola com uma comunidade remanescente quilombola que possui ainda característica caiçara. Nos seus dados, a relação entre a Escola e comunidade é descrita como sendo distante. A autora critica a escolarização ofertada baseava em diretrizes curriculares homogêneas no município e pouco articulada com a cultura das famílias. Dessa forma, a instituição não atendia às necessidades da realidade local.

Considerações finais

O levantamento realizado permite-nos considerações de ordens diversas. Destacamos aquelas que dizem respeito ao que os estudos nos revelam acerca das realidades investigadas, assim como ao que eles nos indicam de pautas para a construção de novos conhecimentos e comprometermos com a infância das crianças de 0 a 6 anos residentes em área rural.

Na relação com as condições de oferta pelo poder público, os estudos revelam realidades partilhadas com os demais níveis de educação na área rural. As condições estruturais são precárias, existe uma forte relação de dependência do transporte escolar e as condições de seu uso são inadequadas. Aspectos pedagógicos marcados pela descontextualização das práticas, pelo distanciamento ou tensões da escola em relação à comunidade foram também observados em diferentes situações. A partir de olhares voltados

para questões da educação infantil, também emergiram como resultados das pesquisas dinâmicas e problemas não muito diferentes daqueles que vêm sendo enfrentados nas creches e pré-escolas urbanas: uso preferencial de atividades em sala de aula e em espaços fechados; reduzido tempo para brincadeira e associação desta atividade apenas a situações de recreio; modelo pautado na preparação para níveis subsequentes de ensino; acesso à creche dificultado. Por outro lado, foram recorrentes iniciativas e movimentos sociais, de escolas, de lideranças comunitárias ou de professores na tentativa de romper com modelos que não valorizam os sujeitos e suas produções culturais. São explicitados exemplos de comunidades que se mobilizam para a interferência nas propostas educacionais. Também são relatados programas de formação desenvolvidos por Universidades especificamente voltados para professores que atuam nas escolas do campo.

Observados como inspiradores na construção de novas pautas de investigação, os estudos apontam fragilidades que precisam ser enfrentadas pelo conjunto dos pesquisadores de diferentes áreas. Se o seu volume é maior do que imaginávamos antes de iniciar nossa pesquisa, a produção específica que transita tanto nas temáticas próprias da educação infantil quanto da educação do campo é muito pequena. Parte do volume dos trabalhos foi resultado de uma metodologia que, desconhecendo levantamentos sobre essa mesma produção anterior, priorizou a ampliação de critérios. Evidentemente essa ampliação foi necessária dada a característica diferenciada da educação infantil para crianças de área rural em relação à cidade, pois no rural ela acontece muito frequentemente em instituições que atendem os diversos níveis da educação básica. Contudo, esse fato nos fala de uma atenção constante para que, nas nossas pesquisas, não sejam silenciados aspectos políticos e pedagógicos vivenciados pelas crianças de 0 a 6 anos nas escolas que também as atendem. Considerando ainda a pequena produção nesse sentido e a necessária visibilidade das produções na construção de conhecimentos que auxiliem propostas educacionais para as crianças pequenas no campo, nossa experiência nas diferentes bases de dados e na leitura dos resumos alerta para o cuidado no uso dos termos que definem nosso objeto em campo. A pouca preocupação em identificar a população e sua relação identitária nos trabalhos e a não explicitação do contexto rural e da idade das crianças, além de apontarem questionamentos de natureza metodológica, teórico-

conceitual e ideológica da pesquisa com crianças-pequenas-residentes-em-área-rural, não favorecem diálogos produtivos entre os pesquisadores voltados mais para os estudos sobre infância ou para os estudos rurais e da educação do campo.

