

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ESTER ALVES LOPES MENDES

**EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE BELA VISTA DE GOIÁS:  
A PRÉ-ESCOLA PARA CRIANÇAS RESIDENTES NA ÁREA RURAL**

Goiânia

2016

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

**1. Identificação do material bibliográfico:**       **Dissertação**       **Tese**

**2. Identificação da Tese ou Dissertação**

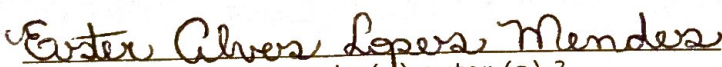
Nome completo do autor: ESTER ALVES LOPES MENDES

Título do trabalho: EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE BELA VISTA DE GOIÁS: A PRÉ-ESCOLA PARA CRIANÇAS RESIDENTES NA ÁREA RURAL

**3. Informações de acesso ao documento:**

Concorda com a liberação total do documento  SIM       NÃO<sup>1</sup>

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.

  
Assinatura do (ã) autor (a) <sup>2</sup>

Data: 18 / 10 / 2016

<sup>1</sup> Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

<sup>2</sup> A assinatura deve ser escaneada.

ESTER ALVES LOPES MENDES

**EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE BELA VISTA DE GOIÁS:  
A PRÉ-ESCOLA PARA CRIANÇAS RESIDENTES NA ÁREA RURAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás como requisito parcial para obtenção do título de mestre. Linha de Pesquisa: Formação, profissionalização docente, práticas educativas. Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ivone Garcia Barbosa

Goiânia

2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Mendes, Ester Alves Lopes

Educação Infantil do Campo no município de Bela Vista de Goiás:  
a pré-escola para crianças residentes na área rural [manuscrito] /  
Ester Alves Lopes Mendes. - 2016.

CLXX, 170 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Ivone Garcia Barbosa .

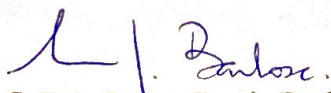
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,  
Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação,  
Goiânia, 2016.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.

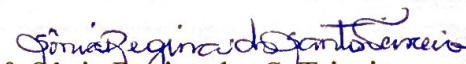
Inclui siglas, mapas, abreviaturas, gráfico, lista de figuras.

1. Educação Infantil do Campo. 2. Educação do Campo. 3. Pré  
escola. 4. Políticas Educacionais. I. , Ivone Garcia Barbosa, orient. II.  
Título.

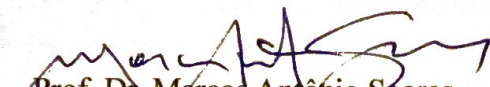
Ata da reunião da banca examinadora da defesa de dissertação de **ESTER ALVES LOPES MENDES** – Aos vinte dias do mês de junho do ano de dois mil e dezesseis (20/06/2016), às 14h reuniram-se os componentes da Banca Examinadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ivone Garcia Barbosa, orientadora, doutora em Educação pela USP; Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Sônia Regina dos Santos Teixeira, doutora em Psicologia pela UFPA; Prof. Dr. Marcos Antônio Soares, doutor em Educação pela UFG e Prof. Dr. José Paulo Pietrafesa, doutor em Sociologia pela UnB, para, em sessão pública realizada nas dependências da Faculdade de Educação, procederem à avaliação da defesa de dissertação intitulada: “**Educação Infantil do Campo no município de Bela Vista de Goiás: a pré-escola para crianças residentes na área rural**”, em nível de Mestrado, área de concentração em **Educação**, de autoria de **Ester Alves Lopes Mendes**, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. A sessão foi aberta pelo presidente da Banca Examinadora, Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ivone Garcia Barbosa, que fez a apresentação formal dos membros da Banca. A palavra, a seguir, foi concedida a autora da dissertação que, em 20 minutos, procedeu à apresentação de seu trabalho. Terminada a apresentação, cada membro da Banca arguiu a examinanda, tendo-se adotado o sistema de diálogo sequencial. Terminada a fase de arguição, procedeu-se à avaliação da defesa. Tendo-se em vista o que consta na Resolução n<sup>o</sup> 1063/2011 do CEPEC, que regulamenta o Programa de Pós-Graduação em Educação e procedidas às correções recomendadas, a dissertação foi **APROVADA** por unanimidade, considerando-se integralmente cumprido este requisito para fins de obtenção do título de **MESTRE EM EDUCAÇÃO**, pela Universidade Federal de Goiás. A conclusão do curso dar-se-á quando da entrega da versão definitiva da dissertação na secretaria do Programa. Cumpridas as formalidades de pauta, às 18h a presidência da mesa encerrou esta sessão de defesa de dissertação e, para constar, eu, Marizeth Ferreira Farias, secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação, lavrei a presente ata, que depois de lida e aprovada será assinada pelos membros da Banca Examinadora em três vias de igual teor.



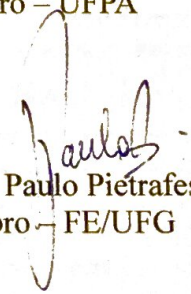
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ivone Garcia Barbosa  
Presidente – FE/UFG



Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Sônia Regina dos S. Teixeira  
Membro – UFPA



Prof. Dr. Marcos Antônio Soares  
Membro – FAV/UFG



Prof. Dr. José Paulo Pietrafesa  
Membro – FE/UFG

Dedico esse trabalho, ao meu amado, Wenisclayton,  
juntos temos traçado um caminho de sonhos e muitas  
realizações. Que nossos voos por essa vida sejam sempre  
ao lado um do outro.

As crianças do campo que não podem ser esquecidas....

## AGRADECIMENTOS

*“E é tão bonito quando a gente entende  
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá  
E é tão bonito quando a gente sente  
Que nunca está sozinho por mais que pense estar”*

*(Gonzaguinha)*

O trecho da música de Gonzaguinha me inspira a escrever esses agradecimentos. É bem verdade que somos feitos de tanta gente por onde passamos, e cada pessoa marca as nossas vidas, cada uma a sua maneira. Não poderia deixar de agradecer às tantas “gentes” que contribuíram para o resultado desta pesquisa.

Agradeço a DEUS, fonte de minha fé e guia de todos os meus sonhos e projetos.

À professora Ivone, minha querida orientadora, amiga e companheira. Nossos caminhos se inter cruzaram ainda na graduação, e com o seu olhar cuidadoso ensinou-me a enxergar a vida, abriu-me os olhos para o mundo profissional e acadêmico. Seus ensinamentos são certos e a maneira com que trata o ser humano é invejável. Espero um dia poder retribuir todas as palavras ditas, os abraços confortadores e os olhares diretivos. Você é responsável por muito do que sou hoje. Minha gratidão a você é eterna.

Ao professor Marcos Soares, agradeço imensamente as contribuições e leitura desta dissertação nos momentos de qualificação e defesa. Respeito muito seu olhar cuidadoso e criterioso com as questões da Educação.

Ao professor José Paulo Pietrafesa pela leitura deste trabalho e pela amizade que lhe tenho. Sou grata, pelos seus ensinamentos e pela sua postura sempre ética e respeitosa. Admiro muito sua forma de ensinar e o seu modo de ver o mundo.

À professora Sônia Regina Teixeira por aceitar fazer a leitura desse trabalho.

Ao meu amado esposo Wenisclayton, parceiro de vida. De maneira especial, o agradeço por todos os momentos em que esteve presente, sendo acolhimento, conselheiro, ouvinte e porto seguro. Obrigada, por me fazer tão bem e acreditar em meus sonhos. Juntos tenho certeza que somos mais fortes e capazes de amar mais e mais. As palavras nunca serão suficientes para mostrar minha gratidão. Você é um grande homem. É seu meu amor mais sincero.

Aos meus pais, Sebastião e Meire, que sempre apoiaram minhas decisões. Obrigada pelas orações, pelo amor incondicional e por acreditarem em meus sonhos. Sou muito grata por entenderem com todo o amor os meus dias de ausência e silêncio.

À minha irmã e amiga Débora, sempre companheira e cuidadosa. A maior incentivadora de meus projetos profissionais e de vida, minha defensora e segunda mãe. Seu amor transcende essa vida terrena.

Ao meu cunhado Reginaldo que sempre proferiu palavras de otimismo sobre o processo de construção deste trabalho.

Ao meu querido sobrinho Miguel, seu sorriso alegrou meus dias. Eu te amo.

À minha sogra Maria e ao meu sogro Divino, que com respeito souberam compreender os motivos de minha ausência e foram capazes de torcer e acreditar nos meus sonhos.

À Leticia, amiga querida. Dividimos muitos momentos juntas, e em cada um deles você foi voz incentivadora, acreditando mais em mim do que eu mesma. Obrigada, pelos dias de estudos no NEPIEC, na Biblioteca da UFG, e pelas discussões de madrugada na internet. Você é uma amiga que guardo dentro do peito.

À Joana, amiga querida, você representa a força de uma mulher guerreira. Com seu jeito meigo, soube me ouvir, aconselhar e apoiar. Sempre me dizendo palavras doces e de incentivo. Obrigada pelos nossos dias de estudos, pelas dicas e pelas boas risadas que compartilhamos.

À Cida pessoa que passei a admirar pela garra, esforço e amor pela vida. Estivemos juntas em momentos importantes de nossa trajetória no mestrado. Obrigada pela delicadeza de seus gestos e palavras.

À professora Telma pelos ensinamentos e conversas frutíferas que tivemos. Você é exemplo que quero seguir em minha vida profissional e acadêmica. Aprendi e aprendo dia a dia com a sua experiência e dedicação pelo ato de ensinar.

À professora Nancy pelo carinho com o qual sempre me tratou. Você é uma pessoa ímpar que inspira a todos por onde passa. Admiro-te.

À Secretaria Municipal de Educação de Bela Vista de Goiás, representado nas pessoas do senhor Altamiro Guimaraes Neto, da senhora Deuzenni e da senhora Lívia Daniela. Agradeço pelo apoio na execução desse trabalho e pela receptividade durante os dias de observação e pesquisa no município. Agradeço também a todas as diretoras, coordenadoras e professoras que me receberam com respeito, atenção e carinho nas escolas as quais visitei.

Às companheiras do NEPIEC, Núbia, Natássia, Larysse, Fernanda, Christine, Lilliane, Camila, Lucilene, Rosíris, Milna, Dinara, Lorena, Aline e Kátia. Pessoas que sempre me direcionaram palavras e gestos de carinho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Foram aulas proveitosas e de grande valia para a minha formação.

Às minhas amigas professoras do Externato São José, em especial, Cristiane, Elaine, Fernanda Domingos, Fernanda França. Vocês são muito queridas, obrigada pelos dias que compartilhamos juntas.

À FAPEG pela bolsa de estudo que possibilitou condições financeiras para o desenvolvimento dessa pesquisa.

## RESUMO

MENDES, Ester Alves Lopes. Educação Infantil do Campo no município de Bela Vista de Goiás: a pré-escola para crianças residentes na área rural. 2016. 170f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

A presente pesquisa, intitulada *Educação Infantil do Campo no município de Bela Vista de Goiás: a pré-escola para crianças residentes na área rural*, vinculada à linha de pesquisa Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG), compõe um dos subprojetos integrados à pesquisa “Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas”, desenvolvido pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (NEPIEC/ FE/ UFG), coordenado pela profa. Dra. Ivone Garcia Barbosa. Essa é uma temática de investigação considerada relativamente nova no cenário das pesquisas na área da Educação, apresentando-se importante de ser debatida e estudada, tendo em vista o número reduzido de estudos realizados e a urgente necessidade de se pensar e ofertar a Educação Infantil também as crianças moradoras do campo. Pesquisas têm denunciado a escassez de instituições para essa parcela da sociedade e apontando para a necessidade de mais qualidade no atendimento educacional direcionados as crianças menores de 7 anos advindas de área rural. Diante dessa problemática, objetivamos nesse trabalho compreender as indicações constantes nas políticas educacionais brasileiras e a implementação da educação das crianças de 4 a 6 anos moradoras do campo no município de Bela Vista de Goiás, no estado de Goiás. No intuito de apreendermos a realidade sócio-histórica de nosso objeto de pesquisa, com base no método materialista dialético, desenvolvemos levantamento teórico e documental, bem como uma etapa empírica, na qual participaram 20 profissionais da Educação do município de Bela Vista de Goiás. Constatamos que a efetivação de uma política de Educação Infantil do Campo abrange um processo complexo na medida em que a educação pré-escolar ofertada às crianças residentes na área rural acontece em escolas urbanas, as quais nem sempre articulam um currículo com a realidade do campo. Neste sentido, a raiz da discussão acerca da Educação Infantil do Campo não se esgota na realidade dos municípios, mas, apresenta-se como um problema conjuntural que perpassa discussões de financiamento, estrutura, formação de professores; e ações e políticas de Estado, não somente de medidas emergências revestidas em políticas de governo.

**Palavras-chave:** Educação Infantil do Campo. Educação do Campo. Pré-escola. Políticas Educacionais

## ABSTRACT

MENDES, Ester Alves Lopes. *Rural Children Education in the field in the municipality of Bela Vista de Goiás: pre-school for children living in rural areas* 2016. 170f. Dissertation. (Education Posgraduate Program). College of Education, Federal University of Goiás

This research, entitled *Rural Children Education in the field in the municipality of Bela Vista de Goiás: pre-school for children living in rural areas*, linked to the research line "Training, Teacher Professionalization and Educational Work" of the Posgraduate Program of College of Education in the Federal University of Goiás (FE/UFG), composes one of the subprojects integrated to the research "Public Policy and Education of Children in Goiás: history, conceptions, projects and practices" developed by the Studies and Researches Center of Children and your Education in Different Contexts (NEPIEC/FE/UFG), coordinated by Prof. Dra. Ivone Garcia Barbosa. This is an issue of research considered is relatively new in the scenario of research in the area of education, presenting it is important to be debated and studied, in view of the limited number of studies performed and the urgent need to think and give the child education also the children living in the field. Researches have denounced the lack of institutions for this portion of society and pointing to the need for more quality in educational directed children younger than 7 years from rural area. Faced with this problem, the objective of this work understand. was pre-school children education living in rural area in the state of Goiás, Brazil, in order to understand the directions set out in brazilian educational policies and the implementation of education for children aged 4 to 6 years old residents of the countryside. In order to apprehend the social and historical reality of our research object, based on the dialectical materialist method, we developed a theoretical and documentary research, as well as an empirical stage, in which 20 professionals of education were participants in *Bela Vista of Goiás*. The research results indicated the importance of constituting systematic dialogue among studies on Children Education and Rural Education. Still, we found that the effectiveness of a Rural Children Education policy covers a complex process in so far as pre-school education offered to children living in rural areas take place in urban schools, which do not always articulate a curriculum with the rural reality. In this sense, the root of the discussion about Rural Children Education does not end in the reality of the municipalities, but presents itself as a conjunctural problem that permeates financing discussions, structure, teacher training; and actions and State policies, not only emergency measures coated in government policies.

**Keywords:** Rural Children Education. Rural Education. Pre-school. Educational policies.

## LISTA DE FIGURAS<sup>1</sup>

Foto 1 – Sala de aula exclusiva para crianças de 4 a 6 anos de idade .....	109
Foto 2 – Sala de aula compartilhada com Ensino Fundamental .....	109
Fotos 3 e 4 – Atividade com marcas de escolarização, uso da letra cursiva .....	111
Foto 5 – Parque com brinquedos para as crianças da pré-escola .....	113
Foto 6 – Parque com um número maior de brinquedos e areia.....	113
Mapa 1 – Escolas municipais do Ensino Fundamental que atendem crianças de 4 a 5 anos de idade.....	97

---

<sup>1</sup> Todas as fotos foram tiradas durante a etapa empírica da pesquisa pela pesquisadora e pertencem ao banco de dados do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (Nepiec).

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Listagem de palavras-chave utilizadas no banco da Capes .....	27
Quadro 2- Listagem de palavras-chave utilizadas no banco da BDTD.....	28
Quadro 3 – Teses e dissertações selecionadas para análise.....	30
Quadro 4- Estimativa da população em Bela Vista de Goiás .....	98
Quadro 5 - Matrículas na Creche - Rede Municipal e Particular: 2005-2014 .....	99
Quadro 6 - Matrículas Pré-escola - Rede Municipal, Estadual e Particular: 2005-2014.....	100
Quadro 7 - Relação da quantidade de participantes da pesquisa por escola.....	102
Quadro 8- Perfil profissional diretor/as/coordenadoras .....	103
Quadro 9 -Perfil profissional professoras .....	104
Quadro 10 - Quantitativo de crianças de 4 a 6 anos atendidas na rede municipal de Bela Vista de Goiás .....	109
Quadro 11 - Principais documentos citados para a elaboração dos PPPs e Currículo do município de Bela Vista de Goiás .....	116

## **LISTA DE GRÁFICO**

Gráfico 1 - Quantidade de crianças residentes em área rural matriculadas em turmas de Pré escola – Ano 2015 .....	95
---	----

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AMB – Articulação de Mulheres Brasileiras  
ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação  
ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações  
CAPES – Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior  
CEB – Câmara de Educação Básica  
CEDES – Centro de Estudos de Direito Econômico e Social  
CF – Constituição Federal  
CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil  
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação  
COEDI – Coordenação Geral de Educação Infantil  
COEPRE – Coordenação de Educação Pré-escolar  
CONAE – Conferência Nacional da Educação  
CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação  
CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura  
CONTEE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino  
CPT – Comissão Pastoral da Terra  
DAP – Declaração de Aptidão ao Pronaf  
DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil  
DNCr – Departamento Nacional da Criança  
DOEBEC – Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo  
EC – Emenda Constitucional  
EIC – Educação Infantil do Campo  
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente  
ENERA – I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária  
FAEG - Federação da Agricultura e Pecuária de Goiás  
FEAB – Federação dos Estudantes de Agronomia  
FETRAF – Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FONEC – Fórum Nacional de Educação do Campo

FUNABEM – Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação

GTI – Grupo de Trabalho Interinstitucional

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INAN – Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LBA – Legião Brasileira de Assistência

LB DEN - Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

MAB – Movimento dos Atingidos por Barragem

MC – Movimento das Mulheres Camponesas

MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário

MDS – Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome

MEC – Ministério da Educação

MIEIB – Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil

MPA – Movimento dos Pequenos Agricultores

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra

NEPIEC – Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos

OMEP – Organização Mundial de Educação Pré-Escolar

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PEC – Proposta de Emenda Constitucional

PJR – Pastoral da Juventude Rural

PL – Projeto de Lei

PME – Plano Municipal de Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PROINFÂNCIA – Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil

PROINFANTIL - O Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil

PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo

PRONAF – Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PSEC – Plano Setoriais de Educação e Cultura

PUC-GO – Pontifícia Universidade Católica de Goiás

PUC-RJ – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil

SAM – Serviço de Assistência a Menores

SEB – Secretaria de Educação Básica

Secadi – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SENAR - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

SPM – Secretaria de Políticas para as Mulheres

UCME – União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação

UEL – Universidade Estadual de Londrina

UFG – Universidade Federal de Goiás

UFES – Universidade do Espírito Santo

UFRS – Universidade do Rio Grande do Sul

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFPB – Universidade Federal do Paraíba

USP – Universidade de São Paulo

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	19
<b>1 A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR NO BRASIL</b> .....	33
1.1 Educação Infantil: marcos do percurso histórico .....	33
1.2 Políticas educacionais para a Educação Infantil: desdobramentos e perspectivas a partir de 1990.....	45
1.3 A pré-escola na educação brasileira.....	54
1.4 A educação pré-escolar obrigatória: a emenda constitucional nº 59/2009 e o novo PNE.....	62
<b>2 A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: ENTRE CONQUISTAS E DESAFIOS</b> .....	69
2.1 O trabalho e a cultura: reflexões sobre a proposta de Educação do Campo .....	69
2.2 Da Educação Rural à Educação do Campo: o campo como espaço de vida, trabalho e educação .....	74
2.3 A educação da infância no campo: o direito à igualdade e a políticas públicas para a criança no espaço rural.....	85
<b>3 EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA DE 4 A 6 ANOS EM BELA VISTA DE GOIÁS</b> .....	98
3.1 A etapa empírica da pesquisa: caracterização do processo de investigação.....	98
3.2 O município de Bela Vista de Goiás e o cenário local da Educação Infantil.....	103
3.3A Educação das crianças de 4 a 6 anos moradoras do campo em Bela Vista de Goiás.....	105
3.3.1 O perfil profissional dos docentes, diretor/as/coordenadoras.....	108
3.3.2 O atendimento e a estrutura física da Educação Infantil .....	112
3.3.3 A proposta pedagógica e a organização do trabalho pedagógico .....	120
3.3.4 O atendimento das crianças moradoras do campo no Município de Bela Vista de Goiás: outras questões para debate .....	127
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	138

<b>REFERÊNCIAS</b> .....	142
APÊNDICE 1 - Resumo de Programas e ações criados para o atendimento Pré-Escolar no Brasil – 1930 a 1980 .....	153
APÊNDICE 2- Modelo de ofício enviado aos municípios .....	154
APÊNDICE 3 - Respostas obtidas de Secretarias Municipais de Educação da microrregião de Goiânia .....	155
APÊNDICE 4: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	157
APÊNDICE 5 – Termo de Anuência.....	158
APÊNDICE 6 – Modelo de questionário para professoras .....	160
APÊNDICE 67– Modelo de questionário para diretor/as e coordenadoras .....	169

## INTRODUÇÃO

*“[...] a infância no campo não é um tempo de direitos. Um tempo central e riquíssimo de possibilidades de aprendizado é ignorado e desperdiçado pelo Estado e por partes da sociedade que, culturalmente, ignora a existência da infância no campo.”*

Mônica Castagna Molina

A afirmativa de Mônica Molina (2006) nos provoca a pensar sobre as crianças do campo e seus direitos, desrespeitados ao longo da história brasileira. Esse é um dos motes do presente trabalho, no qual propomos pensar a possibilidade de construção de novos caminhos para a educação de crianças moradoras em espaços rurais. A escolha por trazer a Educação Infantil do Campo (EIC) como objeto de pesquisa no mestrado é resultado de diferentes determinantes. O ponto de partida é a nossa inserção no Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (NEPIEC), espaço que tem por premissa discutir a infância nas suas diferentes dimensões. No ano de 2011, no referido Núcleo, participamos com trabalho voluntário da Pesquisa Nacional *Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural*, que foi articulada pelo Ministério da Educação (MEC) e a Universidade do Rio Grande do Sul (UFRS), contando com a parceria de diferentes universidades e entidades do País.

A partir do envolvimento do Núcleo com essa temática de estudo, optamos por desenvolver o Trabalho de Conclusão de Curso intitulado *A Educação Infantil do campo: um olhar para as crianças de 0 a 6 anos de idade*, sob orientação do professor Dr. José Paulo Pietrafesa, realizado no ano de 2011, no curso de pedagogia da Faculdade de Educação da UFG que se caracterizou como um estudo introdutório acerca da Educação Infantil do Campo. No intuito de ampliar os estudos sobre a educação das crianças moradoras em área rural, demos continuidade a essa temática no mestrado. Verticalizamos nosso olhar para conhecer e investigar a configuração do atendimento as crianças de 4 a 6 anos<sup>2</sup> em turmas de pré-escola

---

<sup>2</sup> A Lei 11. 274/2006 instituiu a entrada das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental, modificando o atendimento da Educação Infantil para 0 a 5 anos de idade. No entanto, sabemos que muitas crianças que completam 6 anos depois do mês de março ainda permanecem e possuem o direito de estarem em turmas de Educação Infantil, portanto, faremos referência nesse trabalho ao 0 a 6 anos de idade, tendo em vista esse entendimento e defesa.

em escolas de Ensino Fundamental residentes em área rural no Estado de Goiás, no contexto das políticas públicas.

É importante situar que o nosso envolvimento com essa temática se dá pelo viés acadêmico, apresentando-se como uma investigação que procura dar contribuição as pesquisas e estudos em volta da EIC, temática tão cara para a pauta educacional do país, sobretudo, aquelas ligadas à Educação Infantil.

A discussão acerca da Educação Infantil do Campo é recente em nosso país. Os estudos no campo da EIC demarcam um importante diálogo sobre a necessidade das políticas educacionais serem direcionadas também para as crianças de 0 até 6 anos de idade, moradoras dos espaços rurais brasileiros. Desta forma, tornando possível evidenciar os processos históricos de omissão do Estado em relação à garantia da oferta da Educação Infantil para esse segmento social.

Para adentrarmos na especificidade dessa discussão, precisamos compreender que a EIC é uma luta e, ao mesmo tempo, uma pauta educacional dos estudiosos e militantes da Educação Infantil, sendo potencializada pela interlocução que se faz com as referências da Educação do Campo. Portanto, é mister dizer, que não se pode refletir acerca da educação das crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em áreas rurais sem considerar a constituição histórica e os princípios da Educação infantil e da Educação do Campo.

Importante destacar, ainda, que ambas temáticas e lutas se compõem no contexto de uma intensa resistência e contradição ao sistema capitalista e à política neoliberal no Brasil. Ao analisarmos a ordem social na lógica do capitalismo, concordamos com Ricardo Antunes (2001) quando este assinala que a maioria esmagadora da população não vive com os requisitos mínimos para a satisfação humana, existindo uma gritante desigualdade social que gera uma lógica destrutiva do homem e da sua força geradora de trabalho. Nesse processo, destroem-se direitos sociais, brutaliza-se a força humana do trabalho de homens e mulheres, tornando-se degradável a forma de ser da classe trabalhadora. Mantém-se, então, “o circuito reprodutivo do capital” (ANTUNES, 2001, p. 38).

Na visão de István Meszáros (2008) o significado da educação na égide do capitalismo é a preservação acrítica da ordem estabelecida. O papel da educação, de acordo com essa perspectiva, se assenta na inalterabilidade dos ideais e valores educacionais. Reiterando tal ideal, promove-se uma reação positiva dos indivíduos mesmo diante de desafios estruturais de

suas condições sociais de vida. Para Meszáros (2008) esta é a justificativa mais hipócrita do imperialismo liberal, que perpetua uma lógica de humanidade travestida de destruição.

Compreendemos que em nossa sociedade atual, existem diferentes projetos educacionais, existem aqueles como apresentou Meszáros (2008), que acentuam uma formação individualista, alienada, acrítica e fragmentada que caminha em concordância com uma lógica excludente e estratificada. Por outro lado, existem projetos os quais têm por referência os ideais de emancipação, transformação e valorização das diferentes formas de viver, que procuram construir uma educação a qual visa uma ordem social qualitativamente diferente, apresentando-se em oposição à lógica neoliberal e mercadológica do sistema capitalista.

Entendemos que o enfrentamento crítico das determinações impostas pela ordem social do capital decorre de um comprometimento coletivo de diferentes interlocutores. No caso da Educação Infantil e da Educação do Campo, observa-se um contínuo enfrentamento por parte da população, de educadores, estudiosos, pesquisadores, dirigentes educacionais, sindicatos e militantes envolvidos nos movimentos sociais que lutam pela garantia de uma educação mais justa e de qualidade. É dessa ótica que se propõe discutir a Educação Infantil do Campo.

Nos últimos anos, movimentos sociais, pesquisadores ligados às universidades e estudiosos da área da Educação Infantil, têm buscado ressignificar o sentido atribuído à educação das crianças menores de 7 anos de idade. A partir da década de 1980, ampliaram-se os debates e reivindicações em torno da garantia dos direitos dos cidadãos, dentre eles, destaca-se o direito à educação das crianças de 0 até 6 anos de idade. Em 1988, com a aprovação da Constituição Federal Brasileira (CF/88), incorpora-se um novo olhar sobre a criança, reconhecendo-a como um sujeito possuidor de direitos sociais, dentre eles o direito à educação.

Após a CF de 1988, outras legislações foram formuladas no sentido de garantir os direitos da criança, destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), que incorporou a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, representando um marco na integração de creches e pré-escolas aos sistemas de ensino.

Ainda que o atendimento à Educação Infantil esteja prescrito na legislação, grande parte da população de crianças de 0 até 6 anos de idade residentes em áreas rurais não são atendidas em instituições de Educação Infantil. Isto aponta para uma importante reflexão: um

direito prescrito em lei, nem sempre se materializa na prática. Nesse sentido, elaborar estratégias de expansão desse atendimento se apresenta como uma tarefa urgente, para superar uma condição de desigualdade social calcada por séculos anos em nosso país.

É claro que não podemos negar os avanços acontecidos no cenário da Educação Infantil ao longo dos anos, pois houve uma crescente expansão do atendimento das crianças de 0 a 6 anos, mesmo que majoritariamente em espaços urbanos. Passou a existir também, a exigência de qualificação e formação dos profissionais que atuam com essa faixa etária, bem como, a criação e elaboração de documentos e programas verticalizados para a melhora na qualidade do atendimento. Como exemplo, citamos a elaboração, em 1999, e a revisão em 2009 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009a), documento que representou um salto no que tange à concepção da criança como um sujeito histórico e de direitos (BARBOSA, 2015).

Apesar dos avanços significativos em debates e proposições desse campo de estudo e de ação educacional, há de se reconhecer ainda a invisibilidade da discussão da EIC tanto por parte da academia, ligada as discussões da Educação Infantil, quanto àqueles estudiosos da Educação do Campo.

Os estudos acerca da Educação do Campo ganharam força mais expressivamente dos anos finais de 1980, período em que essa discussão adentrou na agenda educacional do país, sobretudo, pelas reivindicações dos trabalhadores ligados aos movimentos sociais camponeses. Desse modo, o cenário em que se delineou o aprofundamento das reflexões sobre a temática apresentou arraigado aos desafios e lutas na defesa por direitos sociais, – dentre eles o de ter uma educação digna e de qualidade. No processo de debate, em contraposição a uma educação caracterizada como “rural”, trabalhadores camponeses ligados a movimentos sociais deram início ao movimento de articulação *Por uma Educação do Campo*. O objetivo dessa articulação foi o de pensar uma escola que desenvolvesse ações educativas de interesses dos camponeses e dos trabalhadores do campo, valorizando sua cultura e forma de organizar sua vida.

De acordo com Roseli Caldart (2009) a Educação do Campo se apresenta como uma luta pelo acesso ao conhecimento e, ao mesmo tempo, faz a crítica acerca da maneira como este está sendo posto aos moradores do campo. Para a autora, obtém-se um conhecimento produzido por uma ideologia dominante e hierarquizante, que desconhece as especificidades daqueles sujeitos, isolando-os e os deslegitimando.

São várias as lutas traçadas pelos movimentos sociais camponeses, muitas delas se materializaram em programas de atendimento aos povos do campo, que de modo paliativo promoveram uma movimentação em torno do direito à educação, isto é, programas que procuram atender de maneira compensatória questões que deveriam ser centrais no projeto educativo nacional. A saber, no ano de 1998, criou-se o Programa Nacional de Reforma Agrária (PRONERA), fruto da luta e reivindicações dos movimentos sociais, especialmente o Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST). Este Programa contempla jovens e adultos moradores de assentamentos, ofertando cursos de Educação Básica, técnicos, profissionalizante, cursos superiores e de pós-graduação. E ainda capacita professores para fazer esse atendimento educacional dentro dos assentamentos. Em 2012, estruturou-se o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) que objetivou “[...] promover a gestão e práticas pedagógicas, formação de professores, educação de jovens e adultos e educação profissional e tecnológica” (BRASIL, 2012, s/p). No mesmo ano, as escolas do campo aderiram ao Programa Mais Educação, que objetiva atender crianças em tempo integral auxiliando-as em suas dificuldades de aprendizagem. Em julho de 2013, o Ministério da Educação (MEC) lançou o Programa Escola da Terra, com intuito de oferecer curso de aperfeiçoamento aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental que atuam em escolas rurais e quilombolas.

Consideramos que é um passo importante a criação e oferta de programas que atendam especificamente os sujeitos do campo, ainda que não signifique que exista uma política nacional para a educação do Campo. Porém, chama-nos a atenção o fato de muitos desses programas não abrangerem a Educação infantil, tendo sua cobertura privilegia voltada ao Ensino Fundamental e outras etapas e níveis de ensino. Isso comprova o lugar secundário dado à EIC, até então.

Dada essa realidade, refletir acerca da Educação Infantil do Campo é uma tarefa urgente. Ademais, novos aportes legais colocam também desafios para o atendimento efetivo dos direitos sociais conforme as exigências expressas a partir da CF/88. A Emenda Constitucional nº 59/2009, por exemplo, tornou obrigatória a entrada na criança de 4 anos em turmas de pré-escola, seja em áreas urbanas e/ou rurais (BRASIL, 2009b). A expansão da oferta da Educação Infantil é, pois, uma necessidade colocada aos diferentes gestores públicos, sendo incontornável a construção de propostas de criação de creches e pré-escolas, tanto em espaços urbanos quanto em espaços rurais.

## **A construção dos processos constitutivos da pesquisa**

Pesquisas sobre a Educação Infantil têm denunciado a escassez de instituições direcionadas a essas crianças, bem como a qualidade e as configurações escolares destinadas a essa parcela da sociedade. Considerando toda criança como um sujeito detentor de direitos e cidadã conforme definição expressa na Constituição Brasileira (BRASIL, 1988) e na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (BRASIL, 1996), questiona-se a garantia do direito à educação pré-escolar da criança de 4 a 6 anos moradora em espaço rural.

Nossa pesquisa propõe um estudo que objetiva compreender a implementação de políticas e propostas de atendimento educacional de crianças de 4 a 6 anos moradoras do campo no município de Bela Vista de Goiás, no estado de Goiás, Brasil. O primeiro momento de nosso estudo contemplou uma investigação bibliográfica nos bancos de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), além de nos dedicarmos à leitura e análise de textos e artigos publicados em livros e periódicos que tratam da temática em discussão.

No desenvolvimento da pesquisa, foram selecionados descritores, que nos auxiliaram a identificar nosso objeto de pesquisa no cenário de trabalhos acadêmicos e científicos.

Para a realização do levantamento bibliográfico nos bancos de teses e dissertações, elencamos palavras-chaves. Inicialmente, ao inserirmos no banco de buscas do portal BDTD a expressão “Educação Infantil do Campo”, encontramos apenas três referências de dissertações de mestrado (SILVA, 2013; MÉLIGA, 2014; ARAÚJO, 2015). Da mesma maneira, ao inserimos essa expressão no Portal da CAPES, encontramos apenas uma dissertação de mestrado (PAMPHYLIO, 2011). A partir dessa busca, foi possível perceber o quanto a temática da educação das crianças do campo no contexto da educação infantil ainda é pouco explorada em estudos acadêmicos.

Ampliamos nosso universo de buscas no portal da CAPES a fim de perceber possíveis diálogos entre produções acadêmicas, selecionamos outras palavras-chaves para o cruzamento de dados, recorrendo-se a expressões que pudessem contemplar separadamente tanto estudos específicos sobre a Educação Infantil quanto estudos sobre a Educação do Campo, assim como as duas áreas temáticas concomitantemente. O Quadro a seguir, mostra a composição das palavras-chave utilizadas nesta etapa da pesquisa.