Nesse sentido, gostaríamos de colocar nosso entendimento de que mapear a produção acadêmica sobre educação infantil ofertada para crianças residentes em áreas rurais cumpre, portanto, vários objetivos no momento atual brasileiro. Para além do conhecimento do quanto se produz, a compreensão dos conteúdos abordados e dos resultados das pesquisas pode compor saberes na elaboração das políticas públicas destinadas às crianças do campo e dialogar com as reivindicações dos movimentos sociais e sindicais ligados à infância e à questão agrária no país. Outras fontes e metodologias na caça aos trabalhos já produzidos são também necessárias. Análise de produções de grupos de pesquisa, levantamento de capítulos de livros, busca em outras associações de pesquisa em níveis nacionais e regionais, trabalhos de conclusão de curso das Licenciaturas do Campo e de Pedagogia da Terra, por exemplo, podem compor com a pesquisa agora realizada o mapeamento no âmbito da produção acadêmica. Outras pesquisas bibliográficas ainda se fazem necessárias sobre educação infantil na produção dos movimentos sociais e sindicais do campo, nas redes e coletivos de educação do campo, diferenciada ou contextualizada. Elas são importantes quando se parte do pressuposto de que o conhecimento produzido na Universidade partilha com outros sujeitos coletivos zonas de produção. No processo de dar visibilidade aos trabalhos produzidos, acredita-se que é possível colaborar na construção de redes de militantes e pesquisadores e impulsionar novas investigações comprometidas com um direito educacional que se efetiva com qualidade e no respeito às demandas, à realidade e à vida das crianças e das famílias.

Referências

BESERRA, Bernadete; DAMASCENO, Maria Nobre. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 30, n. 1, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000100005&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 17.10.12.

BRANDAU, Ricardo; MONTEIRO, Rosangela. BRAILE, Domingo. M. Importância do uso correto dos descritores nos artigos científicos. **Rev Bras Cir Cardiovasc** n. 20, v.1, p. VII-IX, 2005. Disponível em: <http://www.rbccv.org.br/pdf/RBCCV/v20n1a04.pdf> Acesso em: 17.10.12.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo**. Brasília, 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, 2002.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2009.

CAMINI, Isabela. **Escola itinerante na fronteira de uma nova escola**. São Paulo: Expressão Popular, 2009, 296p.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Espaços agrários de inclusão e exclusão social: novas configurações do campo brasileiro. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 3, no. 01, PP.11-27, jan/jun, 2003.

FRANÇA, Caio Galvão de, DEL GROSSI, Mauro Eduardo & MARQUES, Vicente PM. de Azevedo **O Censo Agropecuário 2006 e a agricultura familiar no Brasil**. Brasília, Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2009. 96p.

ROSSETTO, Edna Rodrigues Araújo. **Essa ciranda não é minha só, ela é de todos nós: a educação das crianças sem terrinha no MST**. Campinas: UNICAMP, 2009. 217f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

SILVA, Lourdes Helena; MORAIS, Teresinha Cristiane; BOF, Alvana Maria. A Educação no Meio Rural do Brasil: Revisão de Literatura. In: BOF, Alvana Maria (Org.). **A Educação no Brasil Rural**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

SOUZA, Maria Antônia de. A pesquisa sobre educação e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) nos Programas de Pós-Graduação em Educação. **Revista Brasileira de Educação** n. 36, v. 12, Set/Dez, 2007.

Lista de trabalhos Incluídos na Pesquisa

ALBERTO, Paula Gadiolo. **Educação ambiental e educação infantil numa área de processo ambiental:** concepções e práticas. Rio Claro: UNESP, 2007. 195f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2007.

ALBUQUERQUE, Jacirene Vasconcelos de. **Programa de Interiorização do Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1º a 4º Série do Ensino Fundamental da Universidade do Estado do Pará em meio às políticas de formação de professores.** Belém: UFPA, 2007, 162f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Pará, Belém, 2007.

ALMEIDA, Benedita de. **A escrita na formação continuada de professoras alfabetizadoras:** práticas de autoria. São Paulo: USP, 2007, 278f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

AMARAL, Marcela. **Sobre a continuidade de ações político-educacionais:** o caso da escola do campo de Araraquara. São Paulo: PUC, 2010, 87f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Programa de Pós-graduação em Psicologia Social. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

ANTUNES, Margarete Hirdes. **A contribuição do orientador educacional na política da educação:** um estudo na rede municipal de ensino de Pelotas-RS. Pelotas: UCP, 2009, 87f. Dissertação (Mestrado em Política Social) - Programa de Pós-graduação em Política Social. Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2009.

BACKES, Noeli Maria Lazaretti. **Sociointeração discursiva na pré-escola de Ivoti-RS.** Caxias do Sul: UCS, 2008, 79f. Dissertação (Mestrado em Letras e Cultura Regional) - Programa de Pós-graduação em Letras e Cultura Regional, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2008.

BAYER, Marlei Adriana. **Saberes e fazeres das escolas multisseriadas de Benedito Novo.** Blumenau: URB, 2007, 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2007.

BELTRAME, Sônia Branco et al. **Educação do campo**: políticas e práticas em Santa Catarina. Universidade Federal de Santa Catarina. Trabalho apresentado na 33ª Reunião Anual da ANPED. Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação. GT 03: Movimentos Sociais e Educação, 2010.

BIHAIN, Neiva Marisa. **A trajetória da educação infantil no MST**: de ciranda em ciranda aprendendo a cirandar. Porto Alegre: UFRGS, 2001, 183f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

BLAKA, Rosimari de Fátima Cubas. **Avanços e desafios no desenvolvimento da qualidade do ensino na educação do campo de Canoinhas – SC**. Canoinhas: UC, 2010, 114f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) - Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional, Universidade do Contestado, Canoinhas, 2010.

BORBA, Sara Ingrid. **Educação rural**: uma realidade no chão sem terra da escola do campo. Paraíba: UFPB, 2008, 199f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

BRANDÃO, Ilana Figueiredo. **A Criança Resignifica a Cultura**: A Reprodução Interpretativa nas Brincadeiras de Faz-De-Conta em Três Contextos Diferenciados. Salvador: UFBA, 2010, 142f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

BRITO, Maria Augusta Raposo de Barros. **Educação matemática, cultura amazônica e prática pedagógica**: à margem de um rio. Belém: UFPA, 2008, 114f. Dissertação (Mestrado em Educação, Ciências e Matemáticas) - Programa de Pós-graduação em Educação, Ciências e Matemáticas do Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico, Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

CAMPOS, Jameson Ramos. **Era um sonho desde criança**: a representação social da docência para os professores do município de Queimadas-PB. Natal: UFRN, 2008, 173f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

CARDOSO, Maria Angélica; JACOMELI, Mara Regina Martins. **Estado da arte acerca das escolas multisseriadas**. Revista HISTEDBR On-line. Campinas, maio, 174-193, 2010.

COCO, Valdete. **Educação infantil do campo: aproximações ao cenário do Espírito Santo**. Universidade Federal do Espírito Santo. Trabalho apresentado na 34ª Reunião Anual da ANPED. Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação. GT 03: Movimentos Sociais e Educação. 2011.

COELHO, Patrícia Júlia Souza. **Trajetórias e narrativas de professoras de educação infantil do meio rural de Itaberaba-BA: formação e práticas educativas**. Salvador: UNEB, 2010, 190f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) - Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2010.

CONDE, Soraya Franzoni; FARIAS, Kamila Heffel. **Desafios da educação do campo na atualidade: educação infantil e classes multisseriadas na Serra Catarinense**. Pôster apresentado na 34ª Reunião Anual da ANPED. Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação. GT 03: Movimentos Sociais e Educação, 2011.

COSTA, Lucélio Marinho Costa. **A construção do projeto político-pedagógico da Escola Municipal Tiradentes, Mari-PB: Desafios e possibilidades para a educação do campo**. João Pessoa: UFPB, 2010, 104f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

DEMATHE, Tércia Millnitz. **A Representação Social sobre a Infância: um estudo com as professoras de educação infantil do município de Corupá**. Itajaí: UNIVALI, 2007, 155f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2007.

FARIA, Alessandra Rios. **Escola, família e movimentos sociais: um estudo sobre a relação família-escola em um assentamento do MST em Minas Gerais**. Belo Horizonte: UFMG, 2007, 288f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

FERREIRA, José Luiz. **Homens ensinando crianças: continuidade-descontinuidade das relações de gênero na escola rural**. João Pessoa: UFPB, 2008, 151f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

FLEURY, Maria das Graças. **Sinfonia rural**: concepções de uma comunidade sobre criança, educação e desenvolvimento infantil. Ribeirão Preto: USP, 1999, 211f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-graduação em Psicologia, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 1999.