Quadro 1- Listagem de palavras-chave utilizadas no banco da CAPES

<b>PALAVRAS-CHAVES 1</b>	<b>PALAVRAS-CHAVES 2</b>	<b>ESTRATÉGIA DE BUSCA</b>	<b>Nº DE TRABALHOS</b>
<b>1. Pré-escola</b>	-	Procurar: pré-escola	<b>59</b>
<b>2. Pré-escola</b>	<b>4 a 6 anos</b>	Pré-escolar AND 4-a-6-anos	<b>2</b>
<b>3. Pré-escola</b>	<b>0 a 6 anos</b>	Pré-escola AND 0-a-6-anos	<b>2</b>
<b>4. Educação Infantil</b>	<b>Pré-escola</b>	Educação-Infantil AND Pré-escola	<b>32</b>
<b>5. Educação infantil</b>	<b>Pré-escolar</b>	Educação Infantil AND Pré-escolar	<b>46</b>
<b>6. Educação Infantil</b>	<b>Educação do campo</b>	Educação-Infantil AND Educação-do-campo	<b>6</b>
<b>7. Educação infantil</b>	<b>Rural</b>	Educação Infantil AND Rural	<b>15</b>
<b>8. Criança</b>	<b>Rural</b>	Criança AND Rural	<b>34</b>
<b>9. Educação do campo</b>	-	Educação-do-campo	<b>163</b>
<b>10. Educação Infantil do campo</b>	-	Educação-Infantil-do-campo	<b>1</b>
<b>11. Educação infantil</b>	<b>0 a 6 anos</b>	Educação-Infantil AND 0-a-6 anos	<b>12</b>
<b>12. MST</b>	<b>Criança</b>	MST AND criança	<b>1</b>

Fonte: arquivo da pesquisadora/ NEPIEC-FE/UFG

Fizemos uso da expressão “rural” como forma de localização de todos os trabalhos que discutem a questão da educação de crianças moradoras em área rural, temos clareza das discussões conceituais em torno dessa questão, mas, esse termo foi selecionado tendo por base evidenciar o “rural” como local.

Da mesma maneira que realizamos no portal da Capes, fizemos o levantamento no portal BDTD, utilizamos a mesma listagem de palavras-chaves e encontramos resultados diferentes, conforme descrito no quadro a seguir:

Quadro 2- Listagem de palavras-chave utilizadas no banco da BDTD

<b>PALAVRAS-CHAVES 1</b>	<b>PALAVRAS-CHAVES 1</b>	<b>ESTRATÉGIA DE BUSCA</b>	<b>Nº DE TRABALHOS</b>
<b>13. Pré-escola</b>	-	Procurar: "Pré-escola"	<b>169</b>
<b>14. Pré-escola</b>	<b>4 a 6 anos</b>	Procurar: "Pré-escola" "4 a 6 anos"	<b>3</b>
<b>15. Pré-escola</b>	<b>0 a 6 anos</b>	Procurar: "pré-escola" "0 a 6 anos"	<b>2</b>
<b>16. Educação Infantil</b>	<b>Pré-escola</b>	Procurar: "Educação Infantil" "Pré-escola"	<b>85</b>
<b>17. Educação infantil</b>	<b>Pré-escolar</b>	Procurar: "Educação Infantil" "Pré-escolar"	<b>124</b>
<b>18. Educação Infantil</b>	<b>Educação do campo</b>	Procurar: "Educação Infantil" "Educação do campo"	<b>12</b>
<b>19. Educação infantil</b>	<b>Rural</b>	Procurar: "Educação Infantil" "Rural"	<b>27</b>
<b>20. Criança</b>	<b>Rural</b>	Procurar: "Criança" "Rural"	<b>90</b>
<b>21. Educação do campo</b>	-	Procurar: "Educação do campo"	<b>246</b>
<b>22. Educação Infantil do campo</b>	-	Procurar: "Educação Infantil do campo"	<b>3</b>
<b>23. Educação infantil</b>	<b>Campo</b>	Procurar: "Educação Infantil" assunto: "campo"	<b>17</b>
<b>24. Educação infantil</b>	<b>Rural</b>	Procurar: "Educação Infantil" assunto: "rural"	<b>12</b>
<b>25. Educação infantil</b>	<b>0 a 6 anos</b>	Procurar: "Educação Infantil" "0 a 6 anos"	<b>28</b>
<b>26. MST</b>	<b>Criança</b>	Procurar: "MST" "criança"	<b>8</b>

Fonte: arquivo da pesquisadora/ NEPIEC-FE/UFG

Observamos que a listagem de palavras-chave utilizadas no banco da BDTD resultou em um número maior de trabalhos, isso se dá pelo fato de não termos escolhido um limite temporal para o início do levantamento. Optamos por considerar toda a produção relacionada a nossa temática que aparece nessa Biblioteca Digital. Diferentemente do portal da Capes, que limitou o período de busca de trabalhos no ano em que fizemos o levantamento, disponibilizando os arquivos apenas a partir do ano de 2010 até 2012.

A partir da ampliação do universo de palavras-chave, foi possível delimitar um número maior de trabalhos. No que se refere à Educação Infantil e à pré-escola encontramos, com base nas palavras-chaves e resumos dos diferentes trabalhos, as seguintes eixos de estudos: Políticas Públicas; Identidade docente; Brincadeira e Prática pedagógica; Identidade Étnico-racial; História e Memórias da Educação Infantil; Culturas infantis; Trabalho docente; O Desenho na Educação Infantil; Tecnologia e Educação Infantil; Linguagem Escrita; Formação de Professores; Ensino da Matemática na Infância; Gestão na Educação Infantil; Educação Infantil do Campo. Durante as buscas, encontramos vários trabalhos entrecruzados com as áreas da saúde e psicologia, fato este que talvez se justifique devido à utilização de expressões como “pré-escolares” e “crianças” nas diferentes áreas de estudo.

No tocante à Educação do Campo, pode-se afirmar que foram encontrados diferentes eixos de estudos, destaca-se: Movimento Social e Escola do Campo; Política Pública de Educação do Campo; Licenciatura e Educação do Campo; Programas para Educação do Campo; Saberes Docentes; Profissionalização Docente e a Educação do Campo; Currículo e Educação do Campo; Pedagogia da Alternância; Pedagogia da terra; Territorialização do Campo; Educação Ambiental e o Campo; Formação de Professores do Campo; Reforma Agrária e Educação do Campo; Educação agrícola; Educação Especial e Escola do Campo; Prática Pedagógica; Ensino Técnico e Profissionalizante; Ensino Médio e Escolas do Campo; Gestão nas Escolas do Campo; Educação Rural; Ensino de Ciências; Organização do Tempo e Espaço nos Cursos de Pedagogia; Alfabetização, Letramento e Práticas de leitura; Escola Família Agrícola; Projeto Político Pedagógico das Escolas do Campo; Salas Multisseriadas e Nucleação de escolas; Representação Social das Escolas do Campo; MST e Escola do Campo; Educação Infantil do Campo e MST; Educação de Jovens e Adultos do Campo; Livro Didático e Educação do Campo; História e Memória da Educação do Campo; Educação Infantil do campo e Gestão Educacional; Currículo; Trabalho e Educação do Campo; Organização do Trabalho Pedagógico e MST; Ensino da Matemática; Infância e Campo; Transporte Escolar.

A partir do cruzamento de palavras-chave como, por exemplo, “criança” e “Rural”, encontramos 90 trabalhos. Surgiram diferentes discussões em torno da categoria “criança”: Educação e Cuidado de Bebês de área rural; Consciência Sanitária e Educação; Trabalho Infantil; Educação e Brincadeira do Campo; Rural e Urbano; Currículo; Desenho Infantil; Desnutrição Infantil e Campo; Gestão e Educação Infantil do Campo; Identidade Étnico-

Racial e Educação Quilombola; Educação da Criança e MST; Família e Educação Infantil do Campo; Assentamento Rural e Criança; Educação Alimentar e Criança; Saúde e Criança; Tecnologia e Campo; Ciranda Infantil e MST; Língua Escrita e Escola Rural. Pode-se observar que muitos trabalhos dentre os encontrados são voltados para a área da saúde (nutrição, epidemiologia; Educação sanitária) e aqueles que são voltados para a Educação Infantil se entrecruzam com as propostas do MST, sobretudo o trabalho com as cirandas infantis. Quase não aparecem trabalhos que retratam das políticas públicas para a Educação Infantil do campo e a discussão da pré-escola em si. Isto mostra a relevância de nosso estudo e de nossa pesquisa para a Educação Infantil e a Educação do campo.

No decorrer da elaboração da presente dissertação, com base no levantamento realizado, selecionamos para compor as análises os trabalhos constantes no quadro a seguir:

Quadro 3 – Teses e dissertações selecionadas para análise

<b>TESES E DISSERTAÇÕES SELECIONADAS PARA ANÁLISE</b>				
<b>Título do trabalho</b>	<b>Tipo</b>	<b>Universidade</b>	<b>Autor</b>	<b>Ano</b>
Educação do Campo: contexto de discursos e de políticas	Tese	UNICAMP	Edna Rodrigues Barroso	2011
Educação Infantil: políticas públicas e práticas educativas na pré-escola de escolas municipais de ensino fundamental em Goiânia	Dissertação	UFG-GO	Rosiris Pereira De Souza	2012
A Construção do Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Tiradentes/Mari-Pb: desafios e possibilidades para a educação do campo.	Dissertação	UFPB	Luciélío Marinho da Costa	2010
Crianças assentadas e Educação Infantil no/do campo: contextos e significações	Dissertação	USP	Juliana Bezzon Da Silva	2012
A Educação da infância entre os trabalhadores Rurais sem Terra	Dissertação	UFG-GO	Luzia Antônia de Paula Silva	2002
Salas extensivas de educação infantil do campo: uma experiência	Dissertação	UFES	Divina Leila Soares Silva	2013

no município de Pancas/ES				
A identidade da pré-escola: entre a transição para o ensino fundamental e a obrigatoriedade de frequência.	Tese	UFRG	Cinthia Votto Fernandes	2014
Educação infantil do campo: a educação das crianças pequenas nas proposições do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra	Dissertação	UFRGS	Laura Luvison Méliga	2014
Infâncias do e no campo: um retrato dos estudos pedagógicos nacionais.	Tese	UFSCAR	Franciele Clara Peloso	2015
Educação infantil do campo e gestores educacionais	Dissertação	USP	Thaise Vieira de Araújo	2015
O Banco Mundial e a Educação Infantil no Brasil	Dissertação	UFG	Christine Garrido Marquez	2006

Fonte: arquivo da pesquisadora/ NEPIEC-FE/UFG

Os trabalhos que destacamos para análise, portanto, tocaram nas discussões de: políticas públicas, Educação do Campo, Educação Infantil, pré-escola, propostas pedagógicas e Educação Infantil do campo, eixos centrais de nossa pesquisa. Considerou-se ainda o título de cada trabalho para a seleção de leitura.

### **A construção do referencial teórico e metodológico da pesquisa**

Para o desenvolvimento da pesquisa, optou-se por conduzir nossa investigação, referendando-nos em uma abordagem sócio-histórico-dialética por acreditarmos que essa é uma possibilidade teórica de compreensão da realidade. Dessa ótica, assume-se, como mostra Ivone Barbosa (2006) que o objeto de pesquisa é constituído por um movimento dinâmico e vivo, em um processo contínuo de transformação. Reconhecemos também que a realidade não é imediatamente apresentada ao investigador, nesse sentido, a natureza dos fenômenos nem sempre se explicam pela aparência, eles são compostos de uma materialidade complexa e dinâmica que precisam ser criteriosamente investigadas (BARBOSA, 2006).

Nessa direção, René Zazzo (1978, p. 134) nos explica que:

O conhecimento do materialismo dialético permite descobrir ou explicar as formas variadas da causalidade: conflitos ou autôgenos, resolução de contradições, ações recíprocas, etc. Ele é tanto necessário quanto mais o objeto de estudo oferecer relações mais complexas, mais encadeadas, mais sutis, mais frágeis, mais variáveis entre fatores de aspectos heterogêneos.

Na mesma perspectiva, Lev Vygotsky (2007) esclarece que examinar um objeto de pesquisa requer estudá-lo de acordo com seu processo de mudança, na sua constituição histórica. É preciso compreender o estado das coisas, uma vez que a realidade não pode ser vista e apreendida em um único aspecto, tampouco em uma única dimensão. Sendo assim, evidenciam-se vários determinantes fundamentais no processo de investigação e de análise do contexto social, cultural, econômico e político de nosso objeto de pesquisa.

De acordo com Marx (2013, p. 90) “[...] a investigação tem de se apropriar da matéria em seus detalhes, analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e rastrear seu nexo interno”. Somente após esse processo minucioso que se pode expor o movimento real das coisas e encontrar os elementos fundamentais da investigação.

Para uma condução condizente com a abordagem que escolhemos, optamos por planejar nossa metodologia de pesquisa, processo esse complexo na medida em que buscamos pensar nosso objeto de investigação para além da mera descrição e apresentação de fatos, documentos e de produções teóricas (ALVES, 2007). Utilizamos, portanto, quatro estratégias metodológicas para compreender e analisar os determinantes de nossa investigação: 1) a revisão da literatura, propondo-nos construir uma contextualização histórica da área de estudo, a partir de leituras de livros, teses, dissertações, artigos; 2) análise documental; 3) proposição de questionários; 4) realização de entrevistas em formato de diálogos.

A etapa empírica de nossa pesquisa teve início em 2015, período em que fizemos o mapeamento das pré-escolas as quais atendiam crianças residentes em área rural, nos municípios que integram a microrregião de Goiânia, uma das microrregiões do estado de Goiás. Após esse mapeamento, optamos como recorte para o desenvolvimento da pesquisa, investigar as escolas existentes no município de Bela Vista de Goiás, cujo quantitativo de crianças moradoras de áreas rurais em turmas de pré-escolas foram considerados significativos para nossa investigação, já que aquele município apresentou o segundo maior quantitativo de crianças moradoras da zona rural frequentando turmas de pré-escola em

escolas municipais na microrregião de Goiânia. A Secretaria de Educação local aceitou colaborar com a etapa empírica de nosso estudo, cedendo informações e/ou conhecimentos sobre a configuração e a estrutura do atendimento ofertado a essas crianças.

A partir da pesquisa bibliográfica elencamos alguns autores que consideramos substanciais para os estudos acerca da Educação Infantil e da Educação do Campo, dos quais deram suporte teórico para nosso trabalho. No que diz respeito a Educação Infantil e o estudo acerca da pré-escola, destacamos, Maria Malta Campos (1979; 2006; 2011); Moysés Kuhlmann Jr (1998, 2011; Sônia Kramer (2006, 2011); Ivone Barbosa (1997; 2015); Tizuko Kishimoto (1985); Lenita Schultz (1995); Irene Rizzini (2011); Marcos de Freitas (2009). Em relação aos estudos sobre a Educação do Campo, nos referenciamos em Roseli Caldart (2010); Evandro Ghedin (2012); Célia Vendramini (2007; 2010); Miguel Arroyo (2007, 2010); Mônica Molina (2000); Maria Antônia de Souza (2006). Buscamos ainda, estudiosos que dialogam com a discussão da Educação Infantil do Campo especificamente, e encontramos Gerda Foerste; Valdete Côco; Erineu Foerste (2015) Jaqueline Pasuch (2013); Ana Paula Silva, Jaqueline Pasuch e Juliana Silva (2010); Maria Carmem Barbosa e Susana Fernandes (2013); Fúlvia Rosemberg e Amélia Artes (2012). Ademais, utilizamos também de outras leituras que se mostraram essenciais no desenvolvimento da temática e análise desta, como: Karl Marx (2001). István Meszáros (2008), Ricardo Antunes (2001), Carlos Brandão (2007, 2009), Marcos Soares (2007) e José P. Pietrafesa (2006, 2015).

Organizamos nosso trabalho em três capítulos, sendo que o primeiro, se dedica a apresentar o panorama da Educação Infantil, no contexto da história e no campo das políticas educacionais, destacando aspectos referentes à legislação e discussões acerca das conquistas e desafios da Educação Infantil, especialmente aqueles referentes às crianças pertencentes à pré-escola. No segundo capítulo, fizemos um recorte para a Educação do Campo, destacando elementos da sua história, no intuito de conhecer e apresentar o que significa esse novo projeto educativo que adentrou ao cenário educacional Brasileiro. Apresentamos também aspectos referentes às políticas educacionais destinadas à Educação da infância do campo. Os dois primeiros capítulos da dissertação possuem um caráter histórico e conceitual, optou-se por esse formato, por considerar que estamos dialogando com duas áreas. Para estudá-las é preciso conhecer e aprender o lugar que elas ocupam na história educacional do país.

No terceiro capítulo, apresentamos a etapa empírica de nossa investigação, momento do trabalho em que expomos como se configura o atendimento educacional das crianças de 4

a 6 anos residentes em áreas rurais no município goiano de Bela Vista de Goiás. Apresentamos o município visitado, explicitando o formato das observações e a metodologia da pesquisa, seguido de análises realizadas a partir dos dados e informações adquiridas.

A última parte deste trabalho apresenta considerações e reflexões acerca da Educação Infantil do Campo, as quais apontam para a urgência na análise desta demanda no contexto das políticas educacionais.

## CAPÍTULO I

### A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR NO BRASIL

No Brasil, o surgimento das instituições para atender as crianças menores de 7 anos soma, de acordo com Barbosa (1997), mais de cem anos. Porém, ainda é recente no país a sistematização de estudos e discussões em torno da qualidade e os modelos de atendimento destinados à Educação Infantil. Estudos de Kulhmann Jr (2011), Barbosa (1997), Campos (1981),a Kramer (2011), Kishimoto (1988), Rosemberg (1992) e outros revelam que o interesse pela criação de instituições destinadas ao atendimento às crianças de 0 até 6 anos no Brasil, decorre de diferentes fatores acontecidos em âmbitos econômicos, políticos e sociais.

Para Barbosa (2007), de certa maneira, esse interesse advém pelo surgimento de novas concepções sobre a criança e o seu desenvolvimento, em sua maioria de caráter preventivo e compensatório. A estudiosa avalia que essas novas visões em torno da criança são resultado das transformações e da reestruturação social e econômica vivida no país. Com o ritmo acelerado da industrialização e a crescente urbanização mudou igualmente a estrutura familiar. Esta passou a necessitar de instituições para deixarem os filhos enquanto as mulheres também precisaram trabalhar fora para garantir sustento da família. Desta forma, a entrada feminina no mercado de trabalho aumentou a demanda por vagas em creches e pré-escolas.

Tendo em vista tal cenário, esse primeiro capítulo, apresentará uma discussão acerca dos marcos históricos da Educação Infantil, destacando os formatos de atendimento a criança de 0 até 6 anos antes de sua inserção como primeira etapa da Educação Básica. Adiante, trataremos dos principais programas e políticas educacionais direcionados as crianças nos anos pós 1990 e encerraremos com a discussão acerca do Plano Nacional de Educação (PNE) e a Emenda Constitucional nº 59/2009, que trata da universalização da Educação básica, cuja aprovação apresenta-se como um enorme desafio para a Educação Infantil nos seus diferentes contextos.

#### **1.1 Educação Infantil: marcos do percurso histórico**

A inserção da criança em instituições de educação infantil passou a existir de maneira mais expressiva na primeira metade do século XIX nos países do continente europeu. De acordo com estudos de Kulhmann Jr (2011), tal iniciativa é fruto de uma série de transformações e ações de regulação da vida social, especialmente com a necessidade de

disponibilização da mão de obra feminina ao mercado de trabalho, principalmente a partir da crescente industrialização, urbanização e avanço da ciência.

No cenário brasileiro, a disseminação dessas instituições ocorreu na década de 1870, um pouco mais tarde do que em outros países. Tais espaços surgiram com ideias e propostas de caráter assistencial, jurídico, religioso e ligadas à área da saúde. Livia Vieira (2010, p.141) afirmou que:

[...] o setor educacional não foi o único a se ocupar dessas instituições ou da educação da pequena infância. Os domínios jurídicos (proteção ao trabalho feminino) e médico-sanitarista (higiene e saúde), bem como da assistência social, pública e privada, integrando projetos de controle social e conservação da infância, se interessaram também pela criação dessas instituições, com o objetivo geral de assistir, proteger e educar a infância e a maternidade.

Kulmann Jr (2011) exemplifica essa iniciativa citando a publicação do *Jornal Mãe de família*, primeira referência à creche no país, que foi escrito em 1879 pelo médico Kossuth Vinelli. O intuito do periódico era “chamar a atenção da sociedade brasileira especialmente das mães de família para a importante questão das creches” (KUHLMANN JR, 2011, p.471).

Todas as proposições naquele período tinham por função atender às famílias e mulheres pobres que necessitavam trabalhar – situação ocasionada especialmente com o fim da escravidão em 1888 e da monarquia em 1889. A ênfase dessas propostas estava no suporte às mães para que não abandonassem seus filhos, passando estes a ser responsabilidade do Estado. Tal preocupação disseminou um processo constituinte de uma gama de instituições de atendimento à infância, quase todas vinculadas a órgãos assistenciais e de saúde pública.

Dessa maneira, o atendimento aos filhos das mães de família apareceu inicialmente conectado a uma ideia de “culpabilização” feminina – mães pobres que não tinham um lugar para deixar seus filhos e, por isso, necessitavam deixá-los nas creches. De acordo com diversos autores (BARBOSA, 1999; 2008; VIEIRA, 2011; KUHLMANN, 2011) essas proposituras eram de natureza liberal, o que reduzia cada vez mais o papel do Estado na sociedade. Uma vez que esse atendimento tendia a ser organizado e financiado por órgãos e associações filantrópicas, assistencialistas e a partir de iniciativas privadas.

Como mostra Barbosa (1999, p.2):

Nestas instituições definiu-se que um dos seus principais objetivos seria o de instruir os pais, sobretudo as mães, para cuidarem mais adequadamente dos próprios filhos. Ou seja, assumiu-se a necessidade de expandir os hábitos e os valores morais e formas de ver a realidade de um grupo privilegiado do ponto de vista material e espiritual para a população pobre, considerada carente e desculturada. [...] A tarefa moralizadora da Creche esteve, dessa forma, atrelada a uma falsa ideia de “prestação de favor”, de “doação”, distanciando-a da esfera dos direitos. Tal versão sobre sua função acarretou, sem dúvida, o descomprometimento de alocação de recursos oficiais para esse tipo de lócus educativo, tomando-o como uma proposta assistemática e puramente emergencial, de caráter educacional paliativo.

Kramer (2011) em seu livro *A educação pré-escolar no Brasil* descreve três momentos, os quais ela considera substanciais para a compreensão da história do atendimento à primeira infância. O primeiro período refere-se aos anos até 1874 em que, de acordo com a autora, pouco se pensou na infância no país.

Assim como Kramer (2011), Marcos de Freitas (2009) e Maria Marcilio (2009), também citam alguns acontecimentos em relação ao atendimento da infância até 1874. Os autores relembram a chamada Casa dos Expostos ou Roda dos Expostos, como uma duradoura proposta de assistência à infância, destinada às crianças abandonadas desde o nascimento. Essas crianças em sua maioria oriundas de relações consideradas ilegítimas entre escravas e senhores.

De acordo com Marcilio (2009) o sistema da Roda dos Expostos foi um dos únicos projetos de assistência à criança abandonada no país até os anos de 1950, perdurando por quase um século e meio, caracterizado por um modelo caritativo e missionário. Entretanto, para a autora a criação da roda aconteceu tardiamente no Brasil e, apresentou-se como um fenômeno pontual e urbano, não conseguindo atender à demanda de todas as crianças abandonadas daquela época.

O segundo período compreende os anos de 1874 até 1889, período no qual foram elaborados projetos em âmbito privado, em sua maioria de médicos comprometidos com a saúde das crianças. Kramer (2011) afirma que após os anos de 1874, houve um despertar para o atendimento à infância, sobretudo no sentido de proteger os menores desvalidos.

Apesar disso, tais iniciativas tinham um caráter individualizado. Como foi o caso de: “O asilo de meninos desvalidos” criado em 1875, na cidade do Rio de Janeiro; os “três institutos de Menores Artífices”, em Minas Gerais, além dos colégios e associações de amparo à infância, destacando-se em especial o jardim de infância Menezes Vieira

(KRAMER, 2011). No entanto, na ótica da estudiosa, essas instituições eram insuficientes frente ao quadro caótico de atendimento à infância brasileira.

Esse cenário se modificou em parte, principalmente nos anos posteriores a 1889, no começo do século XX, sendo inauguradas novas instituições no período para atender às crianças. Esse período se caracterizou como um terceiro momento, em que além das criações de instituições foram também promulgadas diversas leis de proteção à infância. (KRAMER, 2011, RIZZINI, 2011).

Rizzini (2011) afirmou em seus estudos sobre a infância que embora o enfoque no Brasil República, ainda fosse as instituições religiosas e caritativas, inaugurou-se também na esfera jurídica iniciativas em prol de buscar soluções para o atendimento da infância. Pareceu existir de acordo com a autora, um novo ciclo na formulação de leis preocupadas com a criança e o lugar que esta passaria a ocupar na sociedade. Rizzini (2011, p. 109) acrescenta ainda:

O problema da criança começa a adquirir uma dimensão política, consubstanciada no que muitos denominavam de ideal republicano na época. Não se tratava de ressaltar apenas a importância, mas sim a urgência de se intervir, educando ou corrigindo os menores para que estes se transformassem em indivíduos úteis e produtivos para o país, assegurando a organização moral da sociedade.

Em 1889 foi inaugurado o Instituto de Proteção e Assistência à Infância no Rio de Janeiro, que atendia os menores de oito anos e que tinha por premissa: elaborar leis, cuidar dos menores trabalhadores, atender crianças doentes e maltratadas, bem como proteger e amparar a infância abandonada. O instituto se baseava em um projeto médico, assistencial e filantrópico; e foi amplamente difundido, recebendo, em 1904, subsídios do governo para sua manutenção.

Em 1919, a partir da determinação do Instituto, criou-se o Departamento da Criança no Brasil que seria responsabilidade do Estado e teria a função de “realizar histórico sobre a situação da proteção à infância no Brasil, fomentar iniciativas de amparo a criança e a mulher grávida, publicar boletins, divulgar conhecimentos, promover congressos” (KRAMER, 2011, p. 53). No ano de 1922, o Departamento organizou o primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à infância, reunindo autoridades conhecidas tanto das esferas pública e privadas da sociedade (RIZZINI, 2011).

No que se refere à criação de leis que organizam a questão da proteção à infância, Rizzini (2011) destaca o Código de Menores aprovado em 1927. Para a autora o período de 1923 a 1927 houve uma fértil preocupação em determinar leis, artigos, capítulos e incisos para organizar a assistência e proteção à infância. Sendo o Código de Menores de 1927 uma lei minuciosa que, de certa maneira, cobriu um amplo “espectro de situações envolvendo a infância e a adolescência” (RIZZINI, 2011, p. 133). Uma importante contribuição dessa lei foi a regulamentação do trabalho infantil – fortemente difundido na época –, bem como suas restrições aos locais de trabalho, horários.

Kramer (2011) e Rizzini (2011) verificam que por iniciativas particulares foram se configurando propostas de atendimento à infância brasileira. Todavia, continham o intuito de reforçar o patriotismo e aprimorar acordos políticos, despertando por conta do Estado, um maior interesse pela causa da criança desvalida. O que inaugurou um período onde a criança passou a ser concebida como figura central para o desenvolvimento do país. Sob essa ótica, os discursos destacavam-na como redentora do amanhã, de tal maneira que seria necessário prepará-la para se tornar o homem do futuro.

O atendimento das crianças de 0 a 6 anos em nível governamental nos anos pós-1930 foi significativo. Os estudos de Kramer (2011), Tizuko (1985), Oliveira (2010) mostram a introdução de novos órgãos na aparelhagem da assistência à infância, dentre os quais: lactários, jardins de infância, gotas de leite, consultórios para lactantes e escolas maternas. Além desses órgãos, em 1930 foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública que englobou várias outras instituições, dentre elas o Departamento Nacional da Criança.

As análises sobre esse período indicam que a visão hegemônica sobre a infância era de cunho médico-sanitarista, calcada na ideia de prestação de favor, de assistência. A educação infantil não era considerada como um direito. Podemos notar que o discurso governamental se balizava em enaltecer a importância de cuidar da infância e de seu desenvolvimento, por outro lado, mostrava-se imponente para tal tarefa já que os recursos financeiros aplicados eram insuficientes. Dessa forma, o discurso político se distanciava e muito das ações e destinações orçamentárias.

Outro aspecto importante na história desse atendimento foi a influência de orientações de organismos intergovernamentais como: Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), ocorridos após 1945. A pluralidade das propostas do UNICEF fora propagada

por meio de seminários e congressos o que acarretou uma expansão para além dos projetos saúde e nutrição – principais campos de atuação dos organismos intergovernamentais (ROSEMBERG, 1992). Segundo Rosemberg (1992, p.23):

Uma reformulação interna, na década de 60, reorientou a atuação do UNICEF no sentido de “trabalhar” em contato mais estreito com os governos, a fim de melhor adequar seus programas de cooperação as necessidades específicas de cada país. Foi essa abordagem nacional que levou o UNICEF no Brasil como em outros países a concentrar esforços na coordenação de atividades setoriais, visando a integração de projetos distintos para intensificar o impacto da oferta de serviços e saúde, nutrição, saneamento ambiental, educação e previdência social.

As atuações desses organismos se direcionaram, sobretudo, para os países considerados em desenvolvimento. De acordo com Kramer (2006) a ação desses agentes acontecia por meio de um estudo da realidade da federação com objetivo de se propor projetos de ação e recursos no intuito de melhorar o atendimento a infância no local. A partir disso, nota-se que a educação pré-escolar no Brasil foi influenciada fortemente por programas e políticas intergovernamentais, especialmente na segunda metade da década de 1960.

Na visão de Rosemberg (2007) o modelo de pré-escola de massa implantado no Brasil foi fruto de influências diretas de organismos intergovernamentais ligados a ONU. O Brasil, assim como outros países considerados em desenvolvimento, recebeu diversas assessorias, recomendações e propostas ligadas a esses organismos.

Essa influência de organismos internacionais e intergovernamentais na formulação de propostas de uma política de Educação Infantil é um campo de estudo e pesquisas já realizados por pesquisadores ligados ao NEPIEC/UFG. Christine Marquez (2006), por exemplo, analisou que as orientações desses organismos determinam ideologias, objetivos, estratégias, concepções que refletem a mercantilização da educação e cotejam propostas pautada em princípios econômicos e de redução de custos e gastos públicos, o que se materializam em programas e projetos de baixo custo e baixa qualidade para a educação das crianças.

Para Rosíris Souza (2012), os pareceres dos organismos intergovernamentais, especialmente a UNESCO e a UNICEF, tinham por premissas resgatar propostas para a infância brasileira, calcada em um viés educacional assistencialista. Tais proposituras

valorizaram a esfera privada e disseminaram uma visão equivocada de avanço social, político e econômico, sobretudo na esfera educacional.

Mesmo sofrendo profundas influências de propostas internacionais, as instituições de educação infantil ainda nos anos finais de 1970 vivenciaram um vagaroso processo de expansão (KUHLMANN JR, 2000). Segundo Kramer (2011) houve uma aparente preocupação com a expansão da educação pré-escolar, principalmente nos anos de 1975, mas a concretização desse discurso estava longe de ser verdadeiro, era ofertada uma educação pobre e barata às crianças oriundas das classes menos favorecidas. Construimos um quadro demonstrativo (Apêndice 1) no intuito de destacar os principais programas e ações governamentais que permearam a história do atendimento à primeira infância no Brasil até os anos finais de 1980. Esse esforço se mostrou necessário para visualizarmos o encadeamento do movimento e de ações em torno da infância brasileira e de sua educação.

Os estudos de Lenita Schultz (1995) refletem sobre esse assunto. A autora faz um estudo das leis e normas oficiais destinados à orientação da pré-escola no período entre 1975 a 1980. Revela ainda que esse foi um momento histórico no qual podemos encontrar uma elaboração mais sistemática de uma política para a pré-escola no Brasil. Em 1975, por exemplo, o MEC criou a Coordenação de Educação Pré-escolar que tinha como tarefa a elaboração de relatórios, boletins e diretrizes gerais de atendimento à educação das crianças de 0 até 6 anos de idade.

Kuhlmann Jr (2000b), por sua vez, considera que o Ministério da Educação passou a se interessar e se ocupar das questões referentes à educação pré-escolar. O autor exemplifica esse interesse ao citar que no II e no III Plano Setoriais de Educação e Cultura (PSEC), o Ministério da Educação atentou-se para a discussão do Pré-escolar. Tais planos eram desdobramentos dos Planos Nacionais de Desenvolvimento, produzidos durante o governo militar para os períodos 1975-79 e 1980-85.

Outra evidencia dessa preocupação por parte das autoridades governamentais pode ser encontrada também nos escritos de Schultz (1995), nos quais a autora pontua que somente nos anos finais de 1970 as crianças em idade pré-escolar passaram a ser figuras importantes nas estatísticas do IBGE.

Em relação às leis e normas oficiais criadas pelo MEC, nesse período, Schultz (1995) destaca três volumes que foram publicados pelo Ministério da Educação. Sendo eles: O diagnóstico Preliminar da Educação Pré-escolar no Brasil; A Educação e Psicologia; e

Higiene, Saúde e Nutrição. Além destes, a autora se refere também ao documento formulado pelo MEC, Legislação e Normas de Educação Pré-escolar, cuja escrita refletiu todos os artigos e pareceres referentes a pré-escola desde 1967.

De acordo com análises de Schultz (1995), pode-se observar que houve uma significativa importância dada a educação pré-escolar nesse período. Porém, evidenciada em princípios e conceitos que precisam ser cuidadosamente analisados. Em primeiro lugar, passou a existir uma proposta para o pré-escolar cunhada em um viés preventivo e influenciado por modelos estrangeiros. Houve ainda um processo de preparação da criança para os primeiros anos de escolarização, na expectativa de superar a evasão escolar do 1º grau, seguindo uma linha compensatória, focada apenas na quantidade de crianças atendidas e não na qualidade do atendimento.

Por sua vez, a omissão do Estado para com a responsabilidade e a qualidade desse atendimento era evidente, dada a completa ausência de recursos orçamentários e de infraestrutura para o funcionamento das instituições. Schultz (1995) pontua que a maior parte das propostas curriculares para o pré-escolar, assentava-se em orientações piagetianas, o que naquele momento, representava um grande avanço na tentativa de uma ruptura com o tradicional e a preparação para o 1º grau. Mas, na perspectiva da autora, esses currículos propostos não foram pensados para serem colocados em prática. A distância que existia entre o que estava escrito e o que realmente se efetivava era enorme. A precariedade da formação dos professores era um dos elementos constitutivos dessa incompatibilidade de propostas diferenciadas.

Barbosa (1997) afirma que as estruturações dessas propostas curriculares para a Educação Infantil nesse período, expressavam um caráter conservador, porém disfarçadas de ideários diversificados, o que lhes apregoavam aparência de renovação, facilitando a sua disseminação e aceitação social. Barbosa (1997, p.15) ainda considera que:

Buscava-se em tais propostas, por exemplo, consolidar o significado da pré-escola numa política educacional atrelada à dominação e exploração de classes, através da construção de metodologias pedagógicas voltadas para “acelerar o potencial de aprendizagem de crianças normais e superdotadas” ou em forma de programas compensatórios para “carências cumulativas” ou “pobreza cultural” que “impedem de alcançar bom desempenho escolar”.

Em relação aos programas criados para a Educação Infantil, Rosemberg (2006) destaca a criação do Projeto Casulo em 1977, implantado pela Legião Brasileira de Assistência (LBA) que desde 1942 foi considerado órgão atuante na formatação do serviço social no Brasil. Esse foi o primeiro programa brasileiro de massa criado para a educação das crianças menores de 7 anos. Ao analisar a efetividade desse projeto, Rosemberg (2007) pontua que em quase quatro anos de implantação ele conseguiu atender mais de 1 milhão de crianças considerados pobres. Mas, desde a sua criação já cotejavam sérios problemas, ligados a questões estruturais, falta de profissionais capacitados, falta de verbas, recursos humanos, água, energia entre demais problemas. Para Rosemberg (2007), o que de fato aconteceu foi a expansão de um projeto com reduzido custo operacional. O principal foco desse programa se constituiu a partir de um *marketing* nacionalista, em que se apregoou por todo o território nacional a ideia de que se investíssemos nas crianças pobres garantiríamos a segurança nacional.