FONTANA, Deise Leandra. **Adaptações no ensino de matemática**: uma análise da prática dos educadores do campo. Curitiba: UFPR, 2006, 175f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

FRAGOSO, Keila da Silva. **Corpo e voz, livro e escrita nas práticas de leitura da Biblioteca do Livro em Roda**. João Pessoa: UFPB, 2007, 113f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-graduação em Letras, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007.

FREITAS, Maria Nataliana Mendes. **O ensino de Ciências em Escolas Multisseriadas na Amazônia ribeirinha**: um estudo de caso no Estado do Pará. Belém: UFPA, 2005, 113f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática, Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico, Universidade Federal do Pará, Belém, 2005.

GEBARA, Tania Aretuza Ambrizi. **Processos de inclusão social**: um estudo a partir das vivências de educadores infantis de associações comunitárias rurais do Vale do Jequitinhonha-MG. Belo Horizonte: UFMG, 2004, 294f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2004.

GEHRKE, Marcos. **Escrever para continuar escrevendo**: as práticas de escrita da escola itinerante do MST. Dissertação (Mestrado em Educação). Curitiba: UFPR, 2010, 168f. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, 2010.

GOSSO, Yumi; MORAIS, Maria de Lima Salum e; OTTA, Emma. Pivôs utilizados nas brincadeiras de faz-de-conta de crianças brasileiras de cinco grupos culturais. **Estudos de Psicologia**, 11(1), 17-24, 2006.

KLIEMANN, Maria Terezinha Pereira. **A educação ambiental na práxis pedagógica de professores da educação infantil e ensino fundamental**. Presidente Prudente: UNIOESTE, 2008, 90f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2008.

LEITE, Gisélia Maria Coelho. **Políticas Públicas e Olhares Sobre a Diferença:** a criança quilombola na instituição escolar e em outros espaços educativos de Lagoa Trindade, Jequitibá, Minas Gerais. Belo Horizonte: PUC, 2009, 178f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

LIMA, Ana Beatriz Rocha. **Creche como Contexto de Desenvolvimento:** um estudo sobre as possibilidades de atendimento no município de Pomerode/SC. Itajaí: UNIVALI, 2006, 95f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2006.

LIMA, Fabiana Ribeiro Souza. **Cotidiano em uma escola rural:** representações de uma comunidade escolar. Viçosa: UFV, 2008, 119f. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural) - Programa de Pós-graduação em Extensão Rural, Universidade Federal de Viçosa, 2008.

LIMA, Lais Leni Oliveira. **As muitas faces do trabalho que se realiza na educação Infantil.** Goiânia: UFG, 2010, 261f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

MACEDO, Dinalva de Jesus Santana. **O Currículo Escolar e a construção da identidade étnico-racial da criança e do adolescente quilombola:** um olhar reflexivo sobre a autoestima. Salvador: UNEB, 2008, 146f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) - Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, 2008.

MALDONADE, Iris Rodrigues. **Práticas Educativas Ambientais no Distrito de Joaquim Egídio, Campinas-SP, em Busca da Sustentabilidade Local.** Campinas: UNICAMP, 2006, 192f. Dissertação (Mestrado em Engenharia Agrícola) - Programa de Pós-graduação em Engenharia Agrícola, Faculdade de Engenharia Agrícola, 2006.

MAROUM, Kayla; ARRUTI, José Maurício Paiva Andion. **Educação quilombola em debate:** a escola em Campinho da Independência (RJ). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Trabalho apresentado na 34ª Reunião Anual da ANPED. Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação. GT 21 Educação e Relações Étnico-Raciais, 2011.