Outra proposta que não poderíamos deixar de citar nesse trabalho, devido a sua interferência direta nas propostas sobre a Educação Pré-escolar, foi Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), criado em 1967. O discurso proferido pelo MEC naquela época era de se voltar para o atendimento pré-escolar, sem abandonar os adultos e os adolescentes, que também eram foco desse projeto.

Schultz (1995) faz uma análise desse movimento de maneira crítica, resgatando os principais pontos de avanço encontrados no documento do MOBRAL. A autora avalia que houve uma ligeira preocupação com a formação crítica das crianças a partir de sua cultura, notou-se também o reconhecimento e respeito de seu tempo de desenvolvimento, considerando-as sujeitos diferentes. Apresentou-se, ainda uma valorização da liberdade e espontaneidade das crianças, e também da necessidade da família e da comunidade na educação de seus filhos. Mas, no que se refere a aplicabilidade dessa proposta, Schultz (1995) examina que persistiu a falta de referências de formação do professor em todo o programa. De que maneira, o educador conseguirá formar crianças críticas, a partir de metodologias diferenciadas e a partir da realidade de cada uma, se ainda se reiterou uma desprofissionalização para o professor do pré-escolar?

Na ótica de Schultz (1995, p. 86) “[...] a seriedade de qualquer projeto, fica, comprometida quando suas diretrizes não incluem ou pelo menos preveem, a curto ou médio prazo, a formação do educador”. Mais uma vez, nota-se que os traços da educação pré-escolar

retomaram um discurso frágil e calcado em um caráter compensatório, totalmente desvencilhado do sistema formal de ensino.

Importante destacar que toda a articulação em defesa da institucionalização da criança que aconteceu até os anos de 1980 esteve atrelada às reivindicações pelos direitos da criança e da mulher. A luta por inserir no contexto educacional os filhos de mães trabalhadoras, menores de 6 anos, configurou-se um campo de conflitos devido, em parte, à formatação do projeto educativo existente até aquele momento: uma educação compensatória para aqueles que eram considerados desprovidos de cultura e de condição material para estarem no seio familiar.

E outro ponto fundamental nessa discussão se assenta na diversidade de propostas para a Educação Infantil que coexistiram nesse período. Barbosa (1997) faz uma discussão acerca desse processo afirmando que:

Nas décadas de 70 e 80, por sua vez, configurou-se uma crescente influência das teorias construtivistas no Brasil. Apesar de muitas vezes serem utilizadas como ponto de apoio para a defesa da teoria da privação cultural, não se pode negar que as diversas leituras das obras de Piaget, Kamii e de Emília Ferreiro abriram caminho para uma reflexão profunda sobre as práticas educativas. Grande parte das pesquisas realizadas sobre o desenvolvimento infantil fizeram referências a esses autores, cujas obras encontraram significativa ressonância em propostas educativas desenvolvidas em diversas pré-escolas e creches do país.

Até a aprovação da Constituição Federal de 1988 de acordo com Isabel de Oliveira e Silva (2008, p 79), a creche era tratada como “[...] necessidade no âmbito das relações privadas relativas às condições socioeconômicas das famílias pobres”. As próprias indicações internacionais, de acordo com Rosânia Campos (2008) e Márquez (2006), sinalizaram o reconhecimento da criança como sujeito de direitos. Entretanto, adotaram a educação infantil como um caminho para o alívio e combate à pobreza – uma alternativa para atingir a equidade, numa ótica neoliberal<sup>3</sup> (BARBOSA, 2008).

Só passou a existir uma mudança significativa como mostra Kulhmann Jr (2000) nas décadas finais dos anos de 1900. Momento em que a Educação Infantil foi inserida no

---

<sup>3</sup> O ideário neoliberal de acordo com Paulo Nogueira Batista (1994) foi uma proposta apresentada em nome de uma “estranha” modernização. Tal ideário propõe que o Estado precisa ser mínimo não intervindo diretamente na lógica do mercado, sendo, portanto, auto regulador, exaltou-se a onda do “mínimo do governo e máximo de iniciativa”, o que resultou em profundas transformações no que tange direitos sociais, tais como: educação e saúde, nessa nova lógica, essas seriam questões a serem discutidas de maneira secundarizada estando a serviço da lógica liberal econômica.

ordenamento legal. Essas transformações foram decorrentes de intensos debates e embates por parte dos movimentos sociais e também pela construção teórica de pesquisadores e intelectuais da educação que buscavam a legitimação de suas ações e defesas, desmitificando a ideia de uma educação compensatória para as crianças pequenas.

A Educação Infantil ao longo dos anos se inseriu no contexto de programas, ações e políticas educacionais brasileiras. Esse cenário ganhou destaque especialmente nos anos finais de 1980, com a aprovação da Constituição Federal de 1988 (CF/88), que acrescentou a educação das crianças de 0 até 6 anos de idade como primeira etapa da Educação Básica. Para muitos estudiosos, essas conquistas/avanços são resultado das lutas e organização dos movimentos sociais que tinham por objetivo sensibilizar a sociedade civil e o Estado acerca da importância de se considerar a infância um período peculiar no desenvolvimento da criança que, conseqüentemente, carecia de espaços e tratamentos distintos.

Tal reconhecimento provocou novos olhares, novos estudos e, sobretudo, novas ações e estratégias de atendimento. Até a aprovação da Constituição, as políticas sociais para as crianças menores de 7 anos apresentavam-se majormente em caráter emergencial, e não se configuravam no campo dos direitos, mas, sim em ações estratégicas de combate à pobreza. Dessa perspectiva, preocupar-se com a criança dessa faixa etária era considerado uma benevolência do Estado e uma ação não prioritária.

A Constituição de 1988 definiu que as creches e pré-escolas passariam a compor os sistemas de ensino. De maneira geral, esse reconhecimento promoveu a base para a construção de uma nova identidade da educação de crianças de 0 até 6 anos. Entretanto, essa proposição só ganhou caráter legal, de acordo com apontamentos de Kuhlmann Jr (2011) anos depois, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96. Com isso, a Educação Infantil foi situada de maneira mais específica como parte do sistema educacional brasileiro, concebida como primeira etapa da Educação Básica.

A partir de então, a educação das crianças de 0 a 6 anos deixou de assumir no campo teórico um caráter puramente assistencial e passou a adquirir status educacional. Sendo regida e pensada nos meandros da legislação. Nesse sentido, a década de 1990 representou um marco das transformações de concepções, práticas e políticas, de atendimento a educação das crianças de 0 a 6 anos, houve significativa mudança nas concepções sobre a infância. Se outrora, a criança precisava adquirir a idade adulta para se tornar sujeito para a sociedade;

com as conquistas dos anos de 1990 ela adquiriu *status* de sujeito em desenvolvimento e cidadão (BARBOSA, 1998).

Leite Filho (2005) aponta que, no final do século XX, especialmente nos anos finais de 1980 e início de 1990, a concepção de infância foi acompanhada por uma nova proposta educacional. O debate se intensificou: educadores, juristas, dirigentes educacionais e militantes envolvidos nos movimentos sociais lutavam por avanços no entendimento da criança; pretendiam, pois, inseri-la no ordenamento legal. Esses avanços alcançavam não só as crianças, mas também os profissionais e as instituições de Educação Infantil. Acreditava-se que transformando a realidade educacional, o educador e os estabelecimentos educacionais passariam a ter objetivos e papéis diferentes na educação infantil.

Neste sentido, urge re-significar a função das instituições de Educação Infantil no que se refere tanto à formação da criança quanto a dos profissionais responsáveis por esse atendimento. [...] os processos de formação deverão contribuir não somente para aquisição de conhecimentos sobre a infância e as atividades pedagógicas, mas também para o desenvolvimento da sensibilidade do educador e do compromisso com a transformação da realidade educacional (LEITE FILHO, 2005, p. 1).

Almeida (2010), Kramer (2006), Barbosa (2001) e Kuhlmann Jr (1998), consideram que a CF de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 (ECA), e a LDB (1996) caracterizam um avanço para o reconhecimento da criança cidadã e portadora de direitos, ascendendo efetivamente o reconhecimento legal da Educação Infantil. Esses avanços em direção a uma política nacional de Educação Infantil de que tratam aqueles autores foram pauta de reivindicações de diversos movimentos sociais, sendo parcialmente atendidos pelo MEC no período de 1994-1995, período este marcado pelo debate sobre a qualidade educativa e sobre a necessidade de acesso a creches e pré-escolas.

Segundo Leite Filho (2005), o ECA (1990) regulamentou o artigo 227 da CF/88, inserindo a criança no mundo dos direitos humanos, diferenciando-a do adulto e dando-lhe características específicas. Na leitura desses direitos, percebe-se o conceito de cidadania, uma vez que a criança dispõe da garantia de viver plenamente em sociedade como qualquer outro cidadão, usufruindo da cultura e dos bens construídos historicamente. (BARBOSA, 2006).

Com o Estatuto da Criança e do Adolescente, de acordo com Bittar *et al* (2003, p.40),

[...] a criança e o adolescente devem ter assegurados os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, para que seja possível, desse modo, ter acesso às oportunidades de desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade.

Diante dos relatos históricos empreendidos, comprova-se que a Educação Infantil conquistou avanços significativos no final do século XX ao adquirir caráter jurídico e legal, ao ser reconhecida como criança cidadã e sujeito portador de direitos. Entretanto, é preciso atentar para as contradições existentes nesses marcos. Pois, como mostra Barbosa (2006, p. 390) “[...] a Educação Infantil sempre foi de todos e nunca foi de ninguém, porque nunca houve uma preocupação mais sistemática com a continuidade de uma política de melhorias para a infância pobre no Brasil”.

De certa maneira, mesmo diante de profundas contradições principalmente no tocante ao financiamento, gestão e infraestrutura a inserção da educação infantil ao sistema de ensino ocasionou profundas transformações em diferentes esferas: políticas, econômicas, de formação, culturais, de concepções e do campo da legislação. Tais transformações promoveram um reconhecimento nunca antes visto e a construção de um novo olhar para a educação das crianças menores de 6 anos. A confirmação disso foi o aumento considerável de pesquisas verticalizadas para o estudo da criança e sua educação bem como as novas formulações e propostas criadas após a CF de 1988 e a LDB (1996).

## **1.2 Políticas educacionais para a Educação Infantil: desdobramentos e perspectivas após os anos de 1990**

É preciso destacar a importância dos anos de 1990 no tocante a avanços e formulações de políticas educacionais e determinações legais em prol da qualidade e defesa da Educação Infantil. Pode-se destacar, nesse processo, a Lei nº 9.394 de 1996, no qual, retomou as garantias dos direitos contidos na Constituição e incorporou a Educação Infantil aos sistemas de Ensino, sendo considerada primeira etapa da Educação Básica, destinada às crianças de 0 a 6 anos, em estabelecimentos de creches e pré-escolas.

Faz-se oportuno relevar que a LDB (1996) foi constituída tendo por base a Constituição de 1988, a qual compreendia a criança como cidadã, sujeito de direitos, diferente do que era propagado anteriormente, ou seja, sujeito de tutela; além disso, insere-a no contexto da legislação, como se segue:

Art. 29. A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A Educação Infantil será oferecida em:

I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II – pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade. (BRASIL, MEC, 1996, p. 13).

Além do reconhecimento da Educação Infantil como integrante da Educação Básica, o artigo 62 da LDB versou também acerca da formação de professores, prevendo a formação inicial em curso de licenciatura plena. Essa determinação configurou-se como um avanço para o reconhecimento e a valorização dos profissionais que trabalham com as crianças menores de 7 anos de idade.

Importante lembrar que ao fim do ano 1998 foi aprovada a Lei complementar de nº 26 de dezembro de 1998 – LDB do Estado de Goiás. Essa Lei representou uma conquista no que tange o processo democrático de sua elaboração. De acordo com estudos de Barbosa e Nogueira (2001) em relação aos artigos destinados à Educação Infantil, a LDB de Goiás apresentou questões significativas se comparado a Lei federal.

O primeiro deles se refere à ênfase em assegurar a Educação Infantil e não somente oferecer. Ampliou também, a discussão do currículo ao modificar a expressão propostas curriculares por propostas pedagógicas. Tal troca ampliou a noção que se tem de currículo na Educação Infantil, o que proporciona a possibilidade de um maior envolvimento dos diferentes participantes no processo e elaboração do projeto educacional. E outro ponto de avanço é a substituição da ideia de distribuição de conhecimento nas instituições de Educação Infantil por construção e reconstrução. Além dos avanços apresentados Barbosa e Nogueira (2001) citam que a Lei possui alguns empasses, sendo a questão da razão criança/adulto um deles. Deste modo, para as pesquisadoras existe a necessidade de se pensar melhor a quantidade de crianças na sala de aula, sobretudo, nas creches e turmas de pré-escolas.

O que podemos perceber é que as conquistas de direitos estabelecidos no corpo da legislação, vigentes até o início da década de 1990 não garantiu efetivamente a sua concretização. Conforme os estudos de Bianca Corrêa (2011, p.) indicam, para que “[...] haja efetividade toda política pública, dependeria, necessariamente, de três elementos principais:

normas de caráter mandatório, financiamento e fiscalização”. A ausência de qualquer um desses elementos caracterizaria um problema para a promoção de um direito.

Além do reconhecimento legal da Educação Infantil sustentado na Lei nº 9394/96 outras normativas e programas foram elaborados para atender e organizar a oferta de educacional as crianças menores de 7 anos. Inúmeros documentos e programas apresentaram premissas que acentuaram a criança como um sujeito histórico, político e detentor de direitos. Todavia, muitos deles demonstraram limites e contradições a seu tempo, e por isso, precisam ser analisados a fim de evitar um discurso linear fundamentado apenas em uma política de governo.

Esses documentos de acordo com estudos de Vieira (2010, p. 143) “[...] empregou termos e denominações, estabeleceu critérios e condições para o acesso aos estabelecimentos, definiu preferências e prioridades”. Porém, não podemos deixar de concordar com Barbosa (1997) e Almeida (2010) acerca da legitimidade desses documentos que em sua maioria apresentam limites e contradições, quase sempre vinculados a uma lógica neoliberal e subordinados ao sistema econômico vigente.

Necessário lembrar que o contexto político no qual nos debruçamos, compreendeu os mandatos de Fernando Henrique Cardoso (1996-2002), Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2010 – Atual), cujas características de governo, centraram-se na diminuição genuína da ação do Estado na oferta de serviços e bens sociais. Bem como contribuíram para o fortalecimento de reformas neoliberais e da relação público-privado.

Ao refletir acerca da Educação Infantil nesse contexto notamos que houve uma crescente preocupação em criar e elaborar documentos, políticas normativas e propostas por parte do MEC. Tais iniciativas em sua maioria não deixaram de compreender a educação das crianças de 0 até 6 anos como uma etapa específica da vida da criança, nem tampouco, desconsideraram as peculiaridades dessa etapa. Entretanto, no que diz respeito ao financiamento e à regulamentação, dimensões consideradas estruturantes na garantia da qualidade da educação, observou-se um descompromisso.

Christine Garrido (2006), analisa que apesar de ser considerada como primeira etapa da educação básica, a Educação Infantil não conta com recursos suficientes no orçamento do Ministério da Educação. Existem *déficits* quanto à destinação desses recursos e à qualificação dos profissionais que atuam nessa faixa etária.

Da mesma maneira, José Guimaraes (2002) enfatiza que existe um paradoxo quando nos reportamos à temática do financiamento na Educação Infantil. De um lado os discursos e documentos oficiais enaltecem e atribuem grande importância à educação das crianças de 0 até 6 anos de idade, mas, por outro ângulo, o volume de recursos e gastos orçamentários com essa etapa da Educação básica parecem estar estagnados. Corrêa (2011) também revela em seus estudos, que seria impossível fazer de qualidade na educação, sem discutir e estruturar recursos para o seu financiamento. Neste contexto, o que se observa é que o termo “qualidade” aparece quase sempre como palavra de ordem nos discursos governamentais, no entanto, as ações concretas para sua efetivação não se materializam.

Destacamos nesse trabalho algumas normativas e alguns documentos os quais consideramos fundamentais para compreender o panorama da educação infantil no Brasil, no que concerne a propostas e organização do atendimento – O documento “Critérios para um atendimento em creches que respeite dos direitos Fundamentais das crianças, (1995/2009); O documento “Subsídios para credenciamento e funcionamento das instituições de Educação Infantil” (1998); O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) em 1998, a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 1999 que foi reformulada no ano de 2009 pela resolução CNE/CBE n.05/2009; a Emenda Constitucional n.59/2009 que institui a obrigatoriedade escolar de 4 a 17 anos, bem como o Plano Nacional de Educação aprovado de forma tardia em 2014 com eixos e metas que apresentam-se desafiadoras no contexto da educação Infantil.

O documento “Critérios para um atendimento em creches que respeite dos direitos Fundamentais das crianças” foi elaborado em 1995 por Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg, e revisado em 2009 no intuito de colaborar e se pensar na melhoria das creches no país. O documento é dividido em duas partes, sendo que a primeira contempla uma série de princípios para o trabalho em creches e pré-escolas, critérios práticos para se pensar a organização e estruturação do funcionamento das instituições de Educação Infantil, tendo por referência os mais amplos direitos da criança - direitos a brincadeira, atenção individual, a um ambiente acolhedor e seguro, contato com a natureza, direito a higiene e saúde, alimentação sadia, direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão, direito ao movimento em espaços amplos, direito à proteção ao afeto e à amizade, direito a expressar seus sentimentos, direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche e o direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa. E a

segunda parte, “explicita critérios relativos à definição de diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento de creches, tanto governamentais como não governamentais” (BRASIL, 2009. p.7). Os pressupostos do documento reiteram a tentativa de garantir as crianças um espaço de qualidade, a valorização do caráter educativo das creches e a preservação dos direitos básicos do sujeito.

No ano de 1998 foi publicado o documento *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil*, apresentando-se como importante referencial no tocante a orientação do funcionamento das instituições de Educação Infantil no Brasil. De acordo com Campos, Fulgraff e Wiggers (2006, p. 92) essa publicação “[...] foi preparada para ser uma referência para as regulamentações a serem adotadas pelos conselhos para autorizar e orientar o funcionamento das instituições de educação infantil em seus estados e municípios”. O documento é dividido em três partes contendo textos que abordam diferentes aspectos do campo da Educação Infantil. A parte I foi elaborada por conselheiros participantes do projeto de elaboração desse documento. E a parte II é composta por uma série de artigos escritos por pesquisadores e representatividades importantes no campo de estudos e pesquisas da Educação Infantil.

Em 1998 foi publicado também, o RCNEI (BRASIL, 1998) um documento proposto pelo MEC integrado aos Parâmetros Curriculares Nacionais, no governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso. Teve por objetivo de acordo com justificava do Ministério, “[...] servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos” (BRASIL, 1998, p. 7). Foi aprovado em fevereiro de 1998, mesmo contrariando os pareceristas que apontaram a necessidade indicada de um tempo maior para as discussões e devolução do documento. Assim, por meio de uma ampla redistribuição uma versão final foi apresentada, sendo considerado material de ampla aceitação e utilização pelas instituições de Educação Infantil, as quais utilizaram-no para construir seus PPP.

[...] sem caráter obrigatório, o documento foi amplamente divulgado em todo o território nacional, distribuído a todos os professores de educação infantil do país. E, como meio de forçar sua adoção, o governo estabeleceu que a liberação de recursos à formação de professores dessa etapa educacional só ocorreria se o RCNEI fosse adotado como currículo oficial (CORRÊA, 2011, p. 22).

A versão do Referencial foi organizada em três volumes sendo a primeira a *Introdução*, a segunda intitulada a *Formação Pessoal e Social* e a terceira *Conhecimento de mundo*. A análise que alguns estudiosos fazem desse material como Cerisara (2002) e Kuhlmann Jr (1999) é que, de certo modo, a introdução do documento tentou resgatar aquilo que já estava sendo pensando para a Educação Infantil – principalmente pelo GT 07 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e pelos documentos da Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI/MEC) – no sentido de fazer uma defesa da educação das crianças menores de 6 anos para além do que se pensava no Ensino Fundamental. Entretanto, essa proposta pareceu não se firmar nos demais volumes organizados que se apresentaram evidenciando uma subordinação à educação em versão escolar, próximo ao que já era pensando para o Ensino Fundamental (KUHLMANN JR, 1999; CERISARA, 2002).

Nesse sentido, de acordo com críticos, a aprovação e a distribuição do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, em 1998, ocorreu de maneira pouco reflexiva e inesperada. Para Ana Beatriz Cerisara (2002, p. 328) foi um movimento do Ministério da Educação que revelou “[...] plena sintonia com os princípios do projeto neoliberal de reformas do papel do Estado e do Poder público”.

Entretanto, apesar de tantas discussões e questionamentos, o RCNEI revelou-se como um documento importante no cenário de definição de políticas educacionais e normativas para a Educação infantil. E a sua repercussão e aceitação pelos profissionais e instituições se apresentou como um desafio para se repensar uma proposta curricular mais bem elaborada para a educação de crianças em espaços coletivos.

Em continuidade desse processo, foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), com intuito de definir procedimentos e fundamentos para serem orientadores de políticas públicas, planejamentos, execuções e avaliação de propostas pedagógicas para Educação Infantil (BRASIL, 1999).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil foram aprovadas pelo Ministério da Educação através da Resolução CNE/CEB nº 01/99 em 1999. De acordo com Barbosa (2015) esse documento não foi elaborado de maneira isolada, mas contou com a participação efetiva de especialistas, professores pesquisadores, Universidades, Entidades e Movimentos Sociais, como: Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil (MIEIB) e Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI). As DCNEI, diferentemente do RCNEI

tinham um caráter mandatório, contudo, sua aceitação não sofreu tanto impacto como o referencial.

As DCNEI têm por objetivos abarcar “princípios, fundamentos e procedimentos, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil” (BRASIL, 2009, p.11). Os pressupostos dispostos nas Diretrizes reiteram uma concepção ampliada de criança e de Educação Infantil, destacam objetivos para as propostas pedagógicas das instituições, determinam a organização e as condições dos materiais, tempos e espaços ofertados às crianças de 0 até 6 anos de idade.

Dez anos depois após a mudança da idade de ingresso no ensino fundamental, e após amplas discussões e movimentações por parte de pesquisadores e intelectuais ligados a Educação Infantil, o Ministério da Educação, coordenou o processo de revisão das DCNEI que foi aprovada em 2009 pelo Conselho Nacional de Educação, após várias audiências públicas contando com a participação de diferentes movimentos sociais e educadores e grupos de pesquisa. Para Oliveira e Silva (2010, p.2) as novas Diretrizes:

[...] destacam a necessidade de estruturar e organizar ações educativas com qualidade, articulada com a valorização do papel dos professores que atuam junto às crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade. Estes são desafiados a construir propostas pedagógicas que, no cotidiano de creches e pré-escolas, permitam a escuta e a participação das crianças, acolham a forma delas significarem o mundo e a si mesmas, e promovam diversificadas situações em que elas são cuidadas e educadas.

Nesse sentido as DCNEI apareceram no cenário nacional como outro documento impulsionado pelas reivindicações de uma política para a infância. Isso se revelou importante na medida em que foi proposto pensar formas de organização, promoção de práticas pedagógicas e estratégias de avaliação levando em consideração as especificidades da criança. A proposta ao reiterar que os espaços coletivos de Educação Infantil devem promover a atenção entre o cuidado e a educação a partir de olhares para as questões cognitivas, emocionais, afetivas e físicas das crianças, demonstrou uma concepção abrangente da educação de crianças menores de 6 anos.

De acordo com Corrêa (2011) outros documentos e programas foram pensados ainda no governo Fernando Henrique Cardoso. Um projeto que se revelou como mais uma política de ideário liberal foi a aprovação do *Prêmio qualidade na Educação Infantil*, em 1999. O objetivo dessa proposta era premiar projetos educativos voltados para a educação das crianças

menores de 6 anos. Tal iniciativa não levou em consideração as condições objetivas estruturais e de organização dos espaços coletivos e das condições em que cada professor se encontrava. Observa-se uma tentativa de responsabilizar a figura do professor pela qualidade da educação.

Pode-se analisar enfim, que mesmo mediante intensos debates e efervescência ideológica por parte de intelectuais ligados ao campo de estudo da educação infantil, o período que compreendeu o governo de Fernando Henrique Cardoso, pouco se pensou para ampliação de vagas e destinação orçamentária para a Educação Infantil. Isso se exemplifica na análise que Ângela Barreto (2003) faz em seu artigo *A educação infantil no contexto das políticas públicas*, quando ela reflete sobre o Plano Plurianual 2000 - 2003, presente ainda naquele governo. A pesquisadora alega ter havido uma ausência de preocupação com as crianças de 0 a 6 anos nesse período, visto que essa etapa da educação básica não assumiu no plano um caráter de programa como as outras modalidades de ensino assumiram. (BARRETO, 2003).

Na gestão do novo governo Federal (2003 - 2010), pode-se considerar que houve avanços na educação em âmbito geral, avanços importantes para a promoção da qualidade, financiamento da educação e ampliação de questões poucos discutidas em governos anteriores, como sugerem os estudos de Rosíris de Souza (2012, p. 96):

[...] mudança do foco no Ensino Fundamental, ampliando para toda a Educação Básica; a criação do FUNDEB; a proposição de políticas de inclusão e de respeito à diversidade; e a aprovação da Emenda Constitucional n.º 059/2009; assim como, políticas de expansão das Instituições Federais de Ensino Superior, envolvendo a criação de universidades, IFETs, campos e cursos.

Entretanto, não podemos ter a ilusão com tais avanços e desconsiderar que como mostra Luiz Dourado (2011) e Corrêa (2011) naquele governo ocorreu continuidades de algumas propostas de ideário liberal que estavam sendo encaminhados pelo governo anterior; não houve uma ruptura de fato com algumas questões. Houve, por exemplo, o seguimento do projeto *Prêmio qualidade na Educação Infantil*, que se materializou como uma expressão “do ideário liberal” ainda presente nesse governo.

No tocante a saltos evidenciados referente ao atendimento de crianças de 0 até 6 anos, observamos que existiram mudanças na concepção e gestão de algumas políticas. Uma

relevante e expressiva proposta foi a aprovação do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) no ano de 2007. Pela primeira vez na história brasileira, a Educação Infantil disputou recursos públicos com as demais modalidades de ensino. Para alguns estudiosos como Fúlvia Rosemberg (2007 p. 3) a “aprovação da lei do FUNDEB deixou claro que a sociedade brasileira reafirmou seu compromisso com a causa da educação infantil (apesar de situá-la em patamar inferior ao do ensino fundamental haja visto o valor asignado)”.

Importante lembrar ainda, que existiram ações de diferentes movimentos sociais e pesquisadores ligados à área da Educação Infantil nesse período de propostas e intervenções de governo. Um exemplo significativo dessas organizações foi a movimentação dos fóruns estaduais, municipais de Educação Infantil. De acordo com Barreto (2008) e Barbosa (2015) o MIEIB, por exemplo, foi criado em 1999, em defesa do direito à Educação Infantil. O movimento resulta da articulação de diferentes setores da sociedade brasileira e das instituições educacionais, todos preocupados com a qualidade da educação e a garantia dos direitos das crianças de 0 até 6 anos de idade.

Para Flores (2010) e Barbosa (2015) ao longo dos anos o MIEIB tem sido significativo para a concretização de ações em prol da Educação Infantil, se configurando como movimento social respeitado no país. Várias foram as mobilizações em torno da luta por financiamento a toda a Educação Básica, inclusive a primeira etapa, a garantia de condições básicas de funcionamento das instituições, a defesa pela efetivação de programas e políticas educacionais dentre outras articulações.

O movimento se constitui por meio de uma articulação coletiva, sendo regida por objetivos, princípios, ações norteadoras e estratégias. A carta de princípios do MIEIB (1999) reafirma o compromisso com a educação das crianças menores de 7 anos, reafirmando os seguintes objetivos:

Promover mobilização e articulação nacional no campo da educação infantil, junto aos organismos responsáveis ou representativos do setor no plano nacional; Divulgar para a sociedade brasileira uma concepção de educação infantil comprometida com os direitos fundamentais das crianças e com a consciência coletiva sobre a importância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento do ser humano (MIEIB, 1999, p. 1).

Como observado nas discussões exploradas até aqui a oferta da Educação Infantil no Brasil, esteve marcada por tensões e diferentes determinações no campo das políticas educacionais e da legislação.

Em tal contexto, o próximo item tem por objetivo demarcar de maneira mais acentuada a etapa da pré-escola. Essa dinâmica se faz importante para compreendermos do que se trata as formulações empreendidas com a obrigatoriedade da pré-escola e a aprovação da emenda constitucional 59/2009 que trataremos posteriormente. Que pré-escola é essa? Como ela se constituiu ao longo dos anos? O que se modificará após a universalização da educação básica proposta pelo novo Plano nacional de Educação (2014 -2023).

### **1.3 A pré-escola na Educação Brasileira**

Propor uma discussão acerca das origens da pré-escola é um movimento permeado por arestas. Não é uma história linear que pode ser encontrada facilmente em uma literatura de maneira isolada. De acordo com estudos de Maria Malta Campos (1981, p. 35) “[...] a discussão sobre a creche e a pré-escola deve ser feita de forma conjunta”. Isto porque, em alguns termos as duas instituições se sobrepõem. Em termos de atendimento, em alguns momentos, as instituições conhecidas como creches se aproximam mais de pré-escolas, em outros, as intituladas pré-escolas são mais bem caracterizadas como creches. O que não quer dizer que não exista diferenças conceituais entre elas. (CAMPOS, 1981).

Através de estudos elaborados por Barbosa (2011) é possível perceber como foi se estabelecendo ao longo dos anos a definição de agregar as crianças nas instituições de Educação Infantil. Na ótica da estudiosa, nos anos de 1950 e 1970 os discursos políticos e acadêmicos indicaram os espaços da pré-escola e creches como um “mal indispensável”. Assim, ao longo dos anos foram se estabelecendo debates em torno da idade de atendimento dessas crianças e de que maneira seria estruturado. Para Barbosa (2011, p. 388)

Passou-se, daí, a considerar que a idade limite para a creche deveria ser de dois anos de idade, a partir do que a criança frequentaria a escola maternal (de dois a quatro anos), seguida pelo jardim da infância (de quatro a seis anos), até atingir a idade escolar. As crianças deveriam ser separadas pela idade, não se podendo agregar crianças mais novas e mais velhas.

O que se observa é que essa definição legal de agregar as crianças por idade na educação infantil, utilizando o critério idade foi sendo discutida e rediscutida ao passar dos anos, se concretizando com a LDB/96. Após esse marco, as creches passaram a ser destinadas às crianças de 0 a 3 anos e a pré-escola às crianças de 4 a 6 anos. Por isso, que ao utilizarmos esses termos, anteriores à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, muitas vezes, há uma confusão de terminologia. A história, pois, mostra-nos que até então, formalmente, o critério idade não era utilizado como é hoje para designar essas instituições.

Tendo em vista isto, é notório ainda que as concepções dessas terminologias só tenham sido mais bem definidas recentemente, a sua concepção se constituiu ao longo do tempo: [...] “pode-se dizer que a realidade andou mais depressa do que as definições legais, no sentido de que o atendimento em creches e pré-escolas cresceu significativamente antes mesmo da legislação educacional preocupar-se com elas (CAMPOS, 2006, p.2)”.

É por isso que diversos foram os termos criados ao longo dos anos para designar o atendimento à Educação Infantil (escolas maternas, pré-escolar, jardins de infância, creches, pré-escolas e etc.). A proposta, neste item, é discutir e conhecer um pouco da trajetória de atendimento às crianças próximas daquilo que concebemos hoje por pré-escola.

A história no Brasil possui semelhanças com a de outros países, principalmente no que concerne a evolução dos estabelecimentos de atendimento à infância. O percurso se inicia com o surgimento de instituições assistencialistas, mais conhecidas como asilos infantis, asilos de órfãos e asilos para crianças abandonadas. (KISHIMOTO, 1995). Logo, com o advento da urbanização e industrialização, aparecem as primeiras creches para o atendimento dos filhos de famílias operárias.

De acordo com Tizuko Kishimoto (1985, p.157) em seu estudo sobre a pré-escola em São Paulo, “a composição propriamente dita da pré-escola ocorre com os jardins de infância, instituições de caráter educativo, criados a partir de 1877, e posteriormente com as escolas maternas que se desenvolvem na década de vinte”.

A criação dos asilos infantis é fruto da semelhança com países europeus, eles surgem, sobretudo, para o atendimento de crianças abandonadas na roda dos expostos, filhos de relacionamentos não legítimos. Passa a existir também os asilos de órfãos, locais para crianças que perderam os pais, e os asilos para crianças abandonadas, espaço reservado para menores delinquentes e infratores. Esses recintos se dedicavam ao cuidado puramente assistencial da criança, não oferecendo nenhum outro tipo de acolhimento que se preocupasse

com seu desenvolvimento. Relatos de pesquisa de Kishimoto (1985) demonstram a rigidez e a frieza com que eram tratadas as crianças nesses espaços.

Essas modalidades de asilos eram caracterizadas por uma estruturação que permitiam total isolamento das crianças, consideradas por muitos, similares a quartéis com corredores longos, paredes altas e dormitórios frios.

As creches, para os filhos de operários, surgem principalmente como uma resposta dada pelas mudanças das funções produtivas da mulher, que parece nesse novo cenário como uma necessidade para o mercado de trabalho.

A recomendação da criação de creches junto às indústrias ocorria com frequência nos congressos que abordaram a assistência à infância. Era uma medida defendida no quadro da necessidade de criação de uma regulamentação das relações de trabalho, particularmente quanto ao trabalho feminino (KULHMANN JR, 2001, p. 83).

Já os jardins de infância, no Brasil, foram resultados de uma influência norte americana. Nos Estados Unidos da América (EUA), após a guerra civil e com o despertar da urbanização, houve a disseminação de movimentos reformistas, os quais tinham por propósito instruir a população que emanava do campo. Esse movimento deu início ao período conhecido como “era de salvação da criança”, em que se acreditava que os problemas da sociedade seriam resolvidos através de atendimento à infância (CAMPOS, 1981).

Na pré-escola esse movimento traduziu-se nos EUA com a expansão dos jardins de infância, aspecto que segundo Campos (1981) mais se aproxima da história brasileira. Os jardins de infância seriam instituições capazes de impedir o fracasso escolar das crianças quando estas chegassem as escolas. Tais espaços, conhecidos também como *Kindergartens*, se expandiram para a maioria da população americana.

Friedrich Froebel (1782-1852) foi o precursor dessa modalidade de instituição, conhecido como um dos seguidores de Pestalozzi, que tornou a ideia de uma escola infantil possível. Em 1840, Froebel criou o *Kindergarten*, na Alemanha. A criação de uma instituição infantil divergia das casas assistencialistas existentes na época, pois possuíam uma dimensão pedagógica. A propagação e aceitação de um jardim de infância estiveram amplamente divulgadas em diferentes países e sistemas educativos. EUA foi uma das primeiras nações a acolher a ideia e expandi-la (KISHIMOTO, 1985).

Ainda para Kishimoto (1985), o conceito expandido dessas instituições revelou-se como uma alternativa para se pensar a questão da criança pobre, oriundas do crescimento exagerado das cidades e a crescente imigração. Muitas entidades filantrópicas da época pensaram a “ideia do jardim de infância como um antídoto para tirar a criança da rua, oferecendo-lhe, paralelamente, proteção e educação” (KISHIMOTO, 1985, p. 11)

Estudos de Sônia Kramer (2011) revelam a importância da criação dos jardins de infância como propulsora da ideia de uma educação pré-escolar. Tal proposta foi desencadeada, sobretudo, para enfrentar uma realidade acarretada pela industrialização. Ou seja, estava criado um lugar para ocupar a criança pobre.

Contudo, a ideia Frobeliana de construir instituições que não se dedicassem apenas aos cuidados de natureza higiênica e assistencial, percorreu um longo período no cenário brasileiro. Além do caráter dispendioso desses espaços, não havia um consenso de que o atendimento a crianças em espaços coletivos necessitava de um caráter educativo. Até porque, por muito tempo, reiterou-se a ideia de que lugar de criança era no seio familiar – aquelas que precisavam ser deixadas pelas mães trabalhadoras eram consideradas abandonadas e desvalidas.

A falta de discernimento por parte de parlamentares e senadores acerca das diferenciações entre asilos infantis e jardins de infância acarretou ao governo brasileiro total descaso com o atendimento das crianças pré-primárias. Houve tentativas por parte de Ruy Barbosa (parlamentar) de implantação de jardins de infância e de desfazer o ideário equivocado que se disseminou acerca dessas instituições.

Porém, como mostra Kishimoto (1985) não se conseguia disseminar nem a escola primária, tampouco seria possível colocar em pauta naquele momento a noção de uma instituição que favorecesse as crianças menores.

Desde o período imperial a expansão da pré-escola encontra no descobrimento de suas finalidades, que se manifesta na condição que se faz quanto ao trabalho desenvolvido pelos diversos tipos de estabelecimentos infantis, um desses entraves. Esse fato prolonga-se por toda a primeira República, gerando a ideia de que a pré-escola é um “luxo” ou só serve para atender filhos de operários. [...] a falta de espaço para a expansão da pré-escola é consequência, também da política de educação adotada pelos governantes de privilegiar os anos iniciais do primeiro grau (primário) (KISHIMOTO, 1985, p. 162).

Para Fernandes (2014, p. 27)

A história da pré-escola no Brasil nos retorna à época do Império, quando surgem os primeiros jardins de infância, os quais cumpririam “um papel de moralização da cultura infantil, na perspectiva de educar para o controle social”. Estes primeiros jardins eram basicamente estabelecimentos privados, apenas no período republicano, mais exatamente em 1896, é criada a primeira instituição pública: os jardins de infância anexados à escola Normal Caetano Campos em São Paulo.

Essa confusão com o real objetivo dos jardins de infância promoveu, sobretudo, a associação desses espaços à classe social com melhor recurso financeiro, desta maneira, os *kindergardens* passaram a ser considerados espaços de atendimento a crianças das camadas mais elevadas. Até mesmo, pelo seu caráter pedagógico e educacional e o alto valor para sua implantação (KISHIMOTO, 1985).

Por isso, como mostra Kishimoto (1985, p. 38) “[...] a valorização do jardim de infância como instituição típica de crianças ricas, aparece gradativamente o sentido depreciativo associado as instituições assistenciais”. Dessa maneira, as escolas maternais e creches apareceram para o atendimento de crianças pobres, especialmente filhas de operários, e os jardins de infância para os filhos das famílias de maior poder aquisitivo. Tal distinção ocorreu especialmente no Brasil, mesmo porque em sua criação os *Kindergardens* foram idealizados por Froebel para abranger o atendimento, a assistência e a educação das crianças pobres, preferencialmente (KISHIMOTO, 1985).

Outro momento de grande semelhança com a trajetória de outros países foi a idealização da pré-escola. Assim, de acordo com estudos de Maria Malta Campos (1981, p. 36), a pré-escola se tornaria um “[...] possível espaço onde, preventivamente, poderiam ser solucionados os problemas da escola de 1º grau”. Nos EUA, com o fim da guerra, emerge ainda mais os níveis de pobreza, fato que coloca mais uma vez a criança em idade pré-escolar em evidência. No Brasil, não foi diferente, propõe-se uma educação pobre e barata para as crianças pobres (KRAMER, 2011).

Houve uma crescente expansão de vagas para as crianças em idade pré-escolar através de uma política caracterizada como “políticas de expansão de massas”. Tal iniciativa tinha um objetivo atender as classes sociais mais baixas e suprir as carências intelectuais e culturais dos filhos dos trabalhadores de baixo poder aquisitivo (CAMPOS, 1981).

Nota-se, que em vários países a preocupação com o atendimento das crianças em idade pré-escolar esteve especialmente atrelada à disseminação da chamada “teoria da privação cultural”. De acordo com estudos de Maria Malta Campos (1985) e Sônia Kramer (2011) essa teoria tinha como proposta pedagógica a avocada “educação compensatória”.

A educação oferecida para as crianças das camadas pobres tinha por princípio compensar aquilo que elas não traziam de casa. Na verdade, as análises que se faziam eram que não bastava oferecer uma educação igualitária a todos, essa parcela da sociedade, ao adentrar o cenário escolar fracassava. Nesse sentido, uma educação compensatória era preciso para oferecer aquilo que não era garantido pela família.

Tal pedagogia da compensação tinha por princípio compensar a falta de carência de ordem cultural e social que as crianças das classes menos favorecidas possuíam. Existia uma crença de que o desenvolvimento da criança estava intimamente ligado a sua origem socioeconômica. Nesse sentido, a pré-escola constituir-se-ia para equilibrar os déficits no desempenho escolar dos filhos das famílias pobres. Essa questão é explicitada por Kramer (1982, p. 54):

Os programas compensatórios derivam da ideia de que os pais não conseguem dar aos filhos (“carentes” culturalmente) a base para que tenham sucesso na escola e na sociedade. O pré-escolar, neste caso, constituiria uma forma de sobrepor as barreiras existentes entre as classes sociais. Atribui-se, assim, a esse nível de ensino, a função de realizar a mudança social, sem colocar em discussão a necessidade de modificação das condições de vida que determinam a carência material e cultural.

Ressalta-se que essa abordagem colocava em segundo plano a real situação em que essas famílias se encontravam, mascaravam uma realidade de desigualdade social, com o discurso de que o problema da educação seria resolvido por uma ação pedagógica. Kramer (2011) mostra que não havia um questionamento acerca das condições de vida que eram oferecidas, nem tampouco, a inadequação das escolas destinadas aos filhos dessas famílias. Esse discurso foi disseminado por vários países que iniciavam também o processo de urbanização e industrialização e esteve sustentado por muitos anos. Ou seja,

Não se questionavam nem a adequação da escola, nem da sociedade, pois adequada era a própria criança que fracassava. Isto, é a causa do problema era localizada nos indivíduos malsucedidos e os programas eram montados

para agir junto a estes indivíduos. Nem o diagnóstico nem as reformas eram levados mais adiante (CAMPOS, 1979, p.55).

Conforme Campos (1979) a tentativa de resolver os problemas de fracasso escolar através de programas governamentais não se firmou como o esperado. Tanto em países considerados desenvolvidos, como EUA e França, quanto àqueles em desenvolvimento, como o Brasil, a ideia que prevalecia era de colocar a pré-escola como *panaceia* – a resolução de problemas sociais foi um fracasso. Tais programas, segundo Campos (1979) só teriam sucesso de fossem pensados articulados a ações em áreas estratégicas como, por exemplo, a economia.

Nas palavras de Kramer (1987, p. 23) podemos considerar que:

[...] durante o século XIX, uma nova função passa a ser atribuída à pré-escola, mais relacionada à ideia de [educação] do que de assistência. São criados, por exemplo, os jardins de infância por Froebel nas favelas alemãs, por Montessori nas favelas italianas, por Reabodif nas americanas etc. A função dessa pré-escola era de compensar as deficiências das crianças, sua pobreza, a negligência de suas famílias. [...] assim, podemos observar que as origens remotas da educação pré-escolar se confundem mesmo com as origens da educação compensatória, tão difundida nas últimas décadas.

Nesse sentido, a história do atendimento das crianças em idade pré-escolar no Brasil, esteve em suma, influenciada por uma tendência de compensação das necessidades das famílias pobres. De acordo com Kramer (2011, p. 25) “[...] o conceito de educação compensatória, enfatizado corretamente como um antídoto para a privação cultural, ter-se-ia originado no pensamento de Pestalozzi e Froebel”.

Os programas e projetos destinados a essa parcela da sociedade esteve ligado à precariedade da condição da criança brasileira. Para Kramer (2011, p. 11) “[...] principalmente a partir de 1960 foram desenvolvidos diversos programas compensatórios fundamentados na abordagem da privação cultural”.

A preocupação em relação ao atendimento das crianças menores de 7 anos, concomitantemente esteve atrelada à discussão acerca da cognição e desnutrição das crianças. De acordo com Oliveira e Silva (2008) as ações encadeadas para o atendimento dessas crianças, em sua maioria, foram concebidas no cenário de combate à pobreza, por meio de orientações de organismos internacionais como, por exemplo, o UNICEF.

Na mesma direção, Campos (1979) assinala que a discussão em torno do pré-escolar no Brasil perpassou por diferentes áreas e programas do país. No primeiro momento,

apresentaram-se de forma silenciosa e discreta e posteriormente colocada “[...] sob os holofotes de educadores, sanitaristas, assistentes sociais, jornalistas e autoridades” (CAMPOS, 1979, p. 53). Essa convergência de entidades e órgãos preocupados com a criança dessa faixa etária, de certa forma, acarretou limites na distribuição de responsabilidades e competências de cada setor.

É importante lembrar que, como sinaliza Barbosa (1997), a disseminação de instituições pré-escolares, não transcorreu de forma amena, houve conflitos e lutas de diferentes movimentos, sobretudo o movimento das mulheres, que buscaram garantir o reconhecimento e a construção de instituições que atendessem as crianças menores de 7 anos. Conforme a autora:

No Brasil, o reconhecimento da educação pré-escolar como contexto educativo e de formação de novos cidadãos guarda profundas relações com outros movimentos mundiais, impulsionados, sobretudo, pelas transformações das relações capitalistas e suas consequências ao nível das relações sociais, expressas, particularmente, em conflitos e reivindicações em vários flancos como o trabalhista e o de garantias sociais, incluindo-se aí a luta pelo acesso à educação escolar (BARBOSA, 1997, p. 14).

Tratando dessa temática, Cinthia Fernandes (2014) em sua tese acerca da identidade da pré-escola, considera que a história da pré-escola no Brasil remonta desde a época do império e demarca três momentos importantes da trajetória do atendimento das crianças de 4 a 6 anos. O primeiro refere-se ao início do percurso a partir de propostas assistencialistas e de proteção à infância até os anos finais da década de 1960. O segundo está ligado às políticas de educação compensatória e de expansão em massa que tinham por premissa responsabilizar a educação da pré-escola pela solução de retardo escolar e problemas sociais. Já o terceiro momento seria o de afirmação dos direitos das crianças como dever do estado, especialmente no início dos anos de 1980.

O que se percebe nesse percurso é que a oferta de vagas em instituições pré-escolares está intimamente ligada a recursos e financiamentos por parte do Estado. No entanto, o esboço dessa educação aparece em condições restritas de atendimento, nunca houve um financiamento próprio e, tampouco, infraestrutura de qualidade para esse público.

O aumento nos números de atendimento a criança em idade pré-escolar começou a se modificar com profundas controvérsias, a partir da aprovação da emenda constitucional nº59/2009, que será nosso ponto de reflexão no tópico adiante.

#### **1.4 A Educação Pré-escolar obrigatória: a emenda constitucional nº 59/2009 e o novo PNE**

O conjunto de mudanças transcorridas na história da educação no Brasil, sobretudo aqueles que encaminharam as mulheres ao mundo do trabalho contribuíram para o atendimento e a institucionalização de crianças menores de 6 anos no Brasil.

Importante pontuar que esse movimento não aconteceu de modo espontâneo ou por pura deliberação política, já que, pelo que as pesquisas demonstram, coincide com o momento em que a estruturação econômico-social passou na modernidade a exigir cada vez mais a integração de mulheres das classes baixa e média ao mundo do trabalho, aumentando, assim, a demanda por vagas em creches e pré-escolas públicas e privadas (BARBOSA, 2011, p.13).

A institucionalização dessas crianças, como visto anteriormente, foi discutida e proposta em diferentes documentos legais os quais, ao longo dos anos, foram sofrendo alterações em seus preceitos constitucionais e direitos subjetivos. A Constituição Federal de 1988 é um desses documentos fundamentais no contexto da educação infantil que sofreu importantes transformações, estas expressas em emendas constitucionais.

A emenda que merece destaque nesse momento é a Emenda Constitucional nº 59/2009 (BRASIL, 2009), que amplia a idade mínima obrigatória de 4 aos 17 anos, prevendo consequentemente uma universalização da educação obrigatória até 2016. Esse processo de obrigatoriedade escolar estendido, especialmente o que tange a Educação Infantil, esteve e está em debate envolvendo diferentes atores sociais. Trata-se de uma questão cara para pesquisadores e estudiosos da área que têm por objetivo defender os direitos das crianças menores de 7 anos, sem que haja um retrocesso nos direitos já adquiridos.

Vieira (2011) destaca os principais atores envolvidos nesse debate em seu artigo *A obrigatoriedade escolar na educação infantil*, texto que elucida a extensão do ensino a partir de análises da EC nº59 e do novo plano nacional de Educação. Na perspectiva da autora:

Os desafios da obrigatoriedade escolar na educação infantil estão em debate e envolvem o posicionamento e a interlocução de diferentes atores sociais, dos quais se destacam o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (Mieib), a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, a Rede Nacional Primeira Infância, associações e entidades acadêmicas e sindicais

(Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação [Anped], Associação Nacional de Política e Administração da Educação [Anpae], Centro de Estudos de Direito Econômico e Social [Cedes], Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação [Anfope], Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação [CNTE], Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino [Contee] etc.), o Congresso Nacional, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), o Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria de Educação Básica (SEB), por meio da Coordenação Geral de Educação Infantil (Coedi) (VIEIRA, 2011, p. 246).

Para alguns pesquisadores essa Emenda aparece no cenário educacional como um avanço, dada a ampliação da idade obrigatória, situação já vivenciada em diversos países, o que coloca o Brasil no rol das nações com maior tempo de obrigatoriedade escolar. Para Barbosa (2015, p.109) essa temática foi amplamente discutida por diferentes entidades e organizações, “a temática da ampliação da escolaridade obrigatória se fortaleceu com a inserções de Organismos Internacionais”. Isso favoreceu a ideia de que com a ampliação o país se afastaria da sensação de atraso em seu processo educacional, posição que Barbosa (2015) considera ideológica.

Essa conquista desdobra-se também em alguns questionamentos importantes, quando nos referimos à Educação Infantil. Se anteriormente era direito da criança e opção da família matricular as crianças com idade de 4 a 5 anos em turmas de educação infantil, com a aprovação da Emenda constitucional nº 59 esse direito passa a ser uma obrigação e não mais uma opção.

Acerca desse assunto, Barbosa (2011) apresenta que é perceptível uma tentativa de universalização do direito à educação para todas as crianças, o que é positivo. Vieira (2011) por sua vez assinala que com a universalização há uma democratização da pré-escola, além de uma ampliação da cobertura de programas suplementares para toda a Educação Básica o que beneficia a educação das crianças menores de 6 anos como por exemplo a merenda escolar, transporte escolar, material didático e livros de literatura e assistência a saúde.

Por outro lado, se acentua a desvalorização de políticas de financiamento da Educação Infantil em creches, visto a concepção ainda assistencialista veiculada à criança de 0 a 3 anos de idade, conforme ressalta Barbosa (2011, 2015). Para Roselane Campos e Rosânia Campos (2012, p. 10) há a possibilidade de “encolher” alguns direitos já conquistados anteriormente:

Isto porque as legislações que regulam essa etapa educativa, ao mesmo tempo em que universalizam esse direito para algumas crianças, o fazem sob o signo da exclusão de outras. Referimo-nos especificamente aqui à utilização em toda região da combinação de duas estratégias: obrigatoriedade e focalização, como meio para se universalizar o atendimento educativo às crianças de 4 a 5 anos, contrastando com a crescente adoção de políticas que tendem a revitalizar práticas já duramente criticadas de atendimento não formal, de baixo custo para as crianças de 0 a 3 anos.

Outra preocupação está na aprovação anterior a essa Emenda – A Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 –, a qual determina a inserção da criança de 6 anos no Ensino Fundamental, essa modificação aconteceu, sem levar em consideração aspectos fundamentais, para o pleno desenvolvimento da criança. Barbosa (2011, p. 3) ressalta:

[...] pesquisas têm comprovado que as crianças de até seis anos precisam aprender de forma lúdica, o que não se pode realizar sem projetos curriculares e pedagógicos adequados, ambientes que tenham condições físicas e de mobiliário condizentes, horários que considerem o tempo das crianças e de suas necessidades.

Percebe-se, portanto, uma preocupação com a aceleração da criança para o Ensino Fundamental, mas, não se nota uma atenção especial com relação aos grandes índices de fracasso escolar ocasionados por essas determinações, realidade já identificada em pesquisas feitas no Brasil.

Na mesma proporção das questões anteriores, há uma preocupação também sobre o lugar que passa a ocupar as crianças em idade de 0 a 3 anos, já que a emenda nº 59 trata apenas das crianças em idade pré-escolar de 4 a 6 anos. O que se percebe é que estas correm um sério risco de voltar para o atendimento assistencialista, que por anos perdurou em nosso país. Outrossim, existe uma garantia de atendimento para o grupo de 4 a 5 anos, mas, de que maneira é percebido esse atendimento? Existe uma tentativa de aceleração das crianças para a entrada nos primeiros anos do ensino fundamental, sem que primeiro haja uma adaptação de currículo, da proposta pedagógica e das práticas pedagógicas que respeitem as peculiaridades das crianças menores (BARBOSA, 2015).

Essas demandas ocupam as pautas de discussões de movimentos sociais, pesquisadores e fóruns ligados ao atendimento da primeira infância. Maria Malta Campos (2010, p.11) pontua sua posição no documento *Insumos para o debate 2* e assume que existe algumas controvérsias na aprovação dessa Emenda Constitucional n.º59/2009:

A Emenda Constitucional n.º 59, de 2009, que modificou a definição da educação obrigatória, apesar de sua importância, foi aprovada sem que fosse precedida por maiores discussões na sociedade, nos meios especializados e no próprio Congresso Nacional. De certa forma, essa medida já estava anunciada em metas definidas por uma mobilização de empresários, o Movimento Todos pela Educação, que vem exercendo grande influência nas orientações da política educacional no País. Essa novidade foi adotada na esteira da anterior, configurando uma verdadeira cascata de mudanças que incidiram sobre a gestão municipal da educação nesta primeira década do século.

O ingresso da criança a partir de 4 anos de maneira obrigatória, aparece como um grande desafio no cenário educacional. Uma vez que não se pode perder de vista os direitos que já foram garantidos para as crianças menores de 6 anos. Se por um lado, obtém-se a permanência das crianças na instituição a partir de 4 anos, por outro, preocupa-se com a maneira que será feito esse atendimento – em tempo integral ou parcial? Os espaços e projetos respeitaram as peculiaridades do tempo da criança? A responsabilidade de financiamento e formulação de políticas educacionais ficará nas mãos de quem quando tratarmos das crianças de 0 a 3 anos? São vários questionamentos que se desdobram em outros espaços de lutas e outras conquistas no contexto da educação das crianças.

Além disso, o texto da emenda, ao comportar ambiguidades, pode propiciar distorções no seu entendimento junto aos sistemas de ensino. Apontou-se para os riscos de expansão das matrículas sem a desejada qualidade; de excluir o cuidado, pela diminuição da oferta de atendimento em tempo integral; de antecipar a escolaridade com as características da oferta do ensino fundamental; da criação creche-pré-escola; e de privatização da creche. Os argumentos do governo federal e de dirigentes da educação enfatizam que a medida permite a universalização do acesso, possibilita a demanda organizada das famílias, assegura recursos financeiros para a sua implementação, além de produzir impactos positivos no ensino fundamental, pela frequência obrigatória da pré-escola (VIEIRA, 2011, p. 55).

No que se refere ao novo Plano Nacional de Educação (2014-2020) podemos verificar que ele aparece no contexto brasileiro como um plano basilar para novas definições e orientações de políticas educacionais. Como mostra Barbosa (2014, p. 506) o referido plano pode “contribuir no processo de efetivação da educação como política de Estado e na superação de marcas históricas da provisoriabilidade das políticas emergenciais”.

É importante citar que anterior ao novo plano houve o PNE (2001-2010) que esteve restrito em quantidade elevada de vetos e a limitação de recursos financeiros, o que restringiu ações e direcionamentos. Além dessas limitações de acordo com escritos de Barbosa (2014) em artigo acerca do PNE, a elaboração do plano de desenvolvimento da Educação (PDE) em 2007, desarticulou e enfraqueceu o referido Plano nacional, uma vez que as finalidades deste último se assemelhavam muito com a proposta nacional e não foram pensadas de maneira a articular-se com o PNE.

Vieira (2010) também em análise ao antigo Plano Nacional de Educação (2001) reitera algumas limitações e incongruências do documento:

Entre as dimensões que se relacionam com as políticas implementadas na vigência do referido PNE, ressaltamos os seguintes principais problemas: pouca utilização do Plano no primeiro triênio após sua aprovação; pouca consideração dada ao Plano quando do estabelecimento das políticas de governo, gerando algumas concepções, ações, programas e políticas diferentes das estabelecidas no PNE; desarticulação entre o PNE e os planos setoriais de governo; dissociação entre o PNE e os planos estaduais e municipais de Educação; articulação tardia do PDE e do PAR com os princípios e metas do PNE; minimização da universalização da educação básica como direito; ausência de mecanismos para o acompanhamento e avaliação sistemáticos do PNE.

Após o decênio novos encaminhamentos foram dados para a elaboração do novo Plano Decenal nos anos de 2009 e 2010 realizou-se conferências em caráter municipal, estadual, regional e distrital, que tinham por objetivo preparar o cenário para a Conferência Nacional da Educação (CONAE), em 2010.

A participação dos diferentes Fóruns de educação infantil, instituições e especialistas contribuíram para o engajamento na construção de conceitos e propostas para o atendimento da educação da primeira infância. Tais construções foram fundamentais para o encaminhamento do Projeto de Lei (PL) nº 8.035, de 2010 pelo executivo à Câmara dos deputados.

De acordo com Barbosa (2014) a construção do novo PNE perdurou por alguns anos, sendo revista e debatida por setores da sociedade política e civil. Foram “[...] quase quatro anos, mais de 1.260 dias em tramitação, desde o envio pelo Ministério da Educação (MEC) à Câmara Federal, em dezembro de 2010, sua aprovação final em maio de 2014” (BARBOSA, 2014, p. 506).

O documento apareceu no panorama educacional com conquistas importantes, sendo a participação coletiva uma de suas grandes marcas. Importante citar que o Plano nacional poderia ter a possibilidade de se tornar uma política de Estado, bem como uma alternativa para a sistematização de um Sistema Nacional de Educação. Enfatizamos a definição de política de Estado, pois, como o plano tem caráter decenal e as trocas de governo acontecem de quatro em quatro anos, há uma idealização de que ele não se configure uma política apenas de governo.

Não podemos deixar de citar que o conjunto de decisões para Educação Infantil construídos no documento final da CONAE amplamente discutido por diferentes setores e que foi enviado à Câmara dos deputados não foram contemplados em sua totalidade no PL n. 8.035/2010. Nesse contexto tornar-se visível um campo de disputas assim como uma demarcação de cunho centralizador por parte da esfera política governamental.

Em relação à estrutura do documento do PNE (2014-2010) observa-se que ele é composto por vinte metas e 254 estratégias. No que tange a Educação Infantil, destacamos a meta 1, que trata da universalização até 2016; do atendimento às crianças de 4 a 5 anos; e da ampliação da oferta de creches, em até cinquenta por cento, até a vigência do plano. Essa meta se desdobra em 17 estratégias que abordam diferentes temas no contexto da educação da primeira infância. A título de exemplificação, cita-se: a promoção da formação inicial e continuada de profissionais da educação infantil; o fomento do atendimento as populações do campo nas respectivas comunidades; a estimulação do acesso em tempo integral para as crianças de 0 a 5 anos, bem como a definição de metas de expansão segundo padrões de qualidade (BRASIL, 2014).

Barbosa (2014, p. 509) descreve que, além da meta 1, outras metas do PNE abarcaram e consideraram o atendimento à Educação Infantil:

Constatamos que, além da meta 1 e suas respectivas estratégias (17) específicas, outras metas e estratégias apresentam proposições pertinentes à educação infantil, como, por exemplo, as metas: 2 (universalização do ensino fundamental de nove anos); 4 (educação especial); 6 (educação em tempo integral); 7 (qualidade da educação básica, em todas as etapas e modalidades); 15 e 16 (política nacional de formação dos profissionais da educação); 17 e 18 (valorização dos profissionais do magistério da educação básica); 19 (gestão democrática); e 20 (ampliação do investimento público em educação). Compreender essa totalidade é politicamente indispensável para o acompanhamento e controle social da educação infantil, reivindicando

o cumprimento de pautas que sejam relevantes para essa etapa da educação básica.

A universalização da pré-escola descrita tanto no novo PNE e quanto na EC - Nº 59/2009, são propostas desafiadoras. A materialização histórica dessa proposta precisa abarcar diferentes contextos, dentre eles o que compõe o atendimento das crianças advindas do espaço rural brasileiro. Entendemos que a realidade da educação infantil atual exige esforços e deliberações por parte do Estado brasileiro, sobretudo no tocante a financiamento e continuidade de programas, ações e políticas educacionais. É importante que todas as crianças vivenciem e construam experiências enriquecedoras e de qualidade, desprendida de cortes financeiros e restrição de programas governamentais, sem preconceitos e livre de desigualdades sociais, econômicas, regionais e, sobretudo culturais.

## CAPÍTULO II

### A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: ENTRE CONQUISTAS E DESAFIOS

*“Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações. E já que pelo menos por isso sempre achamos que temos alguma coisa a dizer sobre a educação...”*

Carlos Rodrigues Brandão

São tantas formas de dizer, pensar e discutir a educação e, talvez seja por isso, como exclama Brandão (2007), que temos alguma coisa a dizer sobre ela. É por meio dessa reflexão do autor que iniciamos esse capítulo, no esforço de resgatar algumas premissas que regem a Educação do Campo.

Compreendemos que para discutir a Educação do Campo, faz-se necessário nos atentarmos as suas várias determinações – histórico, social, política, cultural e econômica. Assim sendo, nosso propósito neste capítulo é discutir os principais pressupostos da Educação do Campo, destacando marcos históricos, problematizando e analisando a educação das crianças de 0 até 6 anos moradoras dos espaços rurais.

#### **2.1 O trabalho e a cultura: reflexões sobre a proposta de Educação do Campo**

Ao refletir sobre a Educação do Campo estamos constituindo um olhar para uma realidade multifacetada, nascida, sobretudo, a partir da crítica ao sistema educacional vigente. O ponto inicial de nossa discussão se estabelece na compreensão do sistema econômico por meio do qual a educação brasileira se estrutura. A forma de olhar para essa modalidade de educação não é exclusividade de nossa pesquisa, tampouco totalmente nova. Diversos autores defensores de uma proposta de Educação do Campo (GHEDIN, 2012; ARROYO, CALDART e MOLINA, 2010), elaboraram críticas a esse modelo econômico. Entre as críticas, encontra-se a de que a educação pode ser instrumento ideológico e a escola em espaço de reprodução de um conhecimento hegemônico.

Para Evandro Ghedin (2012, p. 65) “[...] a escola, de modo bem particular, cumpre a função de disseminar uma ideologia de justificação da exploração”. Porém, o que se propõe é que esta seja um instrumento de contestação e politização, contra a massificação do ensino e do conhecimento. Aliás, é preciso considerar esse processo no campo da contradição. Ou seja, é preciso considerar a totalidade do processo educativo, superando a visão reprodutivista da escola, já que a escola no contexto de luta de classes é, ao mesmo tempo, espaço para reforçar a ideologia hegemônica e pode favorecer a oposição a esta ideologia.

Compreendemos que essa discussão é cara para muitos estudiosos, e que a lógica capitalista se alicerça em princípios cada vez mais excludentes e massificadores. Nesse contexto, a educação se revela instrumento que legitima os interesses das classes dominantes, como mostra Meszáros (2008, p. 15):

A educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes.

Considerando o sistema capitalista e suas múltiplas determinações, é possível identificar algumas de suas categorias que organizam e geram a lógica educacional vigente. Isso se revela uma das preocupações dos conceitos que integram a Educação do campo. Referenciando-nos em Meszáros (2008) percebemos que para compreender o sentido que uma determinada sociedade atribui à educação é preciso identificar primeiramente o significado que esta atribui ao trabalho: “[...] digam-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação” (MESZÁROS, 2008, p.17). Sob este ponto de vista e no contexto do sistema capitalista, educação e trabalho se inter cruzam e se subordinam a lógica do capital.

É mister dizer que o trabalho é a força motriz da vida do homem, parte fundamental para a composição de sua identidade. Ele aparece como “[...] atividade vital, a vida produtiva, único meio que satisfaz uma necessidade, a de manter a existência” (MARX, 2001, p.116). O trabalho se apresenta como forma de reconhecimento e pertencimento social. A sua ação transformadora criativa é o que diferencia o homem dos outros animais, a partir dele, o sujeito se educa, relaciona-se, realiza-se, transforma-se e é transformado, constrói e se integra a um coletivo.

Diferentemente dessa visão, o que se entende por trabalho na racionalidade do capital é unicamente a produção de riqueza material. Para Marx (2003) esse trabalho se apresenta como trabalho forçado, ao transformar-se em objeto, assume um processo de estranhamento entre ele e o trabalhador. Ele não é concebido na sua condição ontológica, compreendido enquanto práxis, ação transformadora e criativa, essência da humanidade.

Nesse sentido, ao relacionar educação e trabalho podemos perceber o quanto a lógica do capital se alicerça nesses dois conceitos. A educação que deveria ser prática libertadora se torna atividade massificadora; e o trabalho, essência da vida do homem, passa a se definir por um processo de estranhamento do sujeito.

Antunes (2004) pontuou que esse estranhamento se dá no momento em que o trabalho deixa de ser meio de vida, pois na lógica do capital, o trabalhador produz se a si mesmo enquanto mercadoria, na medida em que a valorização das coisas se sobrepõe a valorização do homem. Portanto, este se torna mais pobre quanto mais mercadoria produzir. Na ótica do autor, o trabalhador transforma-se servo do seu objeto de trabalho, se desgasta convertendo mais poderoso o dono de sua mercadoria, conseqüentemente, diante disso [...] tão mais pobre se torna ele mesmo, seu mundo interior, e tanto menos pertence a si próprio (ANTUNES, 2004, p. 145).

Para Paulo Freire (2014), por mais que a educação reproduza a lógica do processo de produção do homem e se apresente como um campo de lutas é possível que ela seja também uma educação problematizadora. Esta pode se fundar na criatividade e estimular a ação verdadeira do trabalhador sobre a sua realidade, podendo possibilitar uma busca pela transformação do *status quo*.

Nessa mesma perspectiva de Freire (2014) é preciso pensar uma educação para as classes trabalhadoras do campo, distante da perspectiva dominante subordinada a uma lógica que atende unicamente a demanda do capital.

Em contrapartida, reivindicamos uma educação pela qual sejam criados mecanismos e estratégias que reiterem as identidades dos sujeitos do campo, e não as desconsiderem. Assim, outro elemento aparece como fundante para compreender os vários determinantes desse projeto educativo: a cultura. Esta se constitui como elemento central, que pode (ou não) unir, identificar, dar sentido e, caracterizar os povos que vivem no e do campo.

Para Carlos Brandão (2009, p.3) as culturas “[...] atribuem socialmente palavras e ideias, visões e versões partilhadas ao que vivem, criam e fazem”. Aqui nos referimos não

somente àquela cultura em seu sentido pragmático que se realiza no processo humano de transformar a natureza com racionalidade, mas, sim a que reside nos sentidos, significados, vida, saberes e história de um grupo de pessoas.

A cultura é e está, portanto, nos atos e nos fatos através dos quais nos apropriamos do mundo natural e o transformamos em um mundo humano, assim como nos gestos e nos feitos com que nós criamos a nós próprios ao passarmos de organismos biológicos a sujeitos sociais, ao criarmos socialmente nossos próprios mundos e ao dotá-los e a nós próprios – nossos diversos seres, nossas múltiplas vidas e nossos infinitos destinos – de algum sentido (BRANDÃO, 2009, 718).

A cultura, como pontua Brandão (1985), não deveria ser cultivada e imaginada para manter a desigualdade e a dominação, precisa ser pensada para transformar-se em liberdade. Não se poderia utilizar-se dela apenas para a consagração da ideologia dominante. Entretanto, indo para além de uma visão idealista, precisamos compreender que assim como a educação pode estar a serviço do capital, a cultura também pode ser cultivada para a desigualdade e a dominação. Aqui, encontra-se um dos marcos contraditórios da relação dialética homem-mundo, homem-cultura.

Para Marcos Soares (2007, p.57) ao refletirmos sobre cultura, precisamos entendê-la em um movimento de rupturas e discontinuidades. A cultura para o referido autor necessita ser entendida na sua dinamicidade, composta por diferentes elementos heterogêneos. Isso, pois a cultura se apresenta como “[...] condição multifacetada, interativa e conflituosa de realização, reprodução e transformação da vida em uma sociedade”.

Com esse raciocínio, concordamos com Soares (2007) ao refletir que são vários os costumes, as identidades e os modos de vida dos sujeitos. Cada grupo, cada pessoa, cada comunidade é constituída por elementos culturais que se relacionam e se aproximam concomitantemente, mas que podem se negar e se distanciar. Entretanto, as individualidades e as coletividades merecem ser compreendidas e respeitadas nas suas especificidades.

Marilena Chauí (1989, p.64) nos indicou esse movimento quando pontua que o conceito de cultura pode se alicerçar em outra categoria, a da alienação. Segundo a autora:

O movimento das relações sociais gera para os sujeitos a impossibilidade de alcançar a universal através do particular, levando-os a criar uma universalidade abstrata que não passa pela mediação do particular, as por sua dissimulação e contra ele. A sociedade (e, portanto, as classes sociais)

encontra-se impossibilitada de relacionar-se consigo mesma, a não ser recusando aquilo que ela própria não cessa de repor, isto é, a particularização extrema de suas divisões internas. Este movimento denomina-se alienação.

O modelo gerido pelo sistema capitalista falseia uma ideia de valorização de culturas. De modo contrário, a proposta do movimento em prol de uma educação do campo visa romper com essa lógica: propõe-se uma educação que respeite os valores, a história das comunidades e das pessoas, bem como seus costumes e o envolvimento com a terra, que gera a vida aos camponeses.

Tendo em vista esses conceitos e a importância deles para compreender o ideário de uma Educação do Campo, partiremos para um segundo momento de nosso trabalho, debruçar-nos-emos na história e nas principais características que compõe essa educação. Nesse movimento de situar a educação de que estamos falando – juntamente com seus outros determinantes, como por exemplo, o trabalho e a cultura – fez-se necessário levar em conta a amplitude dessa temática, e também a diversidade de perspectivas teórico-metodológicas que discutem a Educação do Campo hoje no Brasil contemporâneo.