MARTINS, Fernando José. **Ocupação da escola:** uma categoria em construção. Porto Alegre: UFRGS, 2009, 282f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de

Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

MARTINS, Rosimari Koch. **Expectativas das famílias com crianças menores de quatro anos em relação à educação pública e às experiências educativas por seus filhos:** um estudo da localidade rural de São José, Município de Braço do Norte – SC. Florianópolis: UFSC, 2006, 143f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Programa de Pós-graduação em Serviço Social, Centro Socioeconômico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

MARTINS, Rosimari Koch. **Expectativas das famílias do meio rural em relação à educação pública para os filhos menores de quatro anos.** Universidade Federal de Santa Catarina. Trabalho apresentado na 34ª Reunião Anual da ANPED. Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação. GT 7: Educação de crianças de 0-6 anos, 2011.

MAZZARO, José Luiz. **Educação para a saúde:** avaliação de um programa de ensino de assistência primária à saúde escolar. São Carlos: UFSCAR, 1996, 170f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1996.

MENDES, Lucinéia Aparecida. **Crianças pré-escolares e a apropriação de conceitos matemáticos.** Campinas: UNICAMP, 2004, 81f. Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

MENDOZA, Carmen Elvira Flores; NASCIMENTO, Elisabeth. **Condição cognitiva de crianças de zona rural.** Estudos em Psicologia, Campinas, São Paulo, v.24(1), p.13-22, 2007.

MOLINA, Mônica Castagna; MONTENEGRO, João Lopes A.; OLIVEIRA, Liliane Lúcia N. A. **Das desigualdades aos direitos:** a exigência de políticas afirmativas para a promoção da equidade educacional no campo. Raízes, Campina Grande, v. 28 (1-2 e v. 29 (1), p. 174–190, jan./2009 a jun./2010.

MORAIS, Maria de Lima Salum e; OTTA, Emma. Diferenças Culturais e de Gênero em Conflitos de Pré-escolares. In: **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 21(2), 221-232. 2008.

MORASSUTTI, Maria Silvia Aparecida Nucci. **A escola e a pré-escola no imaginário de crianças da educação infantil.** São Carlos: UFSCAR, 2005, 215p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

MUNERATO, Rita Virgínia Sales. **Política de formação de professores em serviço: limites e possibilidades de um programa em parceria.** Piracicaba: 2005, 191f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2005.

NUNES, Rosa Bernadete Pinto Paes. **As diversas manifestações do brincar e as suas contribuições na construção da cultura escolar: um estudo de caso em uma escola pública da zona rural do Município de Serrinha.** Salvador: UNEB, 2008, 242f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) - Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2008.

OLIVEIRA, Denise Rangel Miranda. **A educação infantil na perspectiva da criação de contexto rural: questões para pensar a política de educação do campo.** Petrópolis: UCP, 2009, 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2009.

OLIVEIRA, Aline Sampaio de. **Fatores Preditores da qualidade na escola pública: o caso da escola rurbarana de Vargem Bonita.** Brasília: UNB, 2002, 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de pós-graduação em Educação, Universidade de Brasília, 2002.

OLIVEIRA, Christiane de. **A organização do ambiente: um estudo com as professoras de educação infantil de Corupá.** Itajaí: UNIVALI, 2008, 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e da Comunicação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2008.

OLIVEIRA, Olívia Chaves de. **As Possibilidades de novos rumos para a educação formal na Ilha da Marambaia - RJ.** Seropédica: UFRRJ, 2009, 146f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola, Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2009.

PAMPHYLIO, Marisônia Matos. **Os dizeres das crianças da Amazônia Amapaense sobre infância e escola.** Belém: UEPA, 2011, 160f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2011.

PEDROSA, Cristiana Diniz. **Organização não-governamental e desenvolvimento local: desvelando os sentidos construídos pela Comunidade de Mercês, no Cabo de Santo Agostinho (PE).** Recife: UFRPE, 2008, 90f. Dissertação

(Mestrado em Extensão Rural e Desenvolvimento Local) - Programa de Pós-graduação em Extensão Rural e Desenvolvimento Local, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2008.

PICCOLO, Gustavo Martins. **Educação infantil:** análise da manifestação social do preconceito na atividade principal de jogos. São Carlos: UFSCAR, 2008, 221f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

PIERI, Neucélia Meneghetti de. **Organização social e representação gráfica:** criança da escola itinerante do MST. Porto Alegre: UFRGS, 2002, 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

PIERRO, Maria Clara de; ANDRADE, Márcia Regina. Escolarização em assentamentos no Estado de São Paulo: uma análise da Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária 2004. **Revista Brasileira de Educação**. n. 41 (14). 246-257, 2009.

POJO, Eliana Campos. **Travessias educativas em comunidades ribeirinhas da Amazônia.** São Paulo: UNIMEP, 2003, 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2003.

RONCATO, Caroline Cominetti. **Refletindo sobre as interações dialógicas no espaço escolar.** Piracicaba: UNIMEP, 2002. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2002.

SANTANA, Neusa Maria. **TV, a Rica Escola dos Pobres:** Estudo do Caso dos Filhos dos Pescadores Artesanais da Z-1, Corumbá. Campo Grande: UFMT, 1996, 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 1996.

SANTOS, Ana Karina. **O comportamento de cuidado entre crianças analisado à luz do contexto sociocultural, das ideias infantis sobre cuidado, das metas de socialização maternas e de comparações interculturais.** São Paulo: USP, 2011, 113f. Tese (Doutorado em Psicologia Experimental) - Programa de Pós-graduação em Psicologia Experimental, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

SANTOS, Fátima Maria dos; MAZZILLI, Sueli. **Formação de educadores sem Terra: um estudo de caso.** Universidade Católica de Santos. Trabalho apresentado na 30ª Reunião Anual da ANPED. Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação. GT 08: Formação de Professores. 2007.

SCALABRIN, Rosemeri. **Caminhos da educação pela Transamazônica:** ressignificando o saber cotidiano e as práticas educativas de educadores(as) do campo. Natal: UFRN, 2008, 166f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

SILVA, Celeida Maria Costa de Souza e. **Políticas públicas educacionais e assentamentos rurais de Corumbá-MS (1984-1996).** Campo Grande: UFMT, 2000, 200f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2000.

SILVA, Edvaneide Barbosa da. **Encontros e desencontros:** a ação político-pedagógica entre educadores e famílias no assentamento Pirituba II - Sudoeste Paulista (1984-2006). São Paulo: USP, 2008, 239f. Tese (Doutorado em História Social) - Programa de Pós-graduação em História Social, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SILVA, Euza Arruda de Oliveira Teixeira. **Educação Infantil com prioridade para a zona rural no município de Pará de Minas-MG.** Belo Horizonte: PUC, 2004, 204f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

SILVA, Marina Vieira da; OMETTO, Ana Maria Holland.; FURTUOSO, Maria Cristina Ortiz; et al. Acesso à creche e estado nutricional das crianças brasileiras: diferenças regionais, por faixa etária e classes de renda. **Revista Nutrição**, n.13, v.3, p.193-199. Campinas, Set/Dez, 2000.

SILVA, Schirley Machado da. **Uma Proposta de Educação Ambiental Integrando o Princípio dos 3 Rs (Reduzir, Reutilizar e Reciclar) Nas Unidades Escolares de Santo Amaro da Imperatriz - SC.** Florianópolis: UFSC, 2003, 177f. Dissertação (Mestrado em Engenharia Ambiental) - Programa de Pós-graduação em Engenharia Ambiental, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

SODRÉ, Liana Gonçalves Pontes. Crianças de um acampamento do MST: propostas para um projeto de educação infantil. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 10, n. 2, p. 181-189, 2005.

SOUZA, Adriana Soares Freitas de. **Teoria da mente e desenvolvimento infantil**: um procedimento de intervenção com crianças no interior da Bahia. São Paulo: PUC, 2009, 138f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) - Programa de Pós-graduação em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

SOUZA, Eliana Silva de. **A prática docente na escola bosque**: o desafio educativo de uma proposta construtivista. Belém: UFPA, 2004, 91f. Dissertação (Mestrado em Ciências e Matemática) - Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática, Núcleo de Apoio Pedagógico ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico, Universidade Federal do Pará, Belém, 2004.

SOUZA, Maria Antônia de; SANTOS, Fernando Henrique Tisque dos. **Educação do Campo**: Prática do professor em classe multisseriada. *Diálogo Educacional*, n.22, v.7, p.211-227, Curitiba, Set/Dez, 2007.