Tal extensão acerca do tema e das abordagens possíveis são reconhecidas até mesmo pelos próprios autores da Educação do Campo como, por exemplo, Célia Vendramini (2010, p. 6) ao considerar que:

O movimento nacional por uma Educação do Campo agrega Movimentos Sociais organizados e combativos, como o MST, mas também organismos e instituições que se firmam sob outros fundamentos, como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e a Organização das Nações Unidas para a Educação (Unesco). No campo teórico, também observamos a presença de diferentes perspectivas teórico-metodológicas, desde a marxista até análises fundadas em noções pós-modernas de homem e de sociedade.

Outra autora relevante para esse estudo é Roseli Caldart (2010) que também reconhece a gama de possibilidades e perspectivas de teóricos os quais vêm discutindo a Educação do Campo, e não desconsidera as suas contribuições. Entretanto, pondera que não se pode perder de vista as origens do movimento sustentado nos estudos com base nas proposições de Karl Marx e Frederich Engels em suas diversas produções. Se a Educação do Campo é discutida por diferentes sujeitos, organismos e instituições, como organizações internacionais e movimentos sociais diversos, de que maneira tem sido feito essa interpretação? Sobre qual

perspectiva e a serviço de quê e de quem? Em quais contextos e explicações da realidade essas reflexões se assentam? É por esse motivo que Caldart (2010) afirma que sem um olhar de totalidade, podemos nos perder naquilo que realmente esse movimento educativo propõe.

Para Vendramini (2010) e Caldart (2010) seria impossível discutir esse contexto sem uma posição teórica, política e prática. Isto porque, muitos se apropriam do fenômeno Educação do Campo, interpretando-a apenas a partir de discursos de determinados indivíduos, o que pressupõe uma análise ausente de conceitos e categorias teóricas como a práxis, por exemplo, bem como, justificado no plano das ideias e dos textos. Vale ressaltar que para as estudiosas esse não é um movimento incorreto, porém, não pode ser deslocado da materialidade objetiva e complexa das relações humanas e coletivas. Igualmente, as discussões das ideias carecem de ser analisadas a partir da historicidade e da realidade concreta, para se apreender as contradições e tensões desse fenômeno educativo.

É por esse motivo que na visão das supracitadas autoras a Educação do Campo não pode ser entendida por si mesma, uma vez que muitos são os olhares e interpretações que a circundam. A perspectiva materialista dá um suporte teórico-metodológico fundamental para discutir e compreender o movimento em que se insere a proposta de educação pensada pelos trabalhadores camponeses.

A Educação do Campo está intimamente ligada com o trabalho no campo e a forma com que ele se estabelece no sistema capitalista brasileiro. E como afirma José Pietrafesa (2015, p. 107): “O Brasil está longe de solucionar as desigualdades socioeconômicas do espaço rural”. Isso implica em ter no nosso estudo, na educação, na Educação Infantil do Campo, uma das bandeiras de luta dos movimentos sociais do campo.

## **2.2 Da Educação Rural à Educação do Campo: o campo como espaço de vida, trabalho e educação**

As discussões em torno da Educação do Campo iniciam no final dos anos de 1990, principiadas especialmente por trabalhadores rurais ligados a movimentos sociais camponeses. Tais discussões principiaram um conjunto de debates, propostas e reivindicações, visando ressignificar e transformar o “rural” em “campo”. Dentre as propostas discutidas existia um ideário cujo intuito era ampliar o conceito de rural, entendendo-o como um espaço ampliado.

De acordo com Maria de Souza (2006) a Educação do Campo ganhou vida a partir dos interesses e pensamentos dos próprios sujeitos do campo, que aos poucos e durante as últimas décadas vêm conquistando maior espaço dentro do contexto das políticas públicas, das instâncias governamentais e, legitimando-se no panorama educacional brasileiro. Para a referida autora o que se percebe é que a Educação do Campo se confronta diretamente com a proposta de Educação Rural, uma vez que nunca se admitiu que os camponeses tivessem a sua própria autonomia e liberdade de pensar uma educação para seus próprios sujeitos.

O que se observa é que o cerne da discussão da Educação do Campo está na cisão com a Educação Rural, rompe-se com o ideário de contraposição entre o rural e o urbano, em que um é sinônimo de atraso e o outro de moderno. Por décadas, a Educação Rural se apresentou unicamente como um espaço de controle dos camponeses, não promovendo qualquer projeto educativo, nem tampouco estratégias de emancipação da opressão dos grandes latifundiários (CALDART, 2010). Nessa direção, a educação para o meio rural aparece caracterizada como uma educação de origem utilitarista, pensada pelo Estado brasileiro sem preocupação com a vida e a realidade do campo. Como escrevem Molina e Fernandes (2005, p.9):

A origem da educação rural está na base do pensamento latifundista empresarial, do assistencialismo, do controle político sobre a terra e as pessoas que nela vivem. O debate a respeito da educação rural data das primeiras décadas do século XX. Começou no 1º Congresso de Agricultura do Nordeste Brasileiro, em 1923, e tratava de pensar a educação para os pobres do campo e da cidade no sentido de prepará-los para trabalharem no desenvolvimento da agricultura.

Caldart (2010) afirma precisar ficar claro na compreensão sobre a Educação do Campo que existem contradições e tensões as quais a sustentam, mas, é a partir delas, que se pode movimentar e criar novas possibilidades. A autora defende que a principal crítica desse novo projeto não está na educação em si, mas na realidade que a circunda – a partir do trabalho exercido pelos camponeses, da negação de direitos conquistados historicamente, da luta por igualdade social e por condições de dignidade.

O que se observa é que os autores defensores da Educação do Campo procuram argumentar sobre a necessidade de ruptura com a concepção de Educação Rural. A priori por considerá-la inadequada para os seus sujeitos, e por esta ser regida pela lógica e currículo centralizado em uma única realidade urbana, bem como por acreditarem que a Educação do

Campo não se apresenta apenas como um ideário metodológico, nem tampouco apenas como um projeto de educação. Para Caldart (2009, p. 40):

A Educação do Campo surgiu em um determinado momento e contexto histórico e não pode ser compreendida em si mesma, ou apenas segundo o mundo da educação ou dos parâmetros teóricos da pedagogia. Ela é um movimento real de combate ao atual estado de coisas – movimento prático, de objetivos ou fins práticos, de ferramentas práticas, que expressa e produz concepções teóricas, críticas a determinadas visões de educação; de política de educação, de projetos de campo e de país, mas que são interpretações da realidade construídas com vistas a orientar ações/ lutas concretas.

Por tais motivos, a terminologia Educação Rural foi substituída para ser pensada em uma Educação num contexto ampliado, legitimada a partir do viés da igualdade social, do direito e das políticas públicas. Daí, romper com as escolas rurais tradicionais e com o ensino ofertado por elas. Tal ato significa rescindir com uma educação pensada de cima para baixo, regida, sobretudo, pela lógica da instrumentalização, orientada especialmente pela modernização da agricultura.

O desenvolvimento da Educação do Campo acontece em um momento de potencial acirramento da luta de classes no campo, motivado por uma ofensiva gigantesca do capital internacional sobre a agricultura, marcada especialmente pelo controle das empresas transnacionais sobre a produção agrícola, que exacerba a violência do capital e de sua lógica de expansão sobre os trabalhadores, notadamente sobre os camponeses (CALDART, 2009, p. 47).

Essa modernização da agricultura é uma realidade que adentra o campo no Brasil. A partir do século XX acontece uma mudança radical no contexto agrário do país e nas formas de organização cotidiana de vida e do trabalho das populações rurais. A transformação ocorre tendo em vista a explosão de ações do capitalismo nas relações de produção no meio rural, dando início ao processo de modernização da agricultura no território brasileiro, materializado no agronegócio (PIETRAFESA E ALVES, 2015; PIETRAFESA, 2006).

Partindo dessa conjectura, pode-se dizer que foram acentuadas as desigualdades sociais do campo, devido à aceleração de importações e exportações, maior concentração de terras em mãos de poucos, a destruição da agricultura familiar, a miséria da população rural, degradação do meio ambiente, a ausência de políticas públicas e uma acentuada informalização das formas de trabalho.

Várias dessas mudanças aconteceram por meio de uma subordinação da agricultura ao capital, como esclarece Vendramini (2007, p. 5):

A pequena produção subordina-se ao capital, seja ele comercial ou financeiro, ao proprietário fundiário, aos complexos agroindustriais e às cooperativas capitalistas. A agroindústria, no Brasil, desenvolve-se como uma extensão orgânica da estrutura industrial e é um dos determinantes básicos na redefinição do papel da agricultura na acumulação capitalista.

Na tentativa de combater esse aligeirado processo de modernização, com a entrada do capital industrial e financeiro campo e os seus desdobramentos negativos, os movimentos sociais organizaram-se lutando pela reforma agrária, por uma melhor distribuição de terras, escolas e trabalho para os sujeitos do campo.

Segundo Maria Gonh (2011, p. 35) um movimento social se define como sendo:

[...] ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam formas distintas de a população se organizar e expressar suas demandas. Na ação concreta, essas formas adotam diferentes estratégias que variam da simples denúncia, passando pela pressão direta (mobilizações, marchas, concentrações, passeatas, distúrbios à ordem constituída, atos de desobediência civil, negociações etc.) até as pressões indiretas.

Gonh (2011) destaca os movimentos de luta por melhorias de condições de vida e trabalho entre os movimentos sociais que tomaram corpo a partir dos anos de 1980 e início de 1990. Nesse caso, enquadram-se os movimentos acontecidos nos territórios rurais, pois estes demandaram e reivindicaram acesso e condições de vida na terra, educação, salário, trabalho dentre outros.

É importante destacar que os movimentos sociais alargaram as suas fronteiras e formas de atuação, e que muitos se relacionam intrinsecamente com a educação, como é o caso dos movimentos sociais do campo. Acredita-se que é incoerente refletir de movimentos sociais do campo, sem esclarecer *a priori*, de onde partem as fundamentações, as bases e os princípios dessas organizações coletivas. É inegável a influência imediata dos estudos e colaboração de Paulo Freire na constituição histórica da Educação do Campo, principalmente no que diz respeito ao MST.

Acerca desse assunto, Arroyo (2000, p. 14) considerou:

Penso em um dos capítulos tão fecundos na história da educação latino-americana: a educação popular e o pensamento de Paulo Freire. Eles nasceram colados à terra e foram cultivados em contato estreito com os camponeses, com suas redes de socialização, de reinvenção da vida e da cultura. Nasceram percebendo que o povo do campo tem também seu saber, seus mestres e sua sabedoria.

Muitos dos movimentos sociais do campo se balizaram por princípios inspirados nos conceitos e fundamentos postulados na obra de Freire, especialmente por sua atuação nos trabalhos de educação popular. A exemplo disso, temos o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), Movimento dos Atingidos por Barragens; Movimento de Mulheres Camponesas; a Via Campesina, o Movimento Quilombola dentre tantos outros.

A partir desses estudos, é possível afirmarmos: os principais atores que atuam em prol de uma criação da Educação do Campo, foram os movimentos sociais liderados por camponeses, sobretudo aqueles ligados à reforma agrária, como no caso do MST.

Existem outros importantes movimentos sociais e grupos representantes camponeses que, assim como o MST, são protagonistas dessa luta por uma educação do campo. Alguns desde a sua criação, outros mais recentes que adentraram a luta e fortaleceram o movimento. Podemos citar, segundo Caldart (2010), como partícipes dessa luta: o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), o movimento sindical do campo, especialmente o vinculado à Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG) e à Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar (FETRAF), entre outros.

As conquistas desses movimentos começaram a se materializar mais expressivamente nos anos finais da década de 1990. Para Mônica Molina (2004), a ideia em torno da criação de uma Educação do Campo nasceu em julho de 1997, na realização do I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), acontecido no campus da Universidade de Brasília. Esse evento foi promovido pelo MST, com a parceria da UNB e outras entidades, como: a UNICEF, a UNESCO e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e a Comissão Pastoral da Terra (CPT). Esse evento propiciou um maior questionamento sobre a necessidade de uma discussão ampla da educação no território rural brasileiro. Era preciso articular as lutas e reivindicações da realidade educacional no contexto da reforma agrária e, ainda, com outras experiências de luta.

Como resultado da articulação e das linhas de ação pensadas no referido evento, em 1998, foi criado pelo governo Federal por meio da Portaria Nº. 10/98, o Programa Nacional

de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Este foi desenvolvido com grandes tensões e contradições até os dias atuais. Naquele evento de 1997, definiu-se dar maior prioridade à educação dos jovens e adultos, devido a altas taxas de analfabetismo do país, bem como a pouca escolarização entre os beneficiários da reforma agrária.

Dando continuidade às discussões, em 1998 aconteceu a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, na qual se promulgou a mudança conceitual e de nomenclatura do termo utilizado para designar a educação no espaço rural, aparecendo-se como um contraponto ao que se denominava de Educação Rural. Tal iniciativa tinha como premissa dar legitimidade aos sujeitos do campo.

A partir daquele evento diferentes entidades, dentre elas Universidades e Organizações não Governamentais e Movimentos Sociais, constituíram o movimento de Articulação Nacional por uma Educação do Campo. Tal iniciativa previa uma maior articulação entre os membros envolvidos na tentativa de ampliar a discussão sobre uma proposta própria para os sujeitos do campo, mobilizando, inclusive, em vários estados.

Em 2002 foi realizado em Brasília, o Seminário Nacional de Educação do Campo, o evento contou com a participação de diferentes representantes da sociedade civil. Conforme Ângela Pires (2012, p. 96), na ocasião foi proposto “[...] o debate em torno do amadurecimento das discussões frente a constatação de nuances discriminatórias de gênero, credo, etnia, que saltam os olhos, quando na histórica ausência do Estado no ambiente não urbano”.

O grande alcance do Seminário Nacional e as discussões promovidas pelas organizações dos trabalhadores rurais, na defesa por políticas públicas para o campo, culminaram, em 2002, na aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação das Escolas do campo com o Parecer nº 36/2001 do Conselho Nacional de Educação. Esse documento possibilitou o reconhecimento e as especificidades das escolas rurais, apresentando-se como o resgate de um direito que fora roubado historicamente.

Ao incorporar as reivindicações dos povos do campo, as Diretrizes Operacionais estabelecem, no parágrafo único do artigo 2º, a proposta de uma educação com base na realidade do campo, em que a identidade da escola é definida por essa realidade, no sentido de que seja construída uma educação através de saberes próprios do (as) estudantes e da cultura da sociedade (PIRES, 2012, p. 96).

No ano de 2004 realizou-se a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo. De acordo com Caldart (2012) nesse evento estiveram presentes mais mil participantes de diferentes áreas da educação, sendo 39 entidades, contando com organizações governamentais, não-governamentais, sindicatos de trabalhadores rurais, professores e pesquisadores das universidades e escolas das comunidades camponesas, que ajudaram a compor o movimento de Articulação Nacional por uma Educação do Campo.

Os debates no evento promoveram a continuidade de discussões já iniciadas na I Conferência, e também se reforçou a discussão em torno da valorização da agricultura familiar e da superação da dicotomia entre campo e cidade. Deu-se continuidade aos questionamentos acerca da maneira como são vistos os conhecimentos científicos, produzidos quase sempre de maneira universal, e em sua totalidade desconsideraram os conhecimentos do espaço rural. Tais conhecimentos são regidos hegemonicamente por uma noção urbanocêntrica. Outrossim, criticam as propostas apresentadas para as escolas do campo, que em suma destacam o agronegócio e a utilização de maneira exploratória dos recursos naturais.

Uma importante conquista também se fez com criação em 2004, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão (Secadi), órgão instituído pelo Ministério da Educação, que dentre suas diversas ações, incorporou a coordenação Geral de Educação do Campo (SOUZA, 2008). E em 2010, dando continuidade a essas conquistas, Caldart (2012, p. 260) pontua que:

[...] foi criado o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), no esforço de retomar a atuação articulada de diferentes movimentos sociais, organizações sindicais e outras instituições, com participação mais ampliada das universidades.

No que se refere ao financiamento, Ângela Pires (2012) reportou que pela articulação do Movimento Nacional pela Educação do Campo, inseriu-se no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) os artigos 10 e 15. Estes retratam sobre a distribuição de recursos para os diferentes tipos de modalidades de ensino da educação básica, dentre eles as do campo; e também destacam a questão custo-aluno considerando as mazelas e realidade dos alunos do campo. Essa conquista é um avanço no tocante as políticas públicas para o campo, entretanto, ainda não é o suficiente para se reverter a situação de abandono na qual as escolas do campo se encontram.

Outro importantíssimo avanço na luta Por uma Educação do Campo se materializou em 2008, com a Resolução de nº 2, de 28 de abril, que estabeleceu diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo (BRASIL, MEC/CNE, 2008).

O artigo 1º dessa Resolução definiu de maneira ampla o conceito de Educação do Campo, ao enfatizar que esta abrange a educação básica em todas as suas etapas de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação profissional Técnica de nível médio). Destacou ainda que deve ser ofertada preferencialmente em ensino regular. Destinada ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (BRASIL, MEC/CNE, 2008).

Dentre as suas várias determinações, é importante destacar: a Resolução prevê que a Educação de crianças e adolescentes do campo seja desenvolvida e ofertada no campo. Para que não tenha necessidade de acontecer a nucleação de escolas, o deslocamento de crianças em longos períodos, principalmente no que se refere as crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Reconhece ainda que não se deve agrupar crianças da Educação Infantil em turmas do Ensino Fundamental.

§ 2º Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental. Art. 4º Quando os anos iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida. Parágrafo único. Quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar, devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo.

Outrossim, destaca a importância de respeitar as diferenças de cada pessoa do campo, mediante a valorização da cultura e das tradições de cada comunidade. Pondera também, que os professores destas escolas, deverão considerar a formação pedagógica apropriada para a Educação do Campo. Sendo oportunizada formação inicial e continuada a esses profissionais.

Ainda no ano de 2010, através da Conferência Nacional de Educação (CONAE) foram aprovadas emendas no Eixo VI que retrataram sobre a Educação do Campo e as suas

várias composições. Bem como, criou-se o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) com intuito de “[...] exercer uma análise crítica constante, severa e independente acerca das políticas públicas de Educação do campo” (PIRES, 2012, p. 102). E também fortaleceu a implantação e consolidação de outras políticas nessa área.

Observa-se que a Educação do Campo, conforme afirma Souza (2012, p.748), “[...] adentra a instituição escola e amplia as formas de lutas fora da escola por formação humana e pela efetivação de processos de conscientização política”. É claro que na visão da autora esse é o desejo dos defensores da Educação do Campo, mas, acreditamos que isso não tem sido efetivado como almejam, pois, são vários os entraves para a efetivação dos processos de conscientização política dentro da escola, já que isso perpassa por mudanças de concepções de educação, escola e até mesmo de sociedade.

Ao refletirmos sobre sujeitos do campo, lembramos não só dos trabalhadores camponeses ligados aos movimentos sociais. Entende-se que, como está na Resolução 02/2008 do Conselho Nacional de Educação (CNE), enquadram-se também: os agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos e outros.

A luta pela educação do povo do campo não se direciona e não é vivida somente no contexto das escolas, afinal a educação acontece também na família, no trabalho, nas manifestações culturais e nos movimentos sociais. Concordamos com Paulo Freire e Ira Shor (1986) de que é preciso lutar por uma educação libertadora fora da sala de aula, e a filiação aos movimentos sociais se materializa como um importante meio de combate contra a dominação.

Entende-se que a Educação do Campo, ao longo dos anos, por meio das lutas e reivindicações dos trabalhadores ligados aos movimentos sociais, estendeu seus espaços de atuação e concretização de instrumentos de normatização. Esse processo de construção coletiva intensificou a crítica acerca do sentido da escola em sua totalidade. Neste sentido, nota-se que, o movimento faz a crítica à escola, ao modelo de educação ofertado, a sociedade e as relações sociais que a engendram.

Enfim, sabe-se que a luta ainda continua e é reafirmada dia a dia pelos movimentos sociais e estudiosos da Educação do Campo os quais reivindicam uma educação voltada e pensada para o trabalho, a cultura, os saberes dos trabalhadores do campo. Quando se

expressa o conceito “do” e “no” Campo, Roseli Caldart (2002, p.26) explicou que no porque, “[...] o povo tem o direito de ser educado no lugar onde vive; [Do, pois] o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”.

Portanto, a proposta da educação do campo permeia a luta de classes, a luta pela reforma agrária, o anseio de relacionar educação e trabalho de forma humanizadora, na tentativa de não se perderem as raízes de quem vive da terra.

Para Caldart (2010) ao fazer uma análise dos últimos 10 anos do movimento, pode-se observar que começou a existir várias interpretações do que seria uma Educação do Campo, muitos dessas interpretações esvaziadas de categorias teóricas e até mesmo conceituais. A autora argumenta que aumentar as discussões não se configura um problema, no entanto, é preciso que essas interpretações “[...] não se descolem da materialidade objetiva dos sujeitos, humanos e coletivos” (CALDART, 2010, p. 105).

Acreditamos que as discussões em torno da Educação do Campo precisam estar vinculadas a um contexto de pesquisa e estudo, com propósitos e concepções teóricas bem definidas. Do contrário, essas novas interpretações, podem servir apenas para dar volume a essa temática devido ao seu caráter inédito no campo das pesquisas atuais na área da Educação.

Outro ponto de conflito que passou a existir foram as diversas concepções teóricas envolvidas com a Educação do Campo. Caldart (2010) mostrou ser importante existir essa densidade de discussões, entretanto, não se pode perder de vista a análise partir da realidade concreta, evitando fortalecer posições muitas vezes conservadoras sobre a educação dos trabalhadores do campo. A Educação do Campo propõe a emancipação com relação ao modelo de educação ofertado pelo sistema capitalista e, não apenas a transformação desse modelo. Alguns discursos reiteram a permanência desse padrão educacional.

Caldart (2010) acrescenta ainda que a proposta de Educação do Campo perpassa por inúmeros questionamentos e desafios, sobretudo pela ruptura que se fez com a proposta de uma educação rural. Alguns autores como Maria Damasceno e Bernadete Beserra (2004) consideram que essa ruptura é válida na medida em que ela coloca em cena os fatos e apontam caminhos para a educação dos sujeitos moradores dos espaços rurais, articulando as práticas pedagógicas acontecida no seio escolar com as práticas sociais dos camponeses.

Porém, as autoras chamam a atenção para a perspectiva teórico-metodológica traçada pelos militantes dessa modalidade de Educação:

Os estudos que se concentram em relacionar e discutir a discrepância entre a educação rural oferecida hoje pelo Estado e a desejada pelo movimento dos trabalhadores rurais caracterizam-se, em geral, pela adoção de uma perspectiva teórico-metodológica claramente política, o que é interessante na medida em que questiona de frente a suposta neutralidade científica, mas, por outro lado, leva à produção de vários problemas. Por exemplo, há, de um lado, um senso crítico agudíssimo que funciona para a análise dos projetos e experiências governamentais e, de outro lado, uma certa condescendência em relação aos projetos e experiências populares. Apesar dessas limitações, esses estudos são importantes porque trazem à tona aspectos da realidade nem sempre conhecidos pelos planejadores, embora saibamos que o conhecimento da realidade não oferece em si nenhuma garantia da sua transformação. Ou seja, não é por desconhecimento da realidade que as políticas sociais são precárias, mas porque os recursos públicos dirigidos ao trabalho e à sua reprodução são evidentemente limitados numa sociedade que se caracteriza pela exploração do trabalho pelo capital (DAMASCENO E BESERRA, 2004, p. 84).

Ressalta-se também, que diante de profundas defesas e militância, algumas questões do movimento em prol de uma Educação do Campo permanecem confusas e, de certa maneira, consideradas pelos seus militantes como retrocessos, que precisam ser resolvidos. Vendramini (2010) pontua que a dimensão do trabalho precisa ser a centralidade nas análises, e que isso ao longo dos anos foi se esvaindo. De tal maneira, reafirmou-se a cultura, a identidade e a diferenciação da Educação do Campo, em relação a Educação rural, no entanto, a centralidade das discussões foi se perdendo. Não que seja necessário fazer essa discussão, porém, não se deve perder o que é central, e perceber que as demais são conexões entre o que é específico.

Há a necessidade premente de recuperar a dimensão do trabalho como central nas análises sobre a Educação do Campo e sobre os Movimentos Sociais, compreendendo que a educação só pode ser pensada em condições materiais concretas e, especialmente, nas formas de produção da vida alternativas às atuais. Consideramos que a defesa de uma Educação do Campo tem como sustentação o reconhecimento de uma realidade de trabalhadores e trabalhadoras do campo, estes têm resistido para continuar produzindo sua vida no espaço rural. E, especialmente, o reconhecimento de que essa realidade precisa ser alterada, tendo em vista a crescente pobreza, o desemprego, as grandes desigualdades sociais e as dificuldades de acesso às políticas públicas (saúde, educação, transporte, infraestrutura etc).

Concordamos com Barroso (2011, p.26) quando a pesquisadora desenvolve em sua tese a premissa de que as proposições e as produções teóricas “[...] sobre a Educação do Campo configuram-se como efeitos das complexas relações entre Estado, movimentos e organizações sociais na perspectiva de institucionalização de políticas públicas e de disputas pelas hegemonias no meio rural brasileiro.

Se direcionamos o nosso olhar para a Educação de crianças de 0 até 6 anos de idade moradoras do campo, nos deparamos com outros desafios ainda maiores. De um lado temos a Educação do campo, como uma proposta ainda em construção e de outro a Educação Infantil envolta por um universo também de tensões e conquistas. O diálogo entre esses dois universos é o foco de nossa pesquisa. Nesse sentido, o próximo item destacará um pouco da luta e da realidade muitas vezes silenciada da/na educação das crianças pequenas do Campo no Brasil.

### **2.3 A educação da infância no campo: o direito à igualdade e a políticas públicas para a criança no espaço rural**

Até aqui buscamos compreender a proposta da Educação do Campo, conhecendo seus desafios e suas conquistas. Entretanto, nos deparamos com outra proposta e realidade que também nos é cara de compreender: a Educação Infantil ofertada às crianças moradoras dos espaços rurais.

Essa discussão é muito recente no que tange estudos e pesquisas na área da Educação no Brasil. O diálogo entre a Educação Infantil e a Educação do Campo, fez-se por muito tempo de maneira tímida e até mesmo silenciada. No entanto, com a aprovação da Emenda Constitucional nº 59/2009, em que a obrigatoriedade da educação básica passa a ser a partir dos 4 anos de idade, há uma transformação neste quadro, impulsionando e permitindo que essas duas temáticas se inter cruzem e dialoguem ainda mais.

Em um primeiro momento, as discussões em torno de uma proposta de Educação do Campo se assentavam, principalmente com sujeitos maiores (crianças do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Jovens e Adultos), porém, a partir dessa nova conjuntura, problematiza-se: Que lugar ocupa a Educação das crianças de 4 a 6 anos residentes em área rural? De que maneira tem sido feito esse atendimento? Se anteriormente, essa discussão poderia ser secundarizada, agora, apresenta-se como urgente.

Algumas pesquisas recentes já têm sinalizado questões importantes de serem apreciadas. Igualmente, as próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, MEC/CEB, 2009) reconhecem as especificidades da educação infantil em espaços rurais.

Existem tentativas de propostas educativas em torno da criança pequena, sobretudo organizados pela MST como, por exemplo, as Cirandas Infantis. Laura Méliga (2014) fez uma discussão em sua dissertação de mestrado acerca dessa proposta. Na ótica da pesquisadora, a Ciranda Infantil é um amplo projeto educativo voltado para as crianças moradoras de assentamentos rurais, que procura desenvolver um trabalho pedagógico o qual compreenda o desenvolvimento da criança, suas necessidades de aprendizagem, e a valorização do trabalho realizado pela família elemento presente no cotidiano da criança.

Para Méliga (2014) o maior avanço presente nesse projeto educativo é a ênfase ao trabalho como elemento importante para a formação dos sujeitos. Mas, enquanto uma proposta educativa para a Educação Infantil, segundo a análise da estudiosa, falta elementos mais próprios de uma pedagogia para a criança camponesa. Para a pesquisadora, o que está proposto nos documentos do MST, mostra indícios de um projeto que se preocupa com a educação das crianças de maneira a dar voz a sua cultura, ao seu modo de se relacionar com o mundo e trabalho. No entanto, a materialização dessa proposta parece não se efetivar quando se observa a estruturação do trabalho pedagógico nas Cirandas.

De acordo com Edna Rossetto (2010) a Ciranda Infantil constitui-se como:

[...] um espaço de educação não formal mantida por Cooperativas, Centros de Formação e pelo próprio MST. Tais espaços têm como objetivos organizar as crianças Sem Terra em coletividades, desenvolver o trabalho educativo, cuja perspectiva é da emancipação humana. As Cirandas Infantis Itinerantes acontecem em algumas atividades do MST, tais como: cursos, marchas, reuniões, congressos e as Cirandas Permanentes são as que funcionam nos assentamentos, nas escolas e nos centros de formação do MST etc.

Entretanto, tais ações não integram o sistema educacional do país, mesmo que contribuam de maneira significativa para o entendimento de uma proposta pedagógica para a Educação Infantil do campo. Isto porque, integram uma discussão ampla sobre trocas e vivências coletivas como oportunidade para aprendizagens significativas.

Para Rossetto (2010, p.109) a ciranda infantil “[...] surgiu paralelo ao debate de temas importantes como gênero, trabalho e coletividade”. Essa é uma das propostas para a infância do campo, que inspira e dá pistas para a efetivação de uma Educação Infantil do campo. Entretanto, pensando em um contexto de educação formal, como tem se materializado esse atendimento educacional?

Essa preocupação foi discutida em 2010 no I Seminário Nacional de Educação Infantil do Campo, que teve como principais encaminhamentos: a sugestão de um maior diálogo intersetorial para a definição de Políticas Públicas de Educação Infantil do Campo; e também a proposta de uma Pesquisa Nacional sobre a oferta e demanda da EIC. Em dezembro de 2011 aconteceu o II Seminário Nacional de Educação Infantil do campo, que reafirmou as questões apresentadas no primeiro evento e, na oportunidade, estabeleceu-se como um espaço de trocas de experiências entre os participantes do evento. E em 2013, com o III Seminário Nacional de Educação Infantil do Campo, realizado em Brasília, DF.

Já a pesquisa Nacional – de acordo com o documento produzido pelo Grupo de Trabalho Interinstitucional (GTI) para a Educação Infantil no Campo, instituído pela Portaria Interministerial nº 6, de 16 de maio de 2013 – foi realizada:

[...] a partir do plano de cooperação técnica estabeleci Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, visando à “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; análise qualitativa 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. (BRASIL/MEC, 2013, p. 8).

Para a condução dessa pesquisa foi convidado um grupo de pesquisadores, estes divididos por regionais. E também consultores especialistas, bem como representantes, do MIEIB, CONTAG e MST.

Outro importante movimento, interlocutor com a luta por uma Educação Infantil do campo, foi a chamada “Marcha das Margaridas” em 2011, uma ação estratégica de mulheres trabalhadoras rurais, procurando garantir e ampliar direitos sociais das mulheres do campo e da floresta. Esse movimento continua sendo realizado em todo o país tendo a parceria de

vários movimentos e organizações, dentre elas a Confederação dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG).

Ainda em 2011, um dos eixos de pauta do movimento era a discussão da Educação Infantil. Dentre as várias reivindicações estavam prescritos: a necessidade de atendimento em período integral em creches/pré-escolas para os filhos e filhas das trabalhadoras do campo, bem como a garantia de construção de escolas nas comunidades rurais, especialmente para as crianças da Educação Infantil. Esta última teve o intuito de evitar o uso do transporte escolar para escolas em centros urbanos.

Diante de tantas reivindicações e demandas em torno da defesa dos direitos e do atendimento das crianças pequenas do campo, principalmente reivindicações do movimento “Marchas das Margaridas”, criou-se como já mencionado, no ano de 2013 um Grupo de Trabalho Interinstitucional (GTI). O coletivo foi instituído pela Portaria Interministerial número 6/2013, assinada pelos Ministros de Estado da Educação, do Desenvolvimento Agrário e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. O referido grupo teve por objetivo “[...] apresentar proposta e critérios para a expansão” (BRASIL, MEC, 2013, p.3).

Além desses objetivos o GTI, possui também algumas atribuições das quais se destacam:

1. Apresentar estratégias para a expansão da política de educação infantil, creche e pré-escola que contemplem mecanismos de convergência de programas e ações do governo federal, com foco no desenvolvimento integral de crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos e onze meses;
2. Estudar, formular e apoiar possibilidades e iniciativas adequadas à realidade e às diversidades do campo, respeitadas as orientações vigentes na legislação e normatização da educação infantil e da educação do campo;
3. Propor alterações na política de formação de professores da educação infantil para contemplar as especificidades do campo;
4. Monitorar a expansão da educação infantil no Programa Nacional de Educação no Campo - PRONACAMPO e no Programa Nacional de Reestruturação e Aparentagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil – PROINFÂNCIA;
5. Recomendar políticas e ações, no âmbito dos governos federal, estadual e municipal, que articuladas com a educação, contribuam para a autonomia econômica das mulheres do campo. (BRASIL, MEC, 2013, p. 3).

O GTI é coordenado pela SECADi tendo como suplente a Secretaria de Educação Básica (SEB). É constituído por diferentes órgãos e secretarias: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (MEC/FNDE); Ministério do Desenvolvimento Social e

Combate à Fome (MDS); Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA); Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA); Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM); Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED); União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME); União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UCME); Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG); Movimento dos Atingidos por Barragem (MAB); Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST); Articulação de Mulheres Brasileiras (AMB); e Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB).

A portaria ministerial delimitou ao GTI que uma de suas atividades após a aprovação seria apresentar em 180 dias uma proposta e critérios para Educação Infantil do Campo. Diante disso, no mês de junho o GTI criou o documento *Educação Infantil do Campo: Proposta para expansão da Política*. É importante ressaltar que o referido documento não se configurou uma política de Educação Infantil do campo, mas, apresentou um conjunto de diretrizes para essa construção, bem como propostas e recomendações para essa política.

O documento se referenciou em alguns dos dispositivos legais apresentados para a defesa de uma Educação Infantil do Campo, destaca-se: Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, MEC/DOEBEC, 2002), as Diretrizes Complementares, de 2008, que tratam especificamente da Educação Infantil e as DCNEI (2009) que destacam algumas questões acerca das crianças moradoras em área rural.

De acordo com Silva, Pasuch e Silva (2012, p.57):

As bases legais da Educação Infantil do campo vêm sendo construídas muito recentemente na história da Educação Brasileira. A legislação-marco é a resolução do Conselho Nacional de Educação que estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do campo – DOEBEC (Resolução CNE/CEB nº 1/2002). Essas diretrizes prescrevem princípios e procedimentos para o funcionamento e os projetos das escolas do campo, na observância às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, vigentes à época, entre as quais as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 1/1999).

Nesse sentido, ao analisarmos a situação legal da Educação Infantil e da Educação do Campo, podemos observar que essas duas temáticas possuem campos importantes de convergência. A primeira delas é tentativa de resguardar as especificidades de cada uma. Maria Carmem Barbosa e Suzana Fernandes (2013) destacam nos escritos do artigo *Educação Infantil e Educação no Campo: um encontro necessário para concretizar a justiça social com*

*as crianças pequenas residentes em áreas rurais*, os principais pontos de convergência entre esses dois campos ainda em construção: 1) Concepção de escola com função política, social e pedagógica; 2) Defesa da proximidade escola-família-comunidade; 3) Exigência de políticas integradas; 4) Reconhecimento da precariedade da formação dos professores; 5) Necessidade e defesa da socialização das crianças pequenas; 6) Iniciativas cada vez mais fortes de políticas de esfacelamento.

Observa-se que ao refletirmos sobre o atendimento à Educação Infantil do campo, significa refletir sobre seus diferentes determinantes. Não podemos pensar em uma política unitária, uma vez que a densidade populacional não é igual, mas, sim bastante diferenciada quando nos reportamos às crianças residentes em área rural. No entanto, é preciso, pensar o atendimento dessas crianças próximo a suas moradias, a partir de sua realidade de vida. Deslocar as crianças para as escolas urbanas é silenciar suas culturas, identidades e ainda por cima destitui-las de um direito já previsto em lei.

O que se percebeu na pauta das pesquisas e nas reivindicações de diferentes movimentos sociais é que o atendimento a Educação Infantil do campo, acontece de maneira precária e, sobretudo em áreas urbanas. Permitindo o deslocamento dessas crianças pelo transporte escolar. E o atendimento para as crianças de 0 a 3 anos é praticamente inexistente.

De acordo com Ana Paula Silva, Jaqueline Pasuch e Juliana da Silva (2012, p. 186) é preciso olhar de maneira criteriosa para o movimento que se tem feito de atender as crianças residentes em área rural, em escolas urbanas, isto, porque:

O espaço rural é caracterizado pelas longas distâncias, estradas de terra ou leitos de rios, muitas vezes com obstáculos naturais. O próprio caminho para a escola já caracteriza uma especificidade da Educação infantil no campo, e, portanto, necessita ser compreendido e cuidado tanto no cotidiano da instituição como do ponto de vista da política pública. O modelo como é realizado o transporte tem implicações para pensar a qualidade da educação, os impactos na educação da criança, a prática pedagógica, a organização de espaços/tempos.

Um importante documento que nos ajuda a pensar esse atendimento, *Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo*, elaborado por Ana Paula Soares da Silva e Jaqueline Pasuch no ano de 2010.

Já no início do documento as referidas autoras destacam a diversidade de infâncias que integram a Educação Infantil do campo, e reiteram a necessidade de se falar em “crianças do

campo”, uma vez que são múltiplos os moradores dos espaços rurais. Questionam a oferta e o atendimento as crianças de 0 a 6 anos, e defendem o direito a uma Educação Infantil de qualidade. Reconhecem a invisibilidade das crianças do campo no contexto das políticas públicas; e pontuam a urgência de se pensar uma educação para as elas no lugar em que vivem, de acordo com a sua realidade, longe dos processos de nucleação e do uso do transporte escolar para as escolas urbanas.

Outra questão importantíssima, resgatada pelas orientações, é o diálogo com as professoras e os professores que lidam com as crianças do campo, mesmo em escolas urbanas. Essa ainda é a realidade do atendimento e enquanto isso não se transformar é necessário que os professores e as escolas urbanas pensem também nas crianças advindas de áreas rurais. As autoras problematizam a necessidade de os docentes pensarem os seus projetos desenvolvidos nas escolas a partir da diversidade e da realidade desses sujeitos. Elas ainda questionam se as crianças se reconhecem nos espaços destinados a elas; e se os projetos políticos pedagógicos promovem um diálogo com as crianças e a suas comunidades. Essas são questões que não podem se perder mesmo que as escolas para as crianças do campo estejam na cidade. Isolar e discriminar a vida dessas crianças é roubar o direito de elas viverem uma infância plena:

A história de pouco investimento nos territórios rurais resultou no oferecimento de vagas, para as crianças do campo, em escolas urbanas e, conseqüentemente, no número ainda reduzido de creches/pré-escolas no campo. Essa realidade precisa ser transformada o mais rápido possível no sentido do oferecimento de vagas no próprio campo, adequando-se às orientações e definições legais que proíbem o transporte das crianças extracampo, ou seja, do campo para as cidades. Contudo, até que isso não se modifique, é importante que as creches/pré-escolas urbanas que ainda acolhem as crianças do campo orientem-se também pelos princípios da educação do campo (SILVA E PASUCH, 2010, p. 5).

Na tentativa de pensarem uma proposta as autoras resgatam as DCNEI de 2009 para demonstrar a forma e as possibilidades de trabalho com as crianças de Educação Infantil. Interessante e necessário o destaque de aspectos presentes nas DCNEI: importância da brincadeira, da construção da identidade das crianças, da participação da comunidade na da instituição, a indissociabilidade entre o cuidar e o educar e a organização dos tempos e espaços de maneira que permitam socialização e construção de conhecimento pelas crianças. Silva e Pasuch (2010, p.14) reafirmam a importância de se garantir uma “A articulação entre o

planejado e o inusitado deve ser constante, seja na escuta da criança, da pesquisa e das perguntas que ela faz sobre o mundo, seja no próprio fazer do professor”.

Outro ponto de análise destacado pelas orientações e os demais dispositivos legais também, é a formação de professores para o campo, bem como o exercício da docência. Para Mônica Molina (2000), professor do campo é aquele que atua, reconhece e contribui com a organização do povo que vive no campo. Pensando nisso, questiona-se: o que se espera desse professor? De que maneira ele tem sido formado? Os professores que recebem crianças do campo em escolas urbanas como pensam a educação de seus alunos?

Esses questionamentos se expressam como grandes impasses os quais vão ao encontro dos educadores do campo, a eles acrescentamos a seguinte preocupação: em que medida valorizar e compreender a cultura dos diferentes sujeitos que adentram a escola, sem desconsiderar e isolá-lo em um mundo que não é o seu? Certamente, faz-se um grande desafio, pois, ao analisarmos a conjuntura do trabalho profissional dos professores que atendem crianças do campo, nos deparamos com problemáticas. Estas acentuam e interferem na composição do trabalho educativo dos docentes do campo.

Nota-se, a falta de preparo para a prática em sala de aula, principalmente nas turmas multisseriadas, turmas que agrupam várias séries em uma mesma sala de aula; em alguns espaços chega-se a inserir turmas de Educação Infantil e as primeiras séries do Ensino Fundamental em um mesmo local (HAGE, 2010). Isso implica que os docentes têm um grande desafio para se formar e ensinar sujeitos de forma crítica e reflexiva sem tomar como referência apenas as propostas urbanas.

Essas escolas seguem o mesmo modelo de seriação executado nas escolas urbanas: organizam-se conteúdos e planejamentos por séries. Os educadores exercem a função de professor, diretor, merendeiro; e, em geral racionam o único recurso didático disponível: o quadro-giz. Isto exemplifica a precariedade do trabalho docente. O profissional precisa compreender e ensinar para as várias etapas de ensino e de desenvolvimento da criança sem o recurso de materiais didáticos disponíveis, além de uma estrutura física inadequada.

Existem também problemas que são notificados nas pesquisas de Caldart (2009) e Molina (2000) que se entrecruzam com a realidade dos professores das áreas urbanas. Dentre elas podemos citar: espaço físico, distanciamento entre formação inicial e experiência escolar; falta de políticas públicas que valorizem e reconheçam os trabalhadores da educação;

consciência coletiva e política dos professores na luta por mudança de paradigmas, dentre tantos outros.

A sala de aula aparece como palco de formação na constituição da identidade profissional do educador do campo, que tenta propiciar momento de aprendizagem sem desvincular-se da realidade de seu aluno. Esse professor, muitas vezes, é sujeito que também mora no campo e que percebe as dificuldades para a efetivação de direitos, os quais foram negados a eles historicamente. Autores como Caldart (2009) e Molina (2000) pontuam: os educadores que atuam no campo carregam o preconceito de ser professores de áreas rurais, sendo caricaturados com imagens de inferioridade; além de possuírem salários bem a baixo da média, o que interfere diretamente na sua autoestima. Soma-se a essa realidade a falta de estrutura e condições dignas de trabalho. Acerca desse assunto Miguel Arroyo (2007) pondera que:

Toda política de formação deveria estar precedida de um diagnóstico das condições de trabalho e, sobretudo, da estabilidade ou instabilidade dos educadores-docentes e administradores das escolas do campo. Diagnosticar a condição funcional: concursados ou contratados, estáveis ou rotativos, carreira, salários, residência ou não no campo, tempo de docência no campo etc. Diagnosticar o grau de autonomia das escolas, dos profissionais, docentes, gestores e técnicos, secretários (as), em relação à lógica clientelística e em relação ao jogo de barganhas políticas. Sabemos que as escolas, os educadores e gestores das escolas e redes urbanas avançaram bastante nessa autonomia, o que nem sempre acontece nos sistemas e escolas do campo. A autonomia e qualificação específica do corpo profissional será uma pré-condição para a autonomia e qualificação da rede de escolas do campo. Sem a conformação de um corpo profissional estável todo esforço de formação específica se perde.

O referido autor também destaca outras questões importantes acerca da formação inicial e continuada de professores. Segundo ele, a história nos mostra que as políticas de formação de professores sempre pensaram nos sujeitos das cidades, de maneira generalista. A constituição do sistema escolar brasileiro é prioritariamente urbano. Nesse sentido, para não se esquecer dos sujeitos do campo, utiliza-se a palavra “adaptação”. Exige-se do professor uma sabedoria para adaptar o currículo e seus planejamentos de acordo com a realidade que irá trabalhar. O campo nesse movimento é lembrado como o outro lugar, extensão da cidade. Assim, aquele professor que foi formado para dar aula para os alunos da cidade, precisa se reinventar para atender a demanda das escolas do campo.

É por isso e por outras razões que as Diretrizes da Educação do Campo pontuam a urgência de não existir a nucleação de escolas nem o uso de transporte escolar das crianças para as cidades. Os educadores não foram formados para dar conta de tamanha diversidade. Outro ponto de análise, é que os profissionais que estão em exercício da docência nas cidades, não deveriam se deslocar horas e horas para as escolas do campo, sem nenhum tipo de formação profissional para essa tarefa.

Arroyo (2007, p.161) avalia que ao se pensar “um sistema único, com currículos e materiais únicos, orientados por políticas únicas, os direitos dos coletivos nas suas diferenças continuam não garantidos”. Nesse sentido, o autor imbuído pelas ideais dos movimentos sociais do campo, propõe que a saída para essa continuidade de negação de direitos seja resolvida a partir da criação de políticas de formação de professores especificamente para o campo, compreendendo os sujeitos e as especificidades deste atendimento.

Desse modo, para Arroyo (2007, p.163):

[...] entender a força que o território, a terra, o lugar tem na formação social, política, cultural, identitária dos povos do campo. Sem as matrizes que se formam sem entender a terra, o território e o lugar como matrizes formadoras, não seremos capazes de tornar a escola um lugar de formação. A articulação entre o espaço da escola e os outros espaços, lugares, territórios onde se produzem, será difícil sermos mestres de um projeto educativo. A compreensão da especificidade desses vínculos entre território, terra, lugar, escola é um dos componentes da especificidade da formação de educadoras e educadores do campo.

Uma das saídas que tem sido pensada no contexto atual de luta por uma Educação do Campo, a partir da ausência de políticas voltadas para essa área, é a criação de programas específicos para essa formação, pensados pelos movimentos sociais camponeses, que lutam e reivindicam de parcerias com as instituições de formação, universidades. Um destaque que se faz desses cursos e programas é a realização dos cursos de Pedagogia da Terra.

Entretanto, enquanto não se conquista um número de escolas suficientemente no campo, os movimentos sociais camponeses, destacam a necessidade de ter durante a formação de profissionais – como, por exemplo, para a infância e Educação Infantil – a compreensão da especificidade do campo e de outras diversidades. Essa seria uma estratégia, em curto prazo, para não deixar de existir uma proposta de formação.

Arroyo (2007) destaca que nesse viés não é necessária uma formação específica para os sujeitos do campo, mas que durante a formação de profissionais da educação não se

esqueça de citar e explorar as especificidades da infância, e dos modos de viver do campo. A defesa é que não se esqueça da urgência de atendimento aos moradores do campo brasileiro; e que, na constituição desse atendimento, também não sejam esquecidos que seus sujeitos não são iguais e adaptáveis à vida acontecida na cidade.

Nesse sentido, percebemos que tanto no espaço urbano quanto no espaço rural, é necessária uma reestruturação da escola para atender às necessidades dos alunos e da comunidade escolar. Porém, essa tarefa não é única dos professores. As políticas públicas precisam direcionar olhares para a constituição da escola e do professor, os recursos financeiros e os programas de educação, são necessários para melhorar e atender a todos os sujeitos em seus diferentes contextos.

Porquanto, compreende-se que a construção da identidade profissional está diretamente ligada aos diferentes aspectos que configuram o professor dentro da sociedade. Podemos citar, por exemplo: questões pessoais frente à profissão, situação do campo de trabalho, auto representação enquanto sujeito pertencente a um grupo específico, questões econômicas, culturais e históricas. Todas estas singularidades que o determinaram e ainda determinam a figura do professor.

Faz-se necessário fazer um destaque ainda nesse capítulo para a Educação Infantil do campo no Estado de Goiás, no sentido de dar notoriedade aos estudos que vêm sendo realizados acerca dessa temática em nossa região. É possível identificar que as questões enfrentadas no contexto nacional, também podem ser encontradas no Estado de Goiás.

No ano de 2011 foi realizado a Pesquisa Nacional da Educação Infantil do Campo *Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural*. O objetivo da pesquisa foi de recolher informações sobre a Educação Infantil do campo no Brasil, identificando a situação para a proposição de uma política nacional nessa área. Essa Pesquisa Nacional contou com a participação de várias universidades do País, sendo que a UFG foi representada por três pesquisadores do Nepiec e sua coordenadora Ivone Garcia Barbosa.

No que diz respeito ao estado de Goiás, elaborou-se um relatório de pesquisa por regiões do Brasil, dentre esses relatórios destacamos o do Centro-Oeste. Além deste, o Nepiec também elaborou outro relatório acerca da situação da Educação Infantil do campo em Goiás, a partir de visitas a municípios do Estado.

A Pesquisa Nacional contemplou 1130 municípios, sendo que a coleta de dados qualitativos se deu em 30 municípios distribuídos nas cinco grandes regiões do país. Coube à região Centro-Oeste uma amostra de 6 municípios investigados. (BRASIL/MEC/UFRGS, 2012).

Os relatórios suscitaram considerações importantes acerca da conjuntura da Educação Infantil do Campo na região Centro-Oeste. E trouxeram contribuições a serem consideradas na construção de uma política pública de oferta de Educação Infantil para as crianças residentes em área rural.

Dentre as considerações podemos destacar a ausência de subsídios por parte da legislação e dos estudos acadêmicos, insuficientes para o planejamento, execução, monitoramento e avaliação das ações dos gestores públicos no que se refere à oferta da Educação Infantil do/no campo. A necessidade de maior infraestrutura, formação dos professores, contextualização do currículo com a realidade de vida das crianças e melhorias no transporte escolar, devido à insegurança do transporte para crianças tão pequenas.

Além dessas demandas, as questões do espaço físico e dos materiais disponíveis também foram pontos de análise contidos nos relatórios. Pode-se observar que em relação a esses aspectos, as escolas apresentaram cenários parecidos: falta de estrutura para a garantia da qualidade de educação as crianças; parques sem brinquedos, ou com brinquedos antigos; banheiros não adaptados; poucos materiais pedagógicos e os que surgiam eram utilizados de acordo com a decisão da professora; salas de aulas compartilhadas com turmas do Ensino Fundamental; falta de espaço para banho e sono das crianças; ambientes com espaço reduzido e pouca ventilação. Uns números reduzidos de escolas apresentaram características de tentativas de organização do espaço para as crianças, como por exemplo, salas amplas, cantos de brinquedos, espaços arejados, mobiliário organizado e adequado.

A formação dos profissionais da área da Educação infantil para trabalhar com crianças moradoras do campo também foi um elemento de análise do relatório. Notou-se que apenas um município envolvido na pesquisa, possui uma formação continuada para Educação do Campo, a partir do Programa Escola Ativa. Os demais não possuíam, até aquele momento, nenhuma proposta ou ação de formação para os professores. O que fragiliza ainda mais o trabalho docente.

As realidades apresentadas são bem próximas do que se pode conferir na conjuntura da Educação Infantil do Campo no Brasil. Tais pontos de análises são preocupantes e

acentuam ainda mais a urgência de se pensar uma Política Nacional para a Educação do Campo. Nesse sentido, na tentativa de ampliarmos a nossa discussão acerca do atendimento às crianças da Educação Infantil residentes em área rural. O próximo capítulo terá como objetivo apresentar a etapa empírica de nossa investigação, realizada no município de Bela Vista de Goiás no Estado de Goiás. A partir de observações e diálogos com professores e gestores foi possível identificar e mapear o atendimento ofertado às crianças residentes em áreas rurais, em turmas de pré-escola.

### CAPITULO III

#### EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA DE 4 A 6 ANOS EM BELA VISTA DE GOIÁS

O acesso por todas as crianças de 0 até 6 anos de idade à Educação Infantil ainda é um desafio no Brasil e a oferta dessa etapa da Educação Básica para as crianças moradoras do campo é ainda mais preocupante. De acordo com estudos de Simone Albuquerque e Cinthia Fernandes (2011) e de Fúlvia Rosemberg e Amélia Artes (2011), os indicadores nacionais evidenciam que as crianças menores de 7 anos pertencentes aos espaços rurais brasileiros praticamente estão excluídas do acesso à primeira etapa da Educação Básica. Existe na ótica dessas pesquisadoras, conforme atestam os dados do senso escolar do ano de 2010, uma reduzida oferta em turmas de pré-escolas localizadas em áreas urbanas para as crianças de 4 a 6 anos, sendo que, quando existente, esta é ainda considerada de baixa qualidade. Para o segmento populacional de 0 a 3 anos, o atendimento aparece praticamente inexistente.

A ampliação de vagas e a matrícula de todas as crianças de 4 até 6 anos de idade, sejam moradoras das cidades ou do campo, passaram a ser obrigatórias com a aprovação da EC 59/2009. Essa ampliação de vagas se configura como um impasse e, ao mesmo tempo, revela-se um direito que precisa ser assegurado. Entendemos, porém, que não basta ampliar e atender a tal demanda, a oferta necessita acontecer respeitando a realidade de vida das crianças pertencentes aos espaços rurais.

Resultados de investigações da Pesquisa Nacional *Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais* (BRASIL/MEC/UFRGS, 2012), desvelam a existência de um modelo de atendimento urbanocêntrico de Educação Infantil sendo ofertado àquelas crianças. Ademais, observa-se que o atendimento ao nível pré-escolar tem ocorrido em escolas que atendem, sobretudo, ao ensino Fundamental (BARBOSA 2014). Essas duas condições históricas devem ser consideradas em análises no que diz respeito à Educação Infantil do Campo, mostrando-se importantes em nossa investigação.

Considerando tais premissas, este capítulo tem por objetivo refletir sobre o processo de realização e dos resultados da etapa empírica de nossa pesquisa, apresentando informações obtidas com diferentes atores da Educação Infantil do município de Bela Vista de Goiás. Também apresentamos as análises realizadas com base em visitas, nas leituras dos Projetos

Políticos Pedagógicos, observações, proposição de questionários, imagens, depoimentos e diálogos fornecidos pelos participantes da pesquisa. Inicialmente, caracterizamos as etapas do processo investigativo de nossa pesquisa, verticalizando uma discussão sobre as escolhas metodológicas referenciadas em uma perspectiva dialética, contextualizando os lócus de nossa pesquisa, seguido de reflexões acerca da educação ofertada as crianças de 4 a 6 anos de idade residentes em áreas rurais moradoras de Bela Vista de Goiás – Estado de Goiás.

### **3.1 A etapa empírica da pesquisa: caracterização do processo de investigação**

A etapa empírica da nossa pesquisa teve início com o mapeamento dos municípios que integram a microrregião de Goiânia, capital de Goiás, a fim de conhecer a realidade de atendimento às crianças residentes em área rural em turmas de pré-escola. A delimitação pela microrregião de Goiânia se deu a partir de investigações iniciais do NEPIEC sobre a Educação Infantil do Campo (NEPIEC, 2012). Tais verificações explicitaram a ausência de estudos no Estado de Goiás acerca dessa temática, indicando a existência de um quadro significativo no levantamento a ser realizado por cada microrregião goiana.

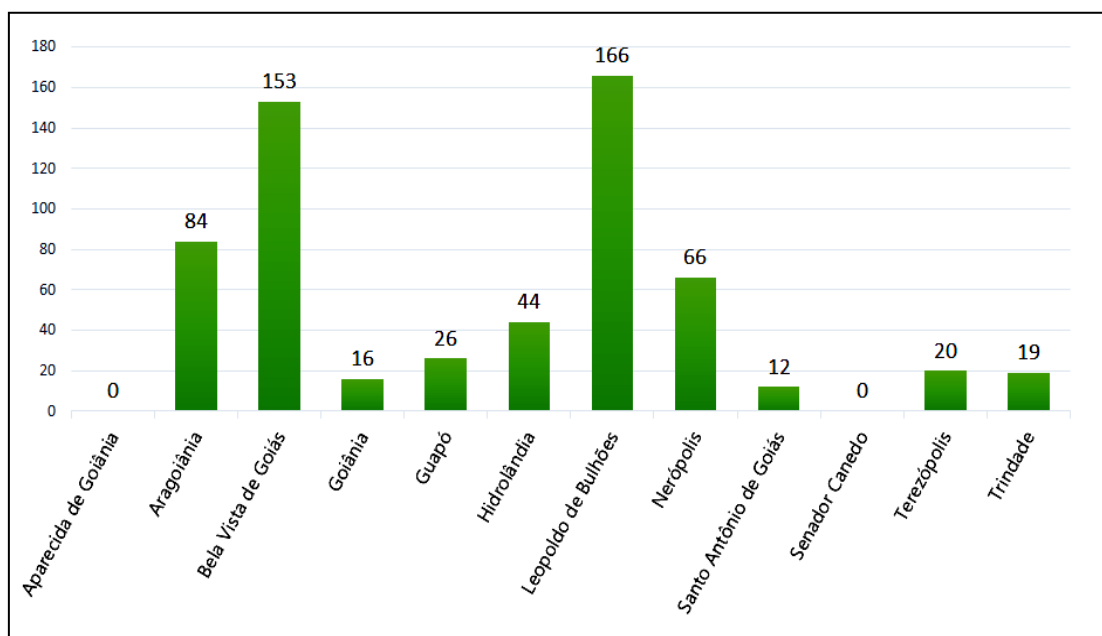
No processo de mapeamento, após contatos via telefone e internet, foi direcionado um ofício (Apêndice 2) a todos os Secretários municipais de educação, dos 17 municípios que integram a microrregião de Goiânia – municípios de Goiânia, Abadia de Goiás, Aparecida de Goiânia, Aragoiânia, Bela Vista de Goiás, Bonfinópolis, Caldazinha, Goianápolis, Goiânia, Goianira, Guapó, Hidrolândia, Leopoldo de Bulhões, Nerópolis, Santo Antônio de Goiás, Senador Canedo, Terezópolis de Goiás e Trindade.

No referido ofício foram solicitadas informações concernentes: ao atendimento pelo município de crianças de 4 a 6 anos (pré-escola) advindas da zona rural; à quantidade de instituições de educação Infantil (pré-escola) responsáveis por aquele atendimento; e ao número total de crianças de 4 a 6 anos moradoras do campo que são atendidas no município.

Obtivemos respostas de 12 municípios dos 17 contatados (Apêndice 3), mostrando-se tal resultado expressivo para garantir a qualidade das informações.

Os dados obtidos nesse processo podem ser visualizados no gráfico a seguir:

Gráfico 1: Quantidade de crianças residentes em área rural matriculadas em turmas de Pré-escola – Ano 2015.



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2015) /NEPIEC; informações obtidas pelo mapeamento da microrregião de Goiânia (municípios respondentes).

Com as informações obtidas conseguimos identificar que nos 10 municípios respondentes são atendidas 606 crianças, pertencentes ao campo, em turmas de pré-escola na microrregião de/ Goiânia. Sendo que Leopoldo de Bulhões e Bela Vista de Goiás atendem uma quantidade maior de crianças, totalizando juntos 52,6% daquela amostra de municípios.

Tendo em vista estes dados, contatamos os municípios para identificar a possibilidade de visitarmos as instituições e as Secretarias Municipais de Educação. Fomos atendidos com prontidão pelo Secretário Municipal de Educação de Bela Vista de Goiás, que concordou com nossa entrada no município, fornecendo total apoio durante esse momento da pesquisa. O município de Leopoldo de Bulhões foi contatado, mas, conforme uma das assessoras da Secretaria informou, o município não poderia atender, naquele momento, à solicitação para a participação na pesquisa. Desta forma, não foi possível contato direto com o Sr. Secretário segundo a mesma assessora, devido à demanda de trabalho daquele. Por motivo do exíguo tempo estipulado pela CAPES para o desenvolvimento da pesquisa de mestrado e frente à resposta do município de Bela Vista de Goiás para receber a pesquisadora, decidiu-se pelo desenvolvimento da investigação naquele município.

Desse modo, estabelecemos um contato direto com o Secretário de Educação e as pessoas responsáveis pela pasta da educação do Município, realizando visitas locais semanais, deslocando-nos de Goiânia para aquele município de veículo próprio, no período matutino. Realizamos uma visita inicial acompanhados por nossa orientadora e pelo professor Dr. Marcos Soares subcoordenador do NEPIEC. Na ocasião, conversamos com o Secretário Municipal de Educação e com a Coordenadora de Educação Infantil. Durante esse diálogo nos foram repassadas diferentes informações acerca da educação no município. Dentre elas, destacamos a preocupação do Secretário com as propostas curriculares das escolas, a garantia de concurso público aos profissionais da rede municipal, a garantia do acesso as escolas pelas crianças residentes em área rural através do transporte escolar, e a criação de CMEIS para o atendimento das crianças menores de 6 anos de idade. E, ao final da visita, tivemos a autorização por escrito da Secretaria Municipal de Educação para a realização de nossa pesquisa.

Ao todo foram realizadas 10 visitas ao município de Bela Vista de Goiás, somando-se as idas até as instituições e as visitas à Secretaria Municipal de Educação. O contato com as escolas foi realizado por meio de uma listagem de endereços e telefones cedida pela coordenadora geral de Educação Infantil do município. Por meio dessa lista, entramos em contato com antecedência com cada escola e marcamos as visitas.

Durante as visitas entregamos aos profissionais que aceitaram participar de nossa pesquisa, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE/ Apêndice 4)<sup>4</sup> – documento no qual está detalhada a proposta da pesquisa e os objetivos de nosso trabalho; e ainda tivemos o cuidado de explicar aos participantes que as informações obtidas seriam armazenadas de maneira ética e sigilosa. Após os esclarecimentos, os participantes assinaram o termo de consentimento e receberam uma via do documento. Durante as visitas também apresentamos o termo de anuência assinado pelo Secretário de Educação para o desenvolvimento da pesquisa no município (Apêndice 5). É válido ressaltar ainda que tivemos livre acesso aos documentos acerca da educação elaborados pela secretaria e escolas, toda a documentação solicitada nos foi repassada com prontidão.

---

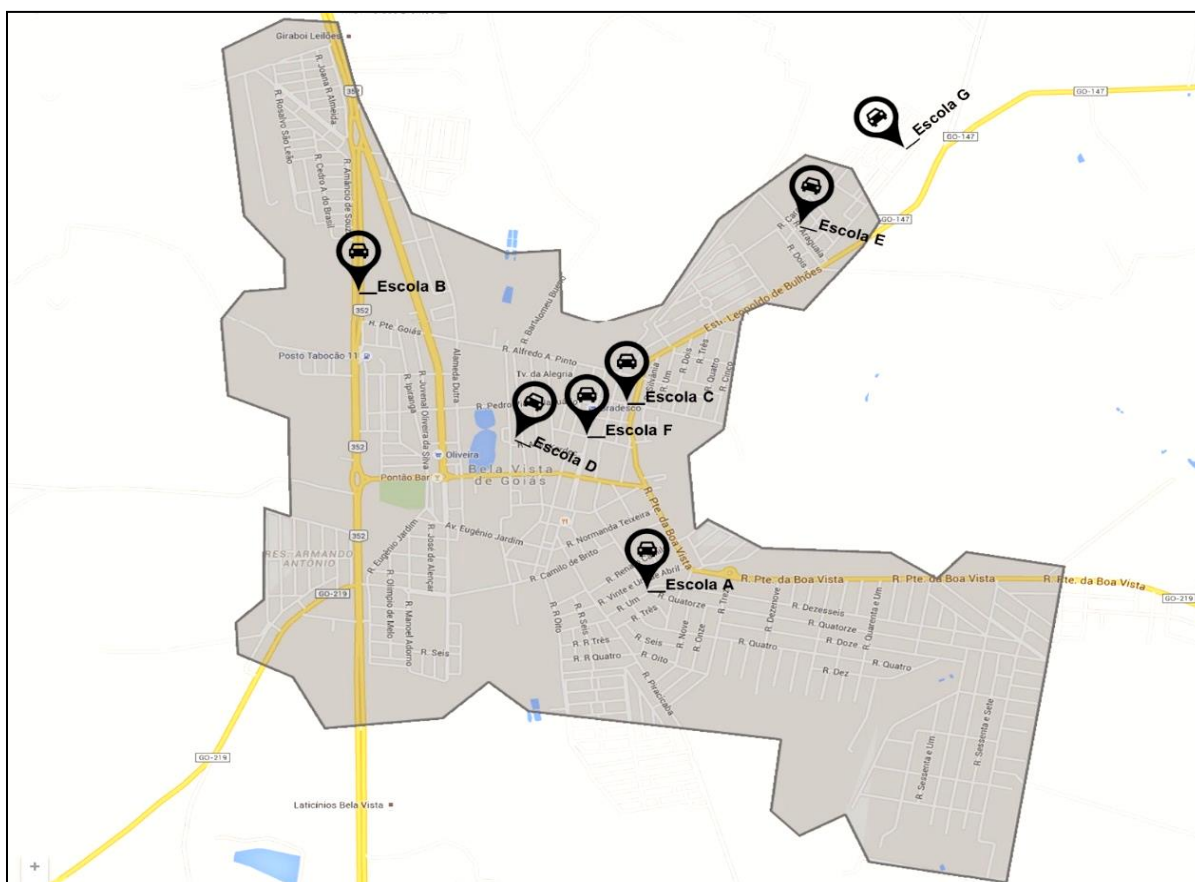
<sup>4</sup> O TCLE é um documento exigido pelo comitê de ética em pesquisa da UFG, que deve ser elaborado pelo pesquisador responsável, explicitando os objetivos da pesquisa e assegurando os direitos dos participantes.

O critério de ordenação de visitas às escolas se deu a partir de um agendamento, por meio da listagem cedida pela secretaria. Assim, fizemos o contato por telefone, marcando a data de cada visita de acordo com a disponibilidade das escolas.

Durante o trabalho dissertativo nos referimos às escolas do município utilizando das seguintes abreviaturas (A, B, C D, E, F, G, H). Para destacar os professores, utilizamos (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7) os Diretor/as (D1, D2, D3, D4, D5) e as coordenadoras (C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7, C8). Como estratégia de condução da escrita, utilizamos abreviaturas para nos referir aos questionários, sendo Q1o questionário proposto aos Diretores e Coordenadores e Q2 aos professores. Ao mencionarmos o Diário de campo utilizamos “DC”.

O mapa a seguir, detalha de maneira aproximada a localização das instituições visitadas:

Mapa 1- Escolas Municipais de Ensino Fundamental que atendem crianças de 4 a 5 anos



Fonte: Mapa do Google Maps editado pela pesquisadora/ NEPIEC-FE/UFG/2015.

É possível observar a partir da visualização aproximada do mapa que algumas escolas mantêm certa proximidade, mas aquelas sediadas em área rural, como é o caso da Escola G e

Escola B, são mais distantes do centro do município. Para se chegar até elas foi preciso pedir informações as pessoas que se deslocavam pelas ruas, pois o mapeamento do município ainda não está bem definido nos serviços de pesquisa e visualização de mapas e imagens, como por exemplo, o google Maps.

### 3.2 O município de Bela Vista de Goiás e o cenário local da Educação Infantil

O surgimento de Bela Vista enquanto município é datado da metade do século XIX. Informações encontradas no site do IBGE e no texto do PME (2015), revelam que, a denominação de Bela Vista de Goiás, aconteceu em 1890, pela Lei ou Resolução Provincial nº 612, sendo criado o município pela Lei Estadual nº 100, de 5 de junho de 1896. Desde o início de sua expansão o município recebeu influências do catolicismo, sendo Nossa Senhora da Piedade a padroeira da cidade, cujo nome foi dado a uma capela no município.

De acordo com informações constantes do PME (2015) e na biblioteca digital do IBGE, a origem do município resulta do desmembramento do município de Bonfim, conhecido como Silvânia atualmente, sendo instituído como comarca em 1898 (PME, 2015). Não é possível datar com precisão o início de sua expansão, mas há indícios da chegada dos primeiros moradores no município pelas margens do córrego Suçuapara, devido à abundância de água para abastecer os animais e a capacidade de atender às necessidades de sobrevivência das pessoas.

A cidade de Bela Vista de Goiás é situada na microrregião de Goiânia e se localiza a 46,50 Km da Capital do Estado de Goiás. De acordo com informações do último censo demográfico realizado pelo IBGE, o município tem uma população estimada de 24.554<sup>5</sup> mil habitantes. A tabela a seguir delinea a distribuição por área habitacional desta quantidade populacional:

Quadro 4: Estimativa da população em Bela Vista de Goiás

	Total de habitantes	Zona rural	Zona Urbana
Nº de Habitantes	24.554	6.609	17.945

Fonte: Censo Demográfico IBGE (2010).

<sup>5</sup> O IBGE realiza o censo demográfico da população de dez em dez anos, por isso, não é possível encontrar o detalhamento por faixa etária da população mais recente. Conseguimos identificar somente a projeção estimada para o ano de 2015 que apresenta um aumento considerável em número de habitantes totalizando aproximadamente 27 mil pessoas.

Podemos considerar que 27% da população de Bela Vista de Goiás é moradora de área rural. Em relação ao quantitativo de crianças menores de 6 anos de idade, os dados do último censo revelam que deste total de 24.554 habitantes, 1.964 são crianças.

Sobre os dados econômicos do município identificamos que a sustentação econômica se dá a partir da pecuária, agricultura e indústria. Segundo o PME (2015) as atividades do setor agropecuário e industrial, são fundamentais para a geração de renda no município. Outrossim, os dados do plano municipal revelam que, os “agricultores familiares acessavam 35% da área, ocupando 59% da mão-de-obra do setor e participando com 29% do valor da produção agropecuária municipal” (PME, 2015, p.32). A área rural do município é composta por propriedades de médio e pequeno porte, em que há o predomínio de atividades da pecuária leiteira.

Além da questão econômica, observamos também o cenário educacional do município que é delineado da seguinte maneira: atendimento à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. As crianças de 0 até 3 anos de idade são atendidas em centro municipais de Educação Infantil (CMEIS) e as de 4 a 5 anos em turmas de pré-escola fixadas em Escolas Municipais.

Segundo as considerações do PME (2015) da cidade, houve a necessidade de elevar a demanda por creches (0 a 3 anos) nos últimos anos em Bela Vista, conforme exposto na tabela a seguir:

Quadro 5: Matrículas na Creche - Rede Municipal e Particular: 2005-2014

Rede	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Municipal	-	-	-	-	66	53	74	90	97	165
Particular	83	83	87	72	65	93	92	105	99	116
Total de Matrículas	83	83	87	72	131	146	166	195	196	281

Fonte: Ministério da Educação/Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-MEC/INEP

Em 2007 o município atendia às crianças em uma única creche, porém, com a necessidade de ampliar o atendimento, foram construídas mais duas instituições. Essa ampliação de vagas é considerada um avanço no tocante a oferta de Educação Infantil. No entanto, o município reconhece que ainda não foi possível abranger todas as crianças de 0 até

3 anos de idade, o que aparece como uma meta prevista para o novo plano municipal (PME, 2015).