SOUZA, Mônica Maria Silva de. **Qualidade na educação infantil**: o olhar da criança sobre a pré-escola. Fortaleza: UFC, 2006, 113p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

STROPARO, Edelcio José. **Aspectos político-legais da educação municipalizada**: um estudo de caso em Prudentópolis-PR. Curitiba: UFPR, 1998, 178f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1998.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos. **A construção de significados nas brincadeiras de faz-de-conta por crianças de uma turma de educação infantil ribeirinha Amazônia**. Belém: UFPA, 2009, 294f. Tese (Doutorado em Teoria e Pesquisa do Comportamento) - Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos; ALVES, José Moysés. O contexto das brincadeiras das crianças ribeirinhas da Ilha do Combu. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. Porto Alegre, v.21, n.3, p.374-382, 2008.

TIAGO, Roberta Alves. **Música na Educação Infantil: saberes e práticas docentes.** Uberlândia: UFU, 2007, 180f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007.

URQUIZA, Paulo Roberto Urbinati. **História da Escola Itinerante Caminhos do Saber** – Ortigueira - PR. Londrina: UEL 2009, 182f, Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

VELLOSO, Renata Mendes. **As políticas públicas para a infância e a municipalização da educação infantil no campo.** Belo Horizonte: UFMG, 2008, 192f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

YAMIN, Giana Amaral; MELLO, Roseli Rodrigues. “Ruim é copiar, e escrever”: a escola para as crianças assentadas. **Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa.** São Paulo, v.4, n.8, p. 69-92, 2010.



Coordenação da Pesquisa

Coordenação Geral:

Maria Carmen Silveira Barbosa (UFRGS)

Coordenação Adjunta:

Ana Paula Soares da Silva (USP/Ribeirão Preto)

Jaqueline Pasuch (UNEMAT/SINOP)

Consultoria

Consultores Nacionais:

Elsa Cristina de Mundstock (Estatística/UFRGS)

Fúlvia Rosenberg (Educação Infantil – Metodologia/PUCSP - FCC)

Ivaldo Gehlen (Sociologia Rural – Metodologia/UFRGS)

Coordenações Regionais

Coordenador Região Norte:

Maria Natalina Mendes Freitas (UFPA)

Coordenador Adjunto Região Norte:

Leandro Passarinho Reis Júnior (UFPA)

Coordenador Região Nordeste:

Fernanda de Lourdes Almeida Leal (UFMG)

Coordenador Adjunto Região Nordeste:

Fabiana Ramos (UFMG)

Coordenador Região Centro-Oeste:

Jaqueline Pasuch (UNEMAT/SINOP)

Coordenador Adjunto Região Centro-Oeste:

Tânia Mara Dornellas dos Santos (CONTAG)

Coordenador Região Sudeste:

Isabel de Oliveira e Silva (UFMG)

Coordenador Adjunto Região Sudeste:

Iza Rodrigues da Luz (UFMG)

Coordenador Região Sul:

Simone Santos de Albuquerque (UFRGS)

Coordenador Adjunto Região Sul:

Cinthia Votto Fernandes (UFRGS)

Equipe: Coordenação Nacional

Secretaria Executiva:

Carolina Gobbato (UFRGS).

Apoio Técnico Administrativo:

Beatris de Moraes Pinto (UFRGS), Michelle Teixeira (UFRGS), Thomas Lester Geri (UFRGS).

Apoio Técnico Estatística:

Gustavo Thomas (UFRGS).

Pesquisador:

Susana Beatris Fernandes (UNISC).

Equipe: Produção Acadêmica

Pesquisadores:

Ana Paula Soares da Silva (voluntária/USP-Ribeirão Preto), Tatiana Noronha de Souza (UNESP-Jaboticabal), Ana Cecília Oliveira Silva (USP-Ribeirão Preto), Fernanda Lacerda Silva (USP-Ribeirão Preto), Juliana Bezzon da Silva (voluntária/USP-Ribeirão Preto), Luciana Pereira de Lima (USP-Ribeirão Preto), Regiane Sbroion de Carvalho (USP-Ribeirão Preto), Thaíse Vieira de Araújo (USP-Ribeirão Preto).