No tocante à pré-escola, de acordo com os dados do PME (2015) não houve um avanço significativo de matrículas entre os anos de 2005 e 2014 na Rede Educacional. A quantidade de crianças matriculadas em pré-escolas pode ser visualizada abaixo:

Quadro 6: Matrículas Pré-escola - Rede Municipal, Estadual e Particular: 2005-2014

Rede	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Municipal	377	389	354	299	344	375	373	386	421	495
Estadual	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Particular	269	248	181	205	165	214	241	203	183	193
Total de Matrículas	646	637	535	504	509	589	614	589	604	688

Fonte: Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira-MEC/INEP

Apesar disso, mesmo com essa baixa demanda como mostram as informações da tabela, a Secretaria Municipal de Educação acredita que com a necessidade de universalização da pré-escola em 2016, esse cenário pode se inverter, aumentando assim a demanda de matrículas para crianças de 4 a 6 anos.

### 3.3 A Educação das Crianças de 4 a 6 anos moradoras do campo em Bela Vista de Goiás

Optamos por investigar a proposta educativa voltada às crianças na faixa etária de 4 a 6 anos que naquele momento frequentavam a pré-escola dentro de escolas municipais de Ensino Fundamental em Bela Vista de Goiás. Para tanto, a Secretaria Municipal de Educação nos repassou uma listagem de sete instituições as quais deveriam ser visitadas. As referidas instituições agregavam um quantitativo de crianças residentes em área rural, sendo que, duas são localizadas em áreas rurais e as demais em área urbana. Identificamos, ao todo, que o município possui atualmente 10 instituições para o atendimento à Educação Infantil, sendo 3 creches e 7 escolas municipais que contemplam turmas de pré-escola. As creches do município não recebem crianças moradoras em área rural conforme informações cedidas pela secretaria Municipal de Educação e registradas em nosso diário de campo.

Os procedimentos metodológicos utilizados para compreender a oferta educacional destinada para as crianças de 4 a 6 anos residentes em área rural abrangeu: análise de

conteúdos de depoimentos de profissionais das escolas visitadas e diálogos destes com a pesquisadora; relatos transcritos no diário de campo da pesquisadora; análise de Projetos Políticos Pedagógicos das escolas e de imagens fotográficas dos espaços das instituições. Utilizamos a proposição de dois questionários: um para professor/a e outro para diretores e coordenadores (Apêndices 5 e 6). Ambos os instrumentos trouxeram questões sistematizadas acerca do perfil profissional dos participantes e sobre a proposta pedagógica da instituição; bem como, problematizações que dizem respeito ao atendimento à Educação Infantil de maneira global. Ainda, levou-se em consideração a proposta pedagógica das instituições e a relação família-escola e, por fim, pontos relevantes sobre o atendimento às crianças residentes em área rural especificamente.

As visitas para a proposição dos questionários foram realizadas no período entre os meses de agosto a dezembro de 2015. Agendamos as visitas nas escolas municipais durante os meses citados. Escolhemos uma das escolas do município para participar como colaboradora de nossa pesquisa, de maneira a perceber se o questionário necessitava de alterações. Nessa etapa “piloto” escutamos o parecer de uma coordenadora e de uma professora. E, de acordo com as profissionais participantes, as quais realizaram o preenchimento do material não havia dúvidas no entendimento daquilo que estávamos propondo no questionário. Tendo em vista esse parecer, demos continuidade as visitas.

Durante as visitas às instituições tivemos a oportunidade de conversar com coordenadoras, diretor/as e algumas professoras; foi possível também fotografar<sup>6</sup> as instituições e propor os questionários. Alguns participantes da pesquisa aceitaram gravar os diálogos que tivemos durante as visitas, outros preferiram que a pesquisadora registrasse as anotações somente no Diário de Campo. Realizamos entrevistas com os participantes da pesquisa, em formato de diálogo. Essa escolha metodológica dialogada nos proporcionou maior abertura com os participantes que se sentiram mais à vontade para dar depoimentos e nos ceder informações da educação no município. O formato de diálogo não seguiu um roteiro de perguntas fechado, as questões foram se constituindo ao longo do processo investigativo, sempre resguardando, porém, os objetivos que orientavam nossa pesquisa.

---

<sup>6</sup> Pela necessidade de preservarmos as imagens de crianças e das professoras, as fotografias se referem aos espaços físicos sem a presença destes sujeitos.

Participaram da pesquisa, profissionais de 7 escolas<sup>7</sup>: 5 diretoras/es, 8 coordenadoras pedagógicas e 7 professoras, totalizando 20 participantes. Três escolas não possuíam o cargo de direção, por isso, o número de coordenadores participantes foi superior ao de diretores. Importante destacar que, de acordo com a organização do município, para ocupar a função da direção é necessário um número superior a 100 alunos matriculados na instituição.

Foi possível propor o questionário para 7 professoras de Educação Infantil que recebiam crianças moradoras de área rural, uma de cada instituição visitada. No quadro a seguir apresentamos o quantitativo de participantes das respectivas escolas.

Quadro 7: Relação da quantidade de participantes da pesquisa por escola

ESCOLAS	Nº DIRETOR (AS)	Nº DE COORDENADORAS	Nº DE PROFESSORAS
<b>A</b>	1	2	1
<b>B</b>	-	2	1
<b>C</b>	1	1	1
<b>D</b>	-	1	1
<b>E</b>	1	1	1
<b>F</b>	1	1	1
<b>G</b>	1	1	1
<b>Total</b>	5	8	7
<b>20 participantes</b>			

Fonte: arquivo pessoal do pesquisador/ NEPIEC –FE/UFG, 2015

Para a análise das informações obtidas a partir dos procedimentos metodológicos escolhidos, delimitamos eixos temáticos para nos auxiliar na compreensão dos dados e dos elementos constitutivos da pesquisa. Os eixos são: o perfil profissional dos docentes, diretor/as e coordenadoras; atendimento e a estrutura física da Educação Infantil; a proposta pedagógica e a organização do trabalho pedagógico; o atendimento das crianças moradoras do campo no Município de Bela Vista de Goiás.

### 3.3.1 O perfil profissional dos docentes, diretor/as e coordenadoras

Por meio das informações dos participantes da pesquisa, observamos que todos os profissionais envolvidos com a gestão das instituições possuem formação inicial em Pedagogia. Conforme a análise das informações constantes nas respostas dadas ao questionário, 11 gestores exercem há muitos anos à docência, sendo que 7 destes declararam não possuir experiência com o trabalho na Educação Infantil. Ao responderem o questionário, 3 diretores e 3 coordenadoras não informaram o tempo de atuação nessa primeira etapa da Educação Básica. Essas informações aparecem resumidas no Quadro 8:

Quadro 8. Perfil profissional diretor/as/coordenador/as

Quadro de Profissionais	Formação Inicial	Tempo de atuação na E.I	Tempo de atuação na docência
1. Diretor (a)	Pedagogia	10 anos	23 anos
2. Diretor (a)	Pedagogia	Não informou/	28 anos
3. Diretor (a)	Pedagogia	Não informou	7 anos e 6 meses
4. Diretor	Pedagogia/Letras	Não informou	Não informou
5. Coordenadora	Pedagogia	Não informou	12 anos
6. Coordenadora	Pedagogia	8 anos	23 anos
7. Coordenadora	Pedagogia	1 ano	15 anos
8. Coordenadora	Pedagogia	05 meses	14 anos
9. Coordenadora	Pedagogia	Não informou	25 anos
10. Coordenadora	Pedagogia	1 ano	5 anos
11. Coordenadora	Pedagogia	2 anos	10 anos
12. Coordenadora	Pedagogia	Não informou	Não informou
13. Coordenadora	Pedagogia	18 anos	3 anos

Fonte: arquivo pessoal do pesquisador/ NEPIEC –FE/UFG, 2015

Consideramos importante que os diretores e coordenadoras, bem como as professoras, tenham certa experiência docente, contudo, isso por si só não garante que o trabalho na Educação Infantil seja totalmente compreendido, já que algumas delas têm pouco tempo de experiência nesta etapa. Por outro lado, não ter estado na Educação Infantil como docente ou

gestor pode não significar total desconhecimento dessa área, já que os diferentes profissionais talvez tenham incluído em suas vivências aspectos importantes advindos das interações entre as diferentes etapas educacionais. Sobre essa hipótese, nossa pesquisa não possui dados para manter tal afirmativa, o que pode ser ponto de pauta para futuras investigações e abertura de diálogos realizados no município em questão.

Essa mesma análise pode ser estendida ao quadro de professoras que atuam na pré-escola do Município. O quadro a seguir apresenta as informações sobre o perfil das docentes participantes da pesquisa:

Quadro 9. Perfil profissional - professoras

<b>Quadro de Profissionais</b>	<b>Formação Inicial</b>	<b>Tempo de atuação na E.I</b>	<b>Tempo de atuação na docência</b>
1. Professor/a	Pedagogia	1 ano	1 ano
2. Professor/a	Pedagogia	4 anos	6 anos
3. Professor/a	Pedagogia	3 anos e 9 meses	3 anos e 9 meses
4. Professor/a	Pedagogia	3 anos	13 anos
5. Professor/a	Pedagogia	6 anos	18 anos
6. Professor/a	Pedagogia	13 anos	17 anos
7. Professor/a	Pedagogia	09 anos	14 anos

Fonte: arquivo pessoal do pesquisador/ NEPIEC –FE/UFG, 2015

Em relação ao quadro de professoras identificamos que todas também possuem curso superior em Pedagogia. Conforme os dados obtidos, é possível afirmar que o município de Bela Vista de Goiás está em conformidade com o Art. 62º da Lei nº 9394/96, que exige a formação de docentes para atuar na Educação Básica em nível superior e em curso de licenciatura de graduação plena. Tal fato se expressa de maneira positiva, pois, podemos notar que existe uma preocupação por parte da Secretaria Municipal de Educação com a adequação aos regimes legais e direitos já estabelecidos e garantidos em Lei. Dentre esse grupo de docentes, 6 são efetivas na rede municipal de ensino de Bela Vista de Goiás e tendo apenas 1 profissional com contrato especial. Esta, ainda que não seja professora efetiva da rede – conforme pudemos identificar nas respostas obtidas no questionário – é uma docente que possui experiência de 3 anos em turmas de Educação Infantil, é pós-graduada e já realizou cursos sobre a educação das crianças menores de 7 anos de idade, como por exemplo o

Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (Proinfantil).

De modo geral, ao avaliar esse cenário, é possível dizer que há no município pesquisado indicadores exigidos no estabelecimento de uma qualidade na educação das crianças de 4 até 6 anos. O fato das professoras, das coordenadoras e dos diretores terem formação adequada, sendo em sua maioria profissionais concursados e efetivos, é um dado que assinala a tentativa do município de estabelecer a estabilidade profissional. Ademais, isso cria espaços para o exercício dos direitos das crianças, de sua família, assim como dos profissionais que assumem a tarefa educativa, o que nos parece ser um horizonte importante a ser vislumbrado no projeto educativo com crianças de 0 até 6 anos, sob a perspectiva que defendemos.

Em relação à formação continuada e ao aprimoramento profissional destacamos no questionário, uma pergunta acerca da realização ou não de cursos voltados para a Educação Infantil. Dentre as 7 professoras que compuseram nossa amostra de dados, apenas 2 declararam que realizaram cursos de formação continuada para Educação Infantil, mesmo sendo professoras regentes de turmas de pré-escolas. Esse dado representa um percentual de 29% com cursos realizados e 71% que não realizam formação com essa temática.

No conjunto de 13 Diretores e Coordenadoras das escolas, 9 responderam que não realizaram cursos que versam sobre a Educação Infantil e apenas 4 realizaram algum curso que tocavam nessa temática. O que expressa uma porcentagem de 18% com cursos realizados e 82% sem nenhuma ação de formação nessa área.

Essas percentagens referentes à formação continuada são bastante significativas. Entendemos que é preciso pensar a formação docente para além daquela inicial oferecida nos cursos de licenciatura, concordando com Kramer (2006, p.804), a formação continuada para professores de Educação Infantil “[...] é desafio que exige a ação conjunta das instâncias municipais, estaduais e federal”. Na visão da estudiosa, essa condição de formação de profissionais para a Educação Infantil é um exercício novo da história da educação, de certa maneira desconhecido e até considerado pouco nobre, mas mesmo fragilizado, carece com urgência de acontecer.

Barbosa (2011a) também considera a importância do papel das universidades e das equipes Municipais e estaduais na formação dos profissionais que lidam com as crianças de zero até seis anos de idade. Para a autora, essa formação precisa integrar não somente

conceitos, conteúdos, mas, sobretudo “[...] valores, princípios e revisões críticas sobre o sistema capitalista e o lugar social e cultural que ocupam inclusive como professores, resgatando seu autoconceito positivo e suas ações” (BARBOSA, 2011, p. 396). Ademais, a mesma autora admite a importância de se constituir novas práticas pedagógicas, condizentes com o conceito de criança como alguém ativo e como cidadão de direitos (BARBOSA, 1997; 2015).

Se a formação continuada para a Educação Infantil é considerada um desafio no contexto das políticas educacionais, mais alarmante ainda é a oferta de cursos, ações e formações que versam sobre a educação das crianças do campo. Nosso questionário de pesquisa contemplou uma questão que teve por propósito saber se tanto o professor quanto o diretor ou coordenador já tinham realizado algum curso ou ação de formação direcionados à Educação do Campo. A partir dos dados obtidos, descobrimos que as 7 professoras e os 13 diretores (as) e coordenadoras, não realizaram qualquer curso ou ação referente àquela temática. Fato que evidencia o desconhecimento das produções e orientações que foram construídas ao longo dos anos sobre a Educação das crianças advindas da zona rural. Isso, sob o nosso ponto de vista, interfere diretamente no olhar que se terá para esses sujeitos quando chegarem às instituições. Como oferecer um atendimento de qualidade às crianças do campo, sem conhecer aquilo que é orientado para a sua educação?

Souza (2013) considera que os professores precisam de formação continuada para compreender e atuar com as crianças do campo, porque existem lacunas em suas formações que devem ser problematizadas. Do contrário, pois, não haverá uma identificação com a realidade dos sujeitos do campo. Tais lacunas existem desde a formação inicial, que pouco ou quase nada toca nesse assunto. Nesse sentido, a autora defende a importância de oferta de cursos de formação para a Educação do Campo, na promoção de trocas de experiências e superação de angústias cotidianas as quais vão surgindo com o trabalho pedagógico.

Essa questão da formação inicial e continuada é um elemento também presente na legislação acerca da Educação do campo, como discutido no capítulo II, e podemos perceber que é um elemento a ser destacado na realidade no município investigado. O artigo 7º da Resolução nº 2 de abril de 2008, determina que:

§ 2º A admissão e a formação inicial e continuada dos professores e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente deverão considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às

oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades. (BRASIL, MEC, 2008, p.3)

Nessa direção nosso questionário também indagou os participantes acerca da contribuição de sua formação inicial para o trabalho com a Educação Infantil e Educação do Campo. Em relação à Educação Infantil a maioria dos professores se lembrou das aulas de fundamentação teórica, estágios supervisionados, psicologia da educação, música e aulas sobre a importância do cuidar e educar na Educação Infantil. No tocante à Educação do Campo, os participantes afirmaram não terem compartilhado experiências teóricas ou práticas acerca desse assunto. Somente alguns fizeram afirmações pouco aprofundadas relembrando a importância de se trabalhar com a realidade do aluno.

Na busca pela mudança dessa realidade, é possível perceber um esforço por parte da Secretaria Municipal de Educação de Bela Vista de Goiás. O PME (2015), meta 16, reafirma a proposta de garantir formação continuada aos professores em sua área de atuação, de acordo com as necessidades e demandas. Entendemos, portanto, que uma das demandas no município é a Formação Continuada em Educação Infantil e também em Educação do Campo.

### 3.3.2 O atendimento e a estrutura física da Educação Infantil

A partir do levantamento de dados, fornecidos pelos participantes da pesquisa, elaboramos um quadro que demonstra o quantitativo de crianças de 4 até 6 anos de idade atendidas nas 7 escolas da rede municipal de Bela Vista de Goiás.

Quadro 10: Quantitativo de crianças de 4 a 6 anos atendidas na rede municipal de Bela Vista de Goiás

Escolas	Nº de Crianças atendidas na instituição	Nº de Crianças atendidas na E.I	Nº de turmas de E.I	Nº de crianças da E.I residentes em área rural
Escola A	240	88	2	21
Escola B	130	71	2	20
Escola C	134	40	2	5
Escola D	774	248	4	44
Escola E	198	51	2	5
Escola F	110	25	1	25
Escola G	390	94	4	14
Total	1976	617	17	134

Fonte: Arquivo pesquisadora/NEPIEC – FE/UFG, 2015 (Dados obtidos a partir das respostas dos questionários propostos aos participantes).

Os dados mostram que são atendidas em Bela Vista de Goiás 617 crianças em turmas de pré-escola. Dessa parcela, 134 crianças são residentes em área rural. Este número é significativo tendo em vista o total de crianças da Educação Infantil atendidas na rede, ou seja, representa um percentual de 21,72% do atendimento ofertado às crianças de 4 a 6 anos de idade nesta rede pública municipal. Faz-se necessário, portanto, compreender como tem sido feito esse atendimento as crianças advindas do campo residentes em Bela vista de Goiás, sendo a estrutura física um dos elementos de nossa investigação.

Em relação à estrutura física das instituições, diversas leis, normatizações e pesquisas já têm enfatizado a importância da qualidade dos espaços físicos e o aspecto estrutural das creches e pré-escolas. Consideramos importante destacar os seguintes documentos produzidos pelo Ministério da Educação nos anos de 2000 em conjunto com diversos pesquisadores da área: Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, MEC/SEB, 2009), Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (2009), Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2006) e Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006).

Todos esses documentos delimitam elementos fundamentais para a promoção de um atendimento as crianças menores de 7 anos que: privilegie os processos de trocas entre pares, interação e socialização nos espaços; contribua para a constituição da identidade da criança enquanto um sujeito social e cultural; e leve em consideração o processo de desenvolvimento infantil nos seus aspectos físico, psicológico e social.

Um dos elementos fundamentais para a organização e a configuração do trabalho pedagógico na Educação Infantil é, segundo pesquisas de Barbosa (2014) o espaço físico das escolas e salas de turmas de pré-escolas. Ele representa um constructo social e cultural e pode expressar afetividade, acolhimento ou restrições sendo capaz de marcar os sujeitos e ser marcado por eles. De acordo com pesquisas iniciadas no NEPIEC (BARBOSA, 2014, p. 10) “[...] dados indicam que os compartilhamentos desses espaços com o ensino fundamental podem comprometer a direção e a qualidade dos projetos educativos”.

Na ótica de Barbosa e Horn (2001) os espaços da sala de aula e da escola precisam ser compreendidos não como pano de fundo, mas, sim como componentes da ação pedagógica. Nesse sentido, é preciso entender que as crianças menores de 7 anos possuem necessidades diferenciadas das demais, portanto, a disposição e organização desses espaços são fundamentais para o seu desenvolvimento, aprendizagem e autonomia.

Considerando essas premissas, sistematizamos no questionário de pesquisa questões acerca da estrutura física e do atendimento da Educação Infantil e fotografamos espaços físicos das escolas visitadas. Nosso objetivo foi demonstrar aspectos dos espaços destinados às crianças de turmas de pré-escola no município investigado.

Nas instituições observadas, existem turmas de pré-escolas que compartilham as salas com o Ensino Fundamental, e outras, exclusivas para as crianças de 4 a 6 anos. Ilustramos, a seguir, dois espaços de pré-escolas visitadas durante a investigação.

Figura 1 – Sala de aula exclusiva para crianças de 4 a 6 anos de idade.



Fonte: Foto de arquivo pessoal da pesquisadora- NEPIEC/UFG-2015.

A figura 1 representa uma sala de aula exclusiva para as crianças de 4 a 6 anos de idade, podemos observar que as cadeiras são menores, o que é considerado mais apropriado para a faixa etária das crianças e a distribuição das mesas são organizadas para agrupar de 3 a 4 crianças. Essa forma de organização do espaço pode proporcionar uma maior interação entre as crianças e possibilita ainda um trabalho mais coletivo com a turma.

Foto 2 – Sala de aula compartilhada com Ensino Fundamental.



Fonte: Foto de arquivo pessoal da pesquisadora- NEPIEC/UFG-2015

Por outro lado, na figura 2, observamos uma sala de aula que é compartilhada com o Ensino Fundamental, na qual pudemos perceber que as cadeiras são impróprias para a faixa etária de 4 a 6 anos. As crianças ficam em posições corporais inadequadas, seus pés suspensos e os rostos parecem desaparecer atrás das mesas e cadeiras. Esse é um dos inúmeros aspectos negativos impostos às crianças que estudam em turmas de pré-escolas em escolas. Escolas estas as quais expressam aquilo que as pesquisas já indicam: a qualidade, os projetos e a organização do trabalho educativo com as crianças ficam comprometidos (BARBOSA, 2014).

Em relação a esses aspectos referentes aos espaços, materiais e mobiliários, destaca-se o documento *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, MEC, /SEB, 2009) produzido pelo MEC. Tal documento, pontua a existência de aspectos específicos da infraestrutura das instituições para se atender crianças de 0 até 6 anos de idade.

Na proposta dos Indicadores, o mobiliário, por exemplo, é um elemento que precisa ser refletido, pois as crianças precisam de materiais e espaços adequados para produzir, enxergar, refletir e explorar o ambiente:

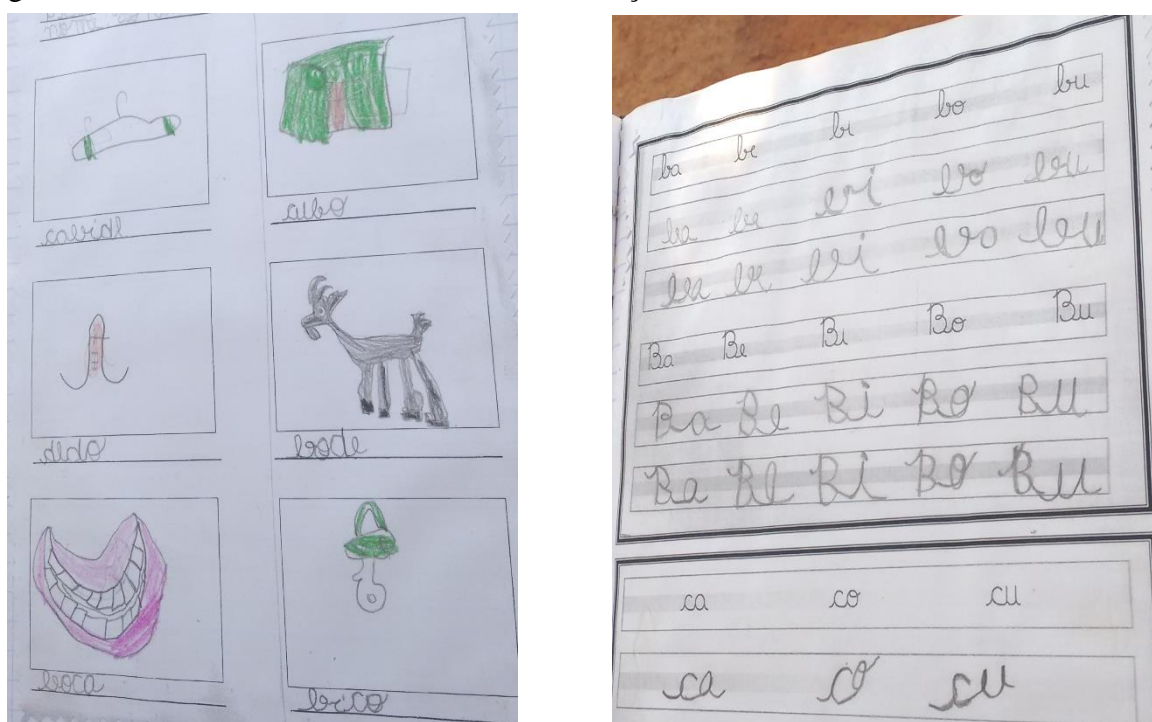
O mobiliário deve ser planejado para o tamanho de bebês e de crianças pequenas: é preciso que os adultos reflitam sobre a altura da visão das crianças, sobre sua capacidade de alcançar e usar os diversos materiais,

arrumando os espaços de forma a incentivar a autonomia infantil. Os aspectos de segurança e higiene são muito importantes, mas a preocupação com eles não deve impedir as explorações e iniciativas infantis (BRASIL/MEC, 2009, p. 50).

Além do mobiliário, os espaços da instituição de Educação Infantil necessitam também proporcionar para as crianças o registro e a divulgação de suas produções. Notamos, no caso das salas de pré-escola compartilhadas com o Ensino Fundamental, a ausência ou a restrição dos espaços destinados para tais registros. As turmas exclusivas para a pré-escola em Bela Vista de Goiás, por outro lado, são organizadas de maneira a exprimir uma intencionalidade pedagógica. Em todas, encontramos produções em destaque expostas nas paredes; decoração nos murais e portas com temas infantis; alfabeto, vogais e números colados nas paredes; proposição de atividades que envolvem o exercício do ensino das letras; tarefas que envolvem datas comemorativas; e o treino da letra cursiva.

Apesar de considerarmos positivamente os diferentes registros encontrados nas escolas, identificamos nessas turmas um predomínio de marcas de escolarização, de antecipação de conteúdos considerados “escolares” e do processo de alfabetização, conforme modelo tradicional. Esse contexto pode ser observado, em parte, nas imagens fotográficas a seguir:

Figuras 3 e 4: Atividade com marcas de escolarização, uso da letra cursiva.



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora - NEPIEC/UFG-2015

Diante do exposto, não poderíamos deixar de questionar sobre os principais objetivos traçados para a Educação Infantil no município de Bela Vista de Goiás, já que as marcas de escolarização da infância ensejam uma visão de preparação dessas crianças para o Ensino Fundamental. Esses objetivos vão na contramão daquilo que está sendo proposto pelas DCNEI (2009), em que a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil precisam ter como objetivo principal a garantia do acesso aos processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens. Bem como, assegurar o direito à proteção, à liberdade, o respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, MEC, 2009).

Outro ponto de análise enfatizado por nós se refere aos espaços externos das escolas visitadas, em especialmente os parques, os quais consideramos de grande relevância na construção de uma identidade do espaço das crianças de 0 até 6 anos de idade. Conseguimos identificar que dentre as 7 instituições visitadas, 3 não possuem parques infantis, 2 contém pouquíssimos escorregadores e os brinquedos de metal envelhecidos, somente 2 integram parques mais amplos e possíveis de serem utilizados pelas crianças.

As pesquisas realizadas pelo NEPIEC, demonstram que os espaços dos parques podem expressar “[...] uma importante marca da infância, uma vez que nele as crianças e as professoras têm a possibilidade de brincar, interagir, realizar jogos de alternância, usufruir da função social do brinquedo resignificando-os”. (BARBOSA, 2014, p. 12).

Ademais, os espaços das brincadeiras infantis, segundo Sônia Teixeira (2009) são lócus de mediação e interlocução cultural, é por meio das interações o ser humano vai se constituindo enquanto sujeito. Na ótica da estudiosa, é preciso estar atento para as multideterminações desse processo de constituição das brincadeiras, pois faz se a defesa para que todas as crianças “[...] possam dispor de muitos brinquedos e espaços adequados para brincar, mas isso, de pouco adiantará se a criança não tiver tempo para brincar e a presença de parceiros, incluindo crianças e adultos” (TEIXEIRA, 2009, p. 252). A referida autora considera ainda que o sujeito vai construindo a sua humanidade à medida que internaliza e externaliza os significados do seu grupo social, isto por meio das interações e trocas. Por isso, é tão importante que se pense a organização dos espaços e tempos na rotina da Educação Infantil, uma vez que as crianças passam a atribuir significados e se apropriam da cultura coletiva de onde estão inseridas.

A pesquisa de mestrado realizada por Juliana Silva (2012) reafirma as discussões já colocadas por Teixeira (2009). A pesquisadora considera que é importante as crianças terem a oportunidade de vivenciar todos espaços da instituição de maneira significativa, até porque no caso das crianças do campo, estas moram em locais que permitem ter acesso ao contato com animais, terra, rios e etc. Nesse sentido, a maneira como a instituição se organiza e prepara suas atividades imprime uma intencionalidade pedagógica, podendo dar maior sentido ou não, ao processo educativo, sendo ainda uma oportunidade de conhecer e dialogar entre pares.

Na mesma direção Luzia Silva (2002, p.156) pontua em sua dissertação que o fato das crianças poderem vivenciar os espaços de maneira a interagir e realizar trocas significativas entre adultos e crianças é um elemento fundamental para a constituição de “certos conhecimentos ligados a cultura rural e as demais culturas. Os espaços de interação podem ser tomados como espaços de apropriação de hábitos, valores e ideias”

Figura 5 – Parque com brinquedos para crianças da pré-escola



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora- NEPIEC/UFG-2015

A escola visitada constatada na figura 5, possui este único escorregador. No dia da visita presenciamos muitas crianças, no brinquedo e ao redor dele. Ao canto direito podemos observar um brinquedo quebrado. É interessante notar que há um espaço amplo com árvores o qual também pode ser utilizado pelas crianças e professoras

Figura 6 - Parque com um número maior de brinquedos e areia



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora- NEPIEC/UFG-2015

A imagem fotográfica 6 permite visualizar um espaço mais diversificado em termos de brinquedos à disposição das crianças de pré-escola. Isso não garante, porém, que o espaço seja plenamente utilizado de modo pedagógico pela escola. Em nossa pesquisa não observamos se aquele espaço é também utilizado por turmas de Ensino Fundamental.

Em anotações do Diário de Campo e diálogos com os participantes, observamos que ficou recorrente nos registros a preocupação de ampliar os espaços para a Educação Infantil, reconhecendo a importância dos brinquedos, de outros materiais na dinâmica educativo-pedagógica:

*O espaço da Educação Infantil ele não é o ideal. Nós precisaríamos ter um olhar diferenciado para Educação Infantil. Nós precisaríamos ter um banheiro voltado para a Educação Infantil, a parte pedagógica, em forma de brinquedos, a gente está começando. Quando chegou a Educação Infantil para mim, não tínhamos nenhum brinquedo, livro, não tínhamos nada. Então, assim, isso são três anos, cada ano a gente vê que está melhor. (Diálogo 2/D5/2015).*

Na escola D verificamos que não há parque para as crianças e espaço arborizado que possa ser utilizado. De acordo com a coordenadora, quando as crianças saem para o recreio, não sabem muito que fazer, pois o espaço é limitado e isso gera muitos conflitos entre elas.

Além dos espaços para as crianças brincarem, observou-se também a necessidade de ampliar os materiais pedagógicos para o trabalho educativo, adaptar os banheiros e mobiliário para as crianças.

Entendemos que essa realidade não é específica do município de Bela Vista de Goiás, conforme pontuamos no capítulo 2, a partir dos relatórios da região Centro-Oeste e Goiás, é um desafio para os municípios adequar seus espaços, mobiliários, propostas e materiais pedagógicos, de maneira que assegure o pleno desenvolvimento da criança. Essa dificuldade se acentua ainda mais, quando as turmas de pré-escolas estão inseridas nas escolas, pois ao compartilhar os espaços com as crianças do Ensino Fundamental, perde-se muito a oportunidade de repensar a organização do trabalho pedagógico.

### **3.3.3 A proposta pedagógica e organização do trabalho pedagógico**

Pensando no atendimento às crianças da Educação Infantil no município de Bela Vista de Goiás, propusemo-nos a conhecer os Projetos Político Pedagógicos (PPP) das escolas visitadas e contemplamos no nosso questionário questões que se referiam àquelas.

A LDB/1996 estabelece que as instituições educativas devem construir suas propostas pedagógicas e seus currículos. Assim como as estudiosas que dialogamos, defendemos uma construção do PPP de maneira democrática, assumida por todos os agentes do processo educacional. Entendemos que esse documento não se expressa apenas como algo formalizado para atender uma reivindicação das Secretarias, pelo contrário, ele é orientador do processo educativo e precisa ser revisitado cotidianamente.

Com o intuito de problematizar o papel e a função do PPP nas instituições, fizemos a proposição das seguintes questões aos participantes da pesquisa: a) identifique as pessoas que participaram da elaboração e desenvolvimento do PPP; b) as crianças participaram da elaboração do PPP?; c) A escola utiliza como referência para a elaboração de seu projeto pedagógico e currículo alguma legislação ou documento oficial? d) A escola utiliza como referência para elaboração de seu projeto pedagógico e currículo alguma legislação ou documento oficial sobre a Educação do Campo?

Em relação à primeira questão acerca das pessoas que participaram da elaboração e desenvolvimento do PPP, percebemos que apareceram nas respostas os seguintes sujeitos: Diretores, Coordenadores, Professores, Comunidade Escolar, Conselho escolar, Merendeiras,

Representantes de Pais e Alunos, Funcionários Administrativos. Com base nas respostas, nota-se uma ampla participação da comunidade escolar na elaboração dos projetos pedagógicos das instituições.

Essa condição histórica de participação coletiva no projeto educativo deve ser considerada uma importante conquista dos diferentes segmentos da realidade educativa, reafirmada em estudos e investigações de diversos autores brasileiros.

Na visão de M. Barbosa (2010, p. 4) o PPP é “[...] é o resultado de um trabalho conjunto entre profissionais e famílias, um trabalho de reflexão, debate e confronto”. É construído a partir da ação de gestores, pais, professores e funcionários, cuja tarefa é pensar e selecionar princípios educacionais para a organização do trabalho pedagógico. Essa perspectiva é partilhada com Veiga (2008), que definiu o PPP como a expressão da organização do trabalho pedagógico da instituição, possuindo uma ação intencional com um sentido explícito. Ao mesmo tempo considera que se trata de um projeto e é político, na medida em que assume um compromisso com a formação da criança para a vida em sociedade. Na visão de Veiga (2008) o PPP precisa ser um processo contínuo de reflexão e discussão das questões da escola, trata-se de uma construção e participação crítica de toda a comunidade escolar.

Freitas (1995) afirmou que a Organização do Trabalho Pedagógico se divide em dois níveis: o primeiro seria a organização do trabalho pedagógico desenvolvido na sala de aula; e o segundo seria a organização global do trabalho pedagógico da escola como, por exemplo, o Projeto Político Pedagógico (PPP). Nesse sentido, acerca da construção do PPP o autor ponderou que é importantíssima a participação de alunos e professores, a qual implicaria em:

Valorização do coletivo de alunos e professores como instância decisória que se apropria da escola de forma crítica. Mais ainda, significa que tal apropriação se estenda ao interior da ação pedagógica, rompendo as formas autoritárias de apropriação/objetivação do saber (FREITAS, 1995, p. 111).

Entende-se, nessa ótica, que essas considerações sobre a natureza e a função do PPP tem relação com a definição do tipo de gestão, havendo a defesa de que as instituições educativas partam da gestão democrática.