Apoio Técnico:

Daniel Coelho, Marta Aparecida da Silva.

Equipe: Núcleos Regionais

Região Norte

Pesquisadores:

Djanne Fernandes Melo (UFPA), Elaine Ramos da Silva (voluntária/UNCME-AM), Eliseanne Lima da Silva (voluntária/IFAM), Flávia de Cássia Pantoja Batista (UFPA), Franciana Carneiro de Castro (voluntária/UFAC), Juliana Nascimento da Paixão (UFPA), Lanna Edwirges da Silva Costa (UFPA), Liliane Soares Silva (UFPA), Rosana Cristina dos Reis Daher (UFPA), Sara Teles Brito (UFPA), Salomão Antônio Muffarej Hage (UFPA), Sônia Eli Cabral Rodrigues (UFPA), Wianney Dinely Silva do Nascimento (UFPA).

Apoio Técnico:

Hádila Maria de Aguiar Pena (UFPA).

Região Nordeste

Pesquisadores:

Carla Manuella de Oliveira Santos (UFAL), Edna Maria Alves Fernandes (UFRN), Fabiana Oliveira Canavieira (UFMA), Josafá Paulino de Lima (UFCEG), Kátia Patrício

Benevides Campos (UFCEG), Luisa de Marillac Ramos Soares (UFCEG), Maria Cristina Martins (UFS), Marlene Oliveira dos Santos (UFBA), Marli Clementino Gonçalves (UFPI), Patrícia Gomes de Siqueira (UFPE), Silvia Helena Vieira Cruz (UFC).

Apoio Técnico:

Andreza Lima de Azevedo (UFCEG).

Região Centro-oeste

Pesquisadores:

Anamaria Santana (UFMS/Corumbá); Ivone Garcia Barbosa (UFG); Adriana Pacheco da Silva Santos (UNEMAT/Sinop); Camila Cerqueira Dos Santos Silva (UFG); Danielly Carolinne Freire de Oliveira (UFMS/Corumbá); Elizete Poleti De Oliveira Dias (UNEMAT/Sinop); Francy Laura De Moraes (UFMS/Corumbá); Glades Ribeiro Mueller (UFMT); Janaina Batista Lino Perez (UNEMAT/Sinop); Rosiris Pereira De Souza (UFG). Fizeram parte da equipe os seguintes Assistentes de Pesquisa Voluntários: Lucilene Santana Gonçalves (UFG), Marcos Antônio Soares (UFG) e Maria de Fatima Ribeiro (UFMS/Corumbá).

Apoio Técnico:

Ilza Nunes da Cunha Polini (UFMT).

Região Sudeste

Pesquisadores:

Cristiana Callai (voluntária/UFG), Divina Leila Soares Silva (UFES), Edmilson dos Santos Ferreira (UFRJ), Edna Rodrigues da Silva Oliveira (UFG), Elisângela Carvalho (MST), Lígia Aquino (voluntária/UERJ), Kalline Pereira Aroeira (UFES), Rafael Reis Bittencourt (UFMG), Rita de Cássia Vieira (UFMG), Tânia de Vasconcellos (UFG), Valdete Côco (UFES), Welington Dias (UFMG).

Apoio Técnico:

Érica Dumont Pena (UFMG).

Região Sul

Pesquisadores:

Carolina Machado Castelli (FURG/UFPEL), Catarina de Souza Moro (MIEIB/UFPR), Daniele Marques Vieira (MIEIB/UFPR), Isabela Camini (MST), Maria Teresa Telles Ribeiro Senna (UFSC), Valentina Weschenfelder (MIEIB/UNIJUI), Patrícia Rutz Bierhals (UFRGS), Sonilda Florinália da Silva Pereira (CONTAG-RS), Soraya Franzoni Conde (UFSC), Verena Wiggers (MIEB/UFSC).

Apoio Técnico:

Crisliane Boito (UFRGS), Diulia Marina Francesquett (UFRGS).