Acerca dos documentos referência para a elaboração dos PPPs e do currículo, utilizados pelas instituições do município participantes de nossa pesquisa, realizamos a tabulação das respostas e encontramos a seguinte listagem de Leis e Documentos:

Quadro 11: Principais documentos citados para a elaboração dos PPPs e Currículo do município de Bela Vista de Goiás

Legislação Nacional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Constituição Federal do Brasil (CF/88)</li> <li>• Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei nº 9394/96 (LDB)</li> <li>• Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)</li> <li>• Plano Nacional de Educação (2014)</li> <li>• Portaria Interministerial nº 17/2007 – Decreto Educação Integral</li> <li>• Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil MEC/SEB (2010)</li> </ul>
Documentos Oficiais (Nacionais)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Referencial Curricular para a Educação Infantil (1998)</li> <li>• PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais</li> <li>• Critérios para um atendimento em Creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (1998)</li> </ul>
Legislação Municipal e Estadual	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plano Municipal de Educação (2015)</li> <li>• Resolução do CEE nº5 de 10 de julho de 2011-Dispõe sobre a Educação Básica em suas diversas etapas e modalidades para o Sistema Educativo do Estado de Goiás</li> </ul>
Documentos Estadual e Municipais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Projeto Político Pedagógicos (2014)</li> <li>• Documentos Orientadores da Rede Estadual e Municipal da Educação</li> <li>• Fichas de evolução na aprendizagem mensais e bimestrais</li> <li>• Matriz Curricular Nacional</li> </ul>

Fonte: Arquivo do pesquisador (2015) /NEPIEC; informações obtidas através dos questionários.

Entre a legislação citada por gestores e professoras destacaram-se a LDB, o ECA (1990) e a CF/88, como “documentos principais”. Apareceram também entre as referências citadas nos questionários no que diz respeito à Educação Infantil e Educação Básica, as DCNEI (2009) e o Plano Nacional de Educação (2014). Isso se expressa como um avanço e

uma possibilidade para a criação de novas práticas pedagógicas no trabalho com as crianças menores de 7 anos e os alunos das demais etapas de ensino.

No que se refere ao atendimento à criança da Educação Infantil nos chama atenção a recorrência do uso do RCNEI (1990) para apresentar o formato do trabalho pedagógico com as crianças. Isso comprova aquilo que já tínhamos suscitado no primeiro capítulo dessa dissertação: por mais que as DCNEI (BRASIL, 2009) se caracterizem como um documento norteador para a Educação infantil, os Referenciais Curriculares ainda são legitimados como um currículo para as crianças de 0 até 6 anos de idade. Assim, a preocupação das escolas é desenvolver um trabalho na Educação infantil tendo como norte os eixos do RCNEI.

Em relação ao questionamento das escolas utilizarem como referência para elaboração de seu projeto pedagógico e o currículo alguma legislação ou documento oficial sobre a Educação do Campo, deparamo-nos com um silenciamento. Apenas uma diretora, da escola situada em área rural, reportou-se aos escritos de Paulo Freire – *Pedagogia do Oprimido*, *Educar para transformar*, *Pedagogia da Esperança* – como referências para a proposta pedagógica.

Assim como Alves (2007) entendemos que a elaboração do PPP suscita concepções de educação, criança, infância, sociedade, papel do professor e de família. Desse modo, é necessário pensar a respeito dos elementos essenciais na elaboração dos projetos pedagógicos no município de Bela Vista de Goiás, e se de alguma forma eles suscitam olhares para a educação das crianças advindas de áreas rurais.

Ao analisarmos os PPP das 7 instituições do município, pudemos perceber que alguns elementos são centrais na sua escrita: a formação para a cidadania; o respeito às diferenças culturais e sociais e ambientais; a preocupação com uma formação crítica e de qualidade; e a busca pela melhoria no nível de aprendizagem dos alunos. Essas dimensões aparecem discriminadas em afirmativas nos diferentes PPP:

Assegurar um ensino de qualidade adequado às necessidades sociais, econômicas e culturais da escola e da sociedade brasileira; respeitar as diferenças individuais, sociais, políticas, econômicas, étnicas e religiosas dos alunos. (PPP, escola D, 2015).

É fundamental que a escola assuma a valorização da cultura de seu próprio grupo e, ao mesmo tempo, busque ultrapassar seus limites, propiciando às crianças e aos jovens pertencentes aos diferentes grupos sociais o acesso ao saber, tanto no que diz respeito aos conhecimentos socialmente relevantes da

cultura brasileira no âmbito nacional e regional como no que faz parte do patrimônio universal da humanidade. (PPP, escola G, 2015).

Tendo em vista a educação transformadora, com a qual estamos comprometidos, pressupõe compreender o aluno como sujeito portador de cultura e identidade própria, a serem levados em consideração em todas as práticas pedagógicas. (PPP, escola F, 2015).

Pretendemos fundamentar de maneira clara e objetiva a metodologia que segue como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos: físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e do meio em onde convive. Todos estes objetivos visam melhorar a qualidade de ensino e permitem o exercício ativo da cidadania. O Projeto Político pedagógico está embasado na busca e na construção de uma educação plena, com o envolvimento de educadores, pais, alunos e funcionários, pois sabemos que temos em nossas mãos cidadãos em formação e transformação, cabendo a nós garantir a qualidade dos serviços educacionais oferecidos às crianças. (PPP, escola C, 2015).

Esses elementos descritos nos PPPs surgem como um avanço, na medida em que se observa uma tentativa de promover práticas pedagógicas mais plurais, no sentido de romper com a visão de uma educação tradicional e centrado somente na transmissão de conteúdos e na figura do professor.

No entanto, é possível notar que as escolas as quais possuem o trabalho pedagógico centralizado em área urbana, não fazem menção de maneira explícita ao trabalho com crianças advindas da área rural. Por outro lado, é preciso destacar que as instituições situadas em área rural resgatam mesmo que de maneira tímida a importância da valorização das crianças advindas do meio rural e os seus conhecimentos. A escola G, por exemplo, é uma das duas escolas do município sediadas em área rural. Observamos que a constituição de sua história revela uma preocupação dos pequenos produtores moradores residentes naquela região com a educação de seus filhos. O PPP reitera a preocupação com a formação de sujeitos críticos, que respeitem a diversidade e cultural de cada aluno. Há um destaque para a proposição de iniciativas de valorização da cultura regional, bem como, o desejo da construção de um PPP que reitere a identidade própria da escola. Aparecem ainda, no corpo do texto, propostas de trabalho com a horta, o lixo e o meio ambiente como componente importante para todos da comunidade.

A escola F, também situada na área rural, recebe alunos tanto da cidade quanto de espaços rurais. Em seu PPP cita, no início do documento, a preocupação com a valorização

das crianças do meio rural. Não encontramos no documento, porém, referência de como será realizado esse trabalho, de modo a materializar esse princípio.

Existe no final do PPP das escolas a citação de um Programa chamado de “Agrinho”, promovido em Goiás pela parceria entre a Federação da Agricultura e Pecuária de Goiás (FAEG) e Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) destacado como importante na capacitação dos professores e na participação dos alunos em concursos preparados pelo Programa. De acordo com esclarecimentos constantes no site do programa, esse projeto teve início no estado do Paraná, sendo disseminado para os demais estados do Brasil e destinado aos alunos e professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental das escolas da rede pública. Dentre as suas estratégias de atuação o Programa faz uso de revistas educativas para trabalhar temas que envolvem aspectos da saúde, do trabalho e consumo, e do meio ambiente. O programa realiza também capacitação com professores e após os resultados da sua aplicação, professores e alunos são convidados a participarem de um concurso, concorrendo à premiação para os melhores resultados

Veninha Pereira (2014) faz uma análise crítica das ações desse Programa e pontua a ação contraditória do projeto. Na ótica da estudiosa, essa é uma proposta de cunho empresarial que não legitima os seus participantes enquanto classe social, nem tampouco promove a criticidade. Os ideais de empreendedorismo, substituição da mão de obra por novas tecnologias e privatização são princípios que, de acordo com a autora, aparecem nos materiais disponibilizados pelo programa. Entendemos que essa ação é mais uma investida do ideário neoliberal que está adentrando as instituições escolares, que promove um caráter de meritocracia e de competição entre os sujeitos que ali estão inseridos. Tais programas não proporcionam a reflexão acerca da condição de classe e não buscam a superação das condições de desigualdade sociais.

Entendemos que se faz necessário promover discussões mais sistemáticas sobre a Educação do Campo no cotidiano das instituições de Bela Vista de Goiás, só assim, será possível criar possibilidades de avanços desse atendimento. Foi possível perceber durante a pesquisa no município tímidas tentativas de olhar as crianças a partir de suas particularidades. Ademais, nem sempre tem se conseguido levar em conta nos projetos educacionais da pré-escola as particularidades sociais e culturais das crianças e famílias moradoras do campo. Dessa maneira, podemos enfatizar a necessidade de se superar as propostas urbanocêntricas

que se destinam a esse segmento da população, mesmo que estas estejam em turmas situadas em escolas urbanas.

Em sua dissertação Araújo (2014) levanta uma discussão importante acerca do modelo de Educação Infantil ofertada as crianças do campo. Na ótica da pesquisadora, se faz necessário que os gestores municipais, escolares e professores, repensem a organização de uma Educação Infantil que promova o desenvolvimento integral de todas as crianças, e que a identidade da criança do campo seja construída de maneira positiva nas instituições. Ademais, são necessários maiores investimentos em políticas públicas para se estruturar o atendimento da criança do campo.

É importante ainda, a divulgação dos materiais produzidos acerca da Educação do Campo, para que gestores, professores tenham acesso aos documentos e possam fazer uso deles para se repensar seus projetos pedagógicos

A resolução que define as DCNEI de 2009, já discutida nos capítulos anteriores, explicita de forma clara o que é preciso para se garantir uma Educação Infantil do Campo que promova o desenvolvimento para todas as crianças, com o objetivo de garantir uma educação mais igualitária. O artigo 8 indica:

§ 3º - As propostas pedagógicas da Educação Infantil das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, devem:

I - Reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais;

II - Ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis;

III - flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações;

IV - Valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural; V - prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade. (BRASIL/ DCNEI, 2009, p. 24)

Entendemos que as propostas pedagógicas das instituições precisam promover um diálogo com todos os sujeitos que estão inseridos, respeitando seus modos de vida e valorizando aspectos da cultura e do trabalho. É possível pensar uma educação mais articulada com os sujeitos do campo que reitere suas identidades.

Ademais, concordamos com Pasuch (2013), quando a autora enfatiza a necessidade dos documentos da Educação do Campo chegarem às instituições escolares. Para a estudiosa existe a urgência de se criar mecanismos que garantam o acesso à informação a esses documentos, para que os municípios possam difundir as normativas e se inteirar das discussões e formalizações acerca dessa temática.

Nos estudos realizados em sua dissertação de mestrado Costa (2010) também se considerou essa problemática, entendendo que os avanços teóricos produzidos pelos pesquisadores da Educação do Campo, no tocante a marcos legais e produções de pesquisa, não estão se concretizando na realidade das escolas. Isto porque, em sua maioria, são desconhecidas pelos profissionais das escolas, coordenadores, professores e diretores. Um exemplo, desse desconhecimento, de acordo com Costa, são as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, MEC/DOEBEC, 2002), esse documento não aparece quando se constroem os projetos educativos das instituições de ensino. Por isso, é necessário que se pense coletivamente estratégias de ampla divulgação desse material.

### **3.3.4 O atendimento das crianças moradoras do campo no Município de Bela Vista de Goiás: outras questões para debate**

O perfil das crianças atendidas em turmas de pré-escola moradoras do campo no município de Bela Vista é majoritariamente compreendido por filhos de agricultores e trabalhadores rurais assalariados. Em relatos feitos pelos gestores das instituições, grande parte dessas crianças são oriundas de famílias de baixa renda e recebem auxílio do Governo Federal por meio de programas sociais.

Os dados obtidos com as profissionais das escolas do município de Bela Vista de Goiás, por meio dos questionários, PPPs, diálogos e fotografias, suscitaram algumas questões centrais acerca do atendimento das crianças moradoras do campo: a) a dependência para com o transporte escolar; b) a questão da alimentação, do sono e cansaço das crianças; c) a rotatividade das crianças da EIC nas escolas; d) a necessidade ou não de uma especificidade da EIC.

### **a) a dependência para com o transporte escolar**

Em relação ao transporte escolar, pudemos observar que para terem acesso à escola no município de Bela Vista de Goiás, as crianças precisam do transporte devido à distância de suas casas até a instituição. Por mais que existam no município duas escolas situadas em área rural, faz-se necessário o uso desse meio.

De acordo com os relatos das coordenadoras e diretoras, o atendimento das crianças advindas de área rural mantêm uma forte dependência com o transporte escolar. Na pesquisa notamos que no município essas crianças só têm acesso a escola por meio do transporte.

*A maior disponibilidade que nós temos hoje para atender as crianças da zona rural é o transporte escolar, que tem um olhar específico da secretaria de transporte para esse atendimento. Quando os pais vêm fazer a matrícula, a gente já direciona eles para a secretaria e daí eles fazem esse acompanhamento. (DIÁLOGO 2/C2/2015)*

Os profissionais da escola que lidam diretamente com o transporte avaliam que ele é de boa qualidade e que é importante para o acesso das crianças às instituições. Pontuam, no entanto, a necessidade de mais itens de segurança para o traslado até a instituição, já que os ônibus e Kombi, que são os automóveis que fazem esse transporte, possuem como item de segurança apenas os cintos de segurança. Podemos inferir esses dados, a partir das respostas de algumas professoras participantes, quando questionadas escolar acerca da qualidade do transporte:

*Boa, mas ainda deficiente no quesito segurança, pois devem ser equipados com cadeirinhas segundo a nova legislação de transporte escolar". (Q1/P7)  
Nós nunca tivemos um transporte tão bom, as vezes alguma gestão de um motorista ou outro não é boa. (DIÁLOGO 1/D1,2015).*

*Não são adaptados para as crianças pequenas". (Q1/P4).*

*O transporte escolar não possui itens de segurança para segurança das crianças. (Q1/P5).*

Além da estrutura e segurança do transporte, as falas dos diferentes participantes sugerem outros elementos para compor o cuidado com as crianças. Para a maioria dos diretores, coordenadoras e professoras seria necessária a presença de um monitor dentro do

transporte para garantir um maior cuidado com as crianças, já que dentro dos ônibus se encontra apenas o motorista como responsável por elas. Encontramos essa sugestão nas falas e respostas de diferentes participantes. Como é o caso da escola B e E:

*O que nos preocupa neste sentido é só mesmo a questão das crianças não terem dentro do transporte escolar uma monitora, pois os alunos maiores judiam dos menores (Q2/D2/2015).*

*Tem aquela falha no transporte escolar, que acontece infelizmente no âmbito no município e estadual, ele não segue as regras determinadas. É aquela questão de ter um só motorista e atrás o aluno. Deveria ter o monitor. Por exemplo, tinha uma aluna da zona rural, por exemplo, a criança vinha chorando 20 km, chegava quando ele (motorista) me entregava aqui na Educação infantil, e me perguntava, pelo amor de Deus, essa menina precisa estudar mesmo? Ela chorava 20km. No ônibus o transporte, as mães até falam que os pequenos vêm de pé e os grandes sentados. Mas, melhorou, os ônibus são vistoriados, estão de acordo. Mas, às vezes vem a quantidade maior do que é permitida porque o trajeto é pequeno, e até mesmo para atender, porque o repasse Federal é curto, com relação ao transporte é muito pequeno, é um baque muito grande no orçamento da prefeitura. (DIÁLOGO 3/C3/2015).*

A presença de um monitor que acompanhe e apoie as crianças no trajeto para a escola é um aspecto que não pode ficar fora dos debates e discussões sobre a Educação Infantil do Campo, pois, as crianças de idade entre 4 até 6 anos, assim como as crianças de mais idade exigem um olhar diferenciado. O motorista sozinho não consegue resolver problemas e conflitos ocasionados no cotidiano dentro do ônibus ou outro tipo de transporte. Sua principal tarefa é conduzir o transporte. Verificamos essa realidade em um relato de uma coordenadora, quando questionamos se ela gostaria de pontuar algo a mais sobre o atendimento as crianças moradoras da área rural:

*São crianças pequenas, que vêm sem segurança no transporte. Na semana do dia 21-09, uma criança da Educação Infantil II, da nossa escola, quebrou o braço quando a porta fechou. Elas vêm soltas, somente o motorista como responsável. (Q2/C5/2015).*

Essa é uma problemática que carece de ser considerada no âmbito das políticas e programas destinados a todas as crianças do campo. Entendemos que além de outras especificidades das crianças residentes em área rural, a necessidade do monitor no transporte seria uma delas, visto a idade e condição daquelas.

Importante ressaltar ainda que essa discussão acerca do uso do transporte escolar como único meio para o atendimento as crianças do campo é pauta de debates de diferentes estudiosos da temática da Educação Infantil do campo e também da Educação do Campo. Essa questão já aparece como importante elemento nas pesquisas nacionais e regionais realizadas no país, discussão que já foi apontada em escritos de Arroyo e Caldart (2010); Pasuch e Silva (2010); Barbosa e Albuquerque (2011) entre outros. Sabemos que essa é uma saída para a garantia da oferta, porém, existem contradições que precisam ser analisadas: até que ponto o direito a Educação Infantil de qualidade está sendo assegurado a essas crianças? Em que medida o respeito à diversidade e às especificidades tem sido garantido aos filhos e filhas dos trabalhadores do campo?

Essa discussão também aparece nos documentos legais, de acordo com a Resolução Nº 2, de 28 de abril de 2008, o deslocamento dos alunos, deverá ser feito do campo para o campo, evitando-se, ao máximo, o deslocamento do campo para a cidade. No entanto, sabemos que essa determinação está longe de ser colocada em prática nos municípios brasileiros.

Analisando os relatos do responsável pelo transporte escolar no Município, é mister dizer que o município de Bela Vista de Goiás procura oferecer um transporte escolar de qualidade aos seus usuários. Tivemos autorização para entrar em um ônibus e uma Kombi e verificamos que aparentemente os automóveis são novos, possuem estofado novo, cinto de segurança e, de acordo com o responsável, são revisados mensalmente, sendo a frota renovada sempre que passa de 1 ano de uso.

No que se refere ao transporte foram relatados aos pesquisadores alguns detalhes pelo Secretário de educação e uma das coordenadoras pedagógicas: a Escola A encontra-se situada em uma região de características rurais, com várias chácaras, estrada de chão de terra, plantações e animais sendo criados em cercas. Entretanto, esta área foi registrada como sendo área urbana, o que ocasionou significativos problemas para a escola e a população ali residente. O primeiro deles é a negativa do Estado em oferecer transporte escolar para as crianças moradoras daquela região, mesmo que as distâncias de suas casas até a escola sejam de vários quilômetros. A justificativa para não fazer esse atendimento é de que o transporte só integra crianças moradoras em áreas rurais, conforme exigência do Programa Caminho da Escola.

Notamos a preocupação da Secretaria Municipal de Educação e a luta dos gestores da escola para que as crianças não fiquem sem o transporte até a instituição de ensino. Há uma previsão para o ano de 2016 que seja cortada a possibilidade de fazer o traslado dessas crianças, o que afetaria, e muito, o atendimento.

Essa realidade nos chamou muito a atenção, pois, percebemos o quanto é tênue a relação entre rural e urbano e, muitas vezes, as normatizações geográficas não dão conta da realidade concreta e da vida dos diferentes grupos sociais. Diante desse processo, concordamos com Pessoa (2007), quando ele reporta que o rural não é algo único de um lugar; ele está no urbano e o urbano está no rural em uma relação dialética de interação. Mas, também questionamos: se a relação entre rural e urbano é tão próxima, quais têm sido as medidas abordadas para solucionar problemas da realidade dos diferentes municípios brasileiros? A exclusão das crianças da escola não é uma alternativa para solucionar questões técnicas e estruturais.

#### **b) a questão da alimentação, do sono e cansaço das crianças**

Ainda acerca do transporte escolar foi possível perceber que esse percurso até a instituição é considerado cansativo e ruim para as crianças. Na visão dos profissionais da escola, a maioria delas chega à escola com fome e sonolenta, necessitando de alimentação e lugar para descansarem. Inexiste, contudo, uma destinação orçamentaria específica para suprir essa necessidade. Alguns professores e diretores retratam que para garantir que as crianças não fiquem com fome a escola oferece algum lanche presente na cozinha (leite, bolacha, suco), admitindo-se que não há uma destinação orçamentária para suprir a necessidade do almoço, por exemplo. Assim que chegam, as crianças já se encaminham para as turmas, nas devidas salas, sem poderem ir a um espaço específico para descansarem. Logo, precisam se adaptar ao ritmo dos demais, o que, segundo as professoras, prejudica o processo pedagógico.

*A grande dificuldade é o cansaço que as crianças chegam e a falta de segurança dentro do transporte escolar (Q2/P2/2015).*

*O desinteresse pela aula, devido ao cansaço do trajeto ou pela fome dependendo do dia (Q2/P3/2015).*

Em diálogo com uma coordenadora da escola D nos foi relatado as seguintes dificuldades:

*A queixa dos professores é que as crianças chegam muito cedo, criança que está sonolenta, principalmente agora com horário de verão...[...] as que estudam de manhã. Agora as da tarde, a queixa é a alimentação, tem criança que a gente conversa com a criança ela diz: “Tia eu levantei, tomei banho, tomei café e vim para escola” (DIÁLOGO 4/C4/2015).*

Em relação às refeições realizadas pelas crianças, identificamos que 6 escolas ofertam para elas apenas 1 refeição diária – lanche da manhã ou lanche da tarde. Somente 1 escola realiza duas refeições diárias, pois é uma instituição filantrópica conveniada com a prefeitura e recebe doações de instituições parceiras da instituição.

As refeições, de acordo com os participantes, são balanceadas e orientadas pela nutricionista da Secretaria Municipal de Educação. Nas instituições é oferecida para as crianças uma refeição diária, sendo que para chegarem até a escola várias saem cedo de suas casas, antes mesmo do horário de almoço e chegam a gastar de 30 minutos a 1 hora no trajeto até a instituição. Observa-se, segundo a coordenadora da escola 5, que seria necessário pensar uma refeição que suprisse a necessidade também das crianças de área rural, já que elas, como já foi dito, almoçam muito cedo, ou nem almoçam. Na ótica da coordenadora, o lanche mesmo nutritivo não é o ideal para suprir suas necessidades.

Entendemos que essa questão da alimentação e do espaço propício para as crianças descansarem, é uma discussão que precisa ser feita por todos aqueles responsáveis pelo atendimento à Educação Infantil no município, tanto os profissionais da educação, quanto as famílias. Se existe uma necessidade básica de assistência à criança, faz-se necessário buscar maneiras de reverter essa situação para que sejam respeitados os direitos fundamentais da vida do ser humano. Essa defesa já se apresenta normatizada nas DCNEI (2009), é necessário que seja oferecido “[...] condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais” (BRASIL/ DCNEI, 2009, p. 17). Compreendemos que o direito a uma alimentação de qualidade e um lugar propício para descansar é um direito humano e carece de ser cuidadosamente respeitado.

**c) a rotatividade das crianças da EIC nas escolas.**

Quando nos referimos aos participantes sobre a assiduidade das crianças na escola, chamou nossa atenção a particularidade da escola G, mesmo sediada em área rural e destinada apenas às crianças da região, existe uma baixa frequência, conforme relatou a diretora e professora por conta da “desatenção dos pais, horário de saída de suas casas, mudanças e outros” (Q1/D7/2015). Também de acordo com a professora da turma, as faltas ocorrem por “problemas de saúde, horário que saem de casa, viagens constantes dos pais e por motivos diversos” (Q2/P7/2015).

Essa realidade se aproxima de outras regiões brasileiras. Conforme dados da Pesquisa Nacional (BRASIL/MEC/UFRGS, 2012), é possível perceber que existe uma rotatividade das famílias do campo de suas residências. No caso de Bela Vista de Goiás, isso se dá por conta da procura de melhores empregos e oportunidades em outras fazendas e chácaras e também novas regiões de plantios, no caso de pequenos agricultores. Esse fator interfere na criação e permanência de escolas em áreas rurais. De acordo com informações dos gestores – diretores e coordenadores – é muito dispendioso manter as escolas em áreas rurais. A escola G, por exemplo, agrupou crianças de diferentes locais da região. Anteriormente eram várias escolas rurais, as quais se integraram em uma só (DC,10/2015). Em um dos diálogos que estabelecemos com uma das participantes, essa questão ficou explicitada:

*Nossos alunos da zona rural são muito itinerantes, são muito flutuantes, hora estão aqui, hora estão ali. Tem pais que mudam as crianças 5 vezes por ano de escola. Por conta do trabalho. Agora calcula esse que não consegue fazer uma Educação infantil bacana, como está indo no Ensino Fundamental. Na Educação Infantil não se percebe tanto, mas no Ensino Fundamental fica mais sério. Então para abrir uma sala que você tem que montar uma sala de 20 alunos, se eu não consigo ter esses 20 alunos lá? Ai quando vai fazer a conta professor versus aluno não bate. (DIÁLOGO 3, D3, 2015).*

Outro elemento caracterizador da organização do atendimento das crianças moradoras do campo no Município de Bela Vista de Goiás, que podemos destacar é a questão do calendário escolar. A adequação desse calendário acontece apenas na escola G; as demais pontuam que não há a necessidade de um calendário específico para as crianças residentes em área rural. Acreditamos que essa realidade se dá devido ao perfil dessas crianças. Ou seja, os pais são trabalhadores rurais assalariados e pequenos agricultores e, em sua maioria, não

exigem adequação para época de plantio e estiagem – o que acontece em outras regiões do país e em outros grupos de ribeirinhos, pescadores entre outros. Por isso, as crianças de 0 até 6 anos de idade e famílias, na sua maioria, conseguem acompanhar o calendário estipulado pela Secretaria de Educação.

Mas, mesmo diante desse cenário, aparece no PME (2015) do Município uma estratégia que visa ampliar o olhar para o calendário escolar das instituições. Podemos evidenciar isso nas estratégias da Meta 1 que tem por proposta universalizar em 2016 a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade, e ampliar o atendimento em creches.

[...] assegurar nas instituições de Educação Infantil calendário apropriado e planejamento de atividades educativas que contemplem as diversidades das crianças que se encontram nas instituições educativas, como as advindas do campo, comunidades indígenas e quilombolas e outras expressões de multiculturalidade, visando a construção de uma sociedade mais igualitária. (PME, 2015, p. 97).

Esse compromisso do Plano Municipal de Bela Vista de Goiás (2015) apresenta-se, segundo nosso entendimento, como um avanço no tocante à melhoria da proposta de educação para as crianças residentes em área rural do município e inclusão destas as instituições educativas.

#### **d) a necessidade ou não de uma especificidade da EIC**

Ao serem questionados sobre a especificidade no trabalho com as crianças do campo, tivemos opiniões distintas dos participantes. Os profissionais da escola G apresentaram em seus discursos a existência de uma especificidade no trabalho com a educação das crianças advindas do campo. Para eles, a educação desses sujeitos precisa acontecer de maneira diferenciada, dada a organização de suas culturas e famílias.

*Trabalhar com crianças que vivem no campo exige diferenciação quanto aos métodos de ensino e as necessidades gerais dos educandos do campo. Exige uma adaptação ao currículo geral para uma proposta mais específica que valorize o cotidiano e a cultura rural que cada vez mais tem sido esquecido ou transformado de acordo com outras culturas e organizações (Q1/D7/2015).*

*Trabalhar com crianças que vivem no campo exige diferenciação quanto as necessidades cotidianas do aluno, é preciso levar em conta as especificidades do meio em que vivem. Por isso uma proposta exclusiva para ele facilitaria o trabalho do professor (Q2/P7/2015).*

Por outro lado, os profissionais das escolas sediadas na cidade possuem opiniões diversas. Encontramos aqueles que afirmaram não existir necessidade de uma especificidade no trabalho, e outros que reiteraram essa especificidade.

A coordenadora e diretora da Escola E sediada em área urbana, por exemplo, disseram compreender que:

*É preciso elaborar um trabalho voltado para o cotidiano da criança. Ela chega muitas vezes cansada com fome, por almoçar muito cedo. São crianças que acordam muito cedo, muitas vezes acompanham os trabalhos dos pais (Q1/C6/2015).*

*O universo dessas crianças é muito voltado para a sua realidade. O educador deve respeitá-lo e inseri-lo em suas aulas, quando essa relação de respeito é estabelecida, a aula fica mais rica e todos ganham (Q1/D6/2015).*

Em um total de 20 profissionais que responderam os questionários, 7 acreditaram não existir uma especificidade no trabalho com as crianças do campo e 13 responderam que de alguma forma há uma singularidade e precisa ser observada.

Alguns professores responderam que não é necessário existir uma especificidade quanto ao trabalho e atendimento das crianças moradoras em área rural, quando questionados responderam:

*Não. Crianças quando bem estimuladas e com atividades que lhes dão alegria e prazer elas interagem bem e conseguem assimilar bem o conteúdo proposto. (Q2/P3/2015).*

*No nosso caso, não pois embora as crianças morem em áreas rurais, estes locais são considerados urbanos. (Q2/P1/2015).*

De certa maneira, entendemos que aqueles que responderam não existir uma particularidade atuam, em sua maioria, em escolas que recebem um número pequeno de crianças moradoras em espaços rurais. Talvez seja por esse e por outros motivos que o olhar dos profissionais esteja voltado apenas para a realidade urbana. A coordenadora da Escola A, por exemplo, entende as necessidades específicas das crianças moradoras em área rural, mas

ênfatiza que “é difícil fazer um trabalho diferenciado devido a escola atender também crianças da zona urbana” (Q2/C1/2015).

Diante dos relatos, entendemos o quanto essa discussão é complexa ainda no cenário educacional. De um lado temos as crianças da Educação Infantil que por mais que sejam moradoras das cidades não possuem a garantia de uma educação de qualidade, garantindo a especificidade do trabalho educativo com crianças de idade menor de 7 anos. De outro lado, encontramos as crianças moradoras do campo, que precisam das escolas urbanas para ter acesso à educação, e da mesma maneira não lhes é garantido o respeito as especificidades e a qualidade de ensino. Esse é um cenário na Educação Infantil no país que precisa ser constantemente debatida e revista pelos responsáveis de sua oferta.

De acordo com Souza (2006) a Educação do Campo se insere no plano dos direitos humanos, sociais e políticos e conseqüentemente, essa definição acarreta novas maneiras de olhar e reconhecer os sujeitos do campo. Isso porque obrigam-nos:

[...] a reconhecê-los como sujeitos de direitos iguais. Sem discriminações sociais e territoriais. As conseqüências dessa mudança histórica estão sendo sentidas: uma nova atenção e um trato mais respeitoso para a educação dos diversos povos do campo (SOUZA, 2006, p. 13).

Conforme vimos no capítulo anterior, existem diretrizes e orientações específicas para a Educação do Campo e a Educação Infantil do Campo, que precisam ser estudadas, revisitadas e debatidas pelos profissionais das escolas. Por mais que seja complexo e difícil atender a todas as crianças dentro de suas especificidades, faz-se imprescindível entender que particularidade cada criança possui e de que maneira podemos respeitá-la.

Estudos de Foerste, Dettmann e Paixão (2015) destacam que ainda há muito que ser feito para conseguirmos atingir o mínimo de qualidade prevista na legislação para a Educação Infantil, especialmente a EIC. Na ótica desses autores, tirar as crianças de suas comunidades para frequentar as escolas urbanas parece não promover realmente uma Educação Infantil de qualidade.

Peloso (2015) pontua nas suas análises, acerca da infância do e no campo, que a exposição das crianças moradoras dos espaços rurais aos processos de educação urbana, causa um processo de estranhamento de seus valores, suas identidades e culturas. Neste contexto, a partir de tal afirmativa, a pesquisadora conclui que essa experiência acaba por não contribuir com o fortalecimento e a constituição de uma identidade do campo. A estudiosa ênfatiza ainda

que a infância no campo está sujeita às limitações de contextos, de classe social, de cultura e etnia. Por isso, não se pode pensar em uma única e universal infância, mas sim em infâncias.

Temos por concepção, portanto, que educar as crianças sejam as do campo ou as da cidade, requer assumir um compromisso ético, político e social com cada uma delas. Nesse sentido, responsabilizarmo-nos por uma EIC significa comprometer-nos com: a infância do campo, o cotidiano delas, sua cultura, o trabalho desenvolvido pela comunidade, bem como a identidade de casa sujeito envolvido em tal contexto local. Desta maneira, não é possível apenas fazer adaptações com relação aos currículos, mas é preciso, sobretudo, conhecer, valorizar e respeitar a história de cada indivíduo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizar um relato de pesquisa nunca é uma tarefa fácil, até porque entendemos que a produção do conhecimento não se esgota com a conclusão de uma pesquisa. Compreendemos que a realidade está em constante movimento, o que torna nosso objeto de estudo sempre possível de novas interpretações. Mas, mesmo diante da provisoriedade do conhecimento, conseguimos apresentar nos escritos dessa dissertação algumas análises e estudos que acreditamos contribuir para a literatura acerca da Educação Infantil do Campo, temática que observamos ser ainda pouco explorada nas pesquisas acadêmicas.

Ao fazermos o resgate da história da Educação Infantil nesse trabalho, pudemos observar que ao longo dos anos houve uma modificação no formato do atendimento da educação infantil brasileira. Como visto inicialmente, as creches estavam inseridas basicamente em um atendimento de assistência social e não tinham o caráter educacional explícito. Após a CF/88 e a aprovação da LDB (1996) a educação das crianças de 0 a 6 anos passou a ter caráter educacional, incluindo-se como primeira etapa da Educação Básica. Tais modificações promoveu de maneira mais sistemática a criação e implantação de políticas públicas para as crianças menores de 7 anos, reafirmando seus direitos e necessidades.

Esse novo olhar para a Educação Infantil, suscitou a criação de Legislação específica, Resoluções e Documentos oficiais que passaram a reger a educação das crianças de 0 até 6 anos de idade. Cita-se aqui as DCNEI (2009), dando a sua devida importância, cujo texto apresentou um avanço no tocante as discussões em torno da defesa e garantia da educação das crianças, sobretudo as de baixa renda. Além de destacar e dar ênfase aos princípios que precisam reger a Educação Infantil nos centros urbanos, o documento também fez ponderações importantes acerca das propostas pedagógicas das Infâncias do Campo, reconhecendo as especificidades da vida no campo e da identidade das crianças moradoras em espaços rurais.

Além das DCNEI (BRASIL,2009) destacamos as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo (BRASIL,2010) e as Orientações Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) como fundamentais nos debates sobre a Educação infantil do Campo. Esses documentos oficiais, conforme discutidos nos capítulos desse trabalho, suscitaram princípios, normas e orientações para se pensar uma Educação para os sujeitos do campo de maneira a promover a igualdade e garantia de direitos.

Entendemos que esses documentos são significativos e representaram um marco histórico para os movimentos sociais, tanto os ligados a Educação Infantil quanto a Educação do Campo. Demonstram conquistas alcançadas através de intensos debates e lutas em torno do direito à Educação. Entretanto, como mostraram outros estudos, nem sempre o que está prescrito na legislação é efetivamente colocado em prática, especialmente quando se refere aos mecanismos de fiscalização e financiamento da Educação. Esse é um aspecto importante de nosso trabalho, pois fazemos a defesa de uma Educação Infantil a qual possa ser garantida a partir de destinações orçamentárias próprias e eficazes, que coloque fim ao compartilhando de espaços físicos, materiais pedagógicos, mobiliários com outras etapas como acontece com o Ensino Fundamental.

Com base nos dados constituídos ao longo da pesquisa, conseguimos evidenciar que a realidade vista no Município de Bela Vista de Goiás reitera questões e problemáticas existentes em todo o território nacional, como: a dependência com relação ao transporte escolar para que aconteça a oferta educacional e a necessidade de rever a segurança desse transporte; a falta de ações de formação profissional para os sujeitos que trabalham com as crianças do campo; a relevância de se repensar as propostas educativas e os currículos, para que possam ser respeitadas as especificidades da vida e cultura do campo, assim como ser compreendida a estreita relação entre o trabalho e a cultura como elementos da dinâmica de vida do campo.

Concluimos ser preciso criar estratégias e mecanismos para que as normativas e orientações cheguem às instituições escolares, e identificamos pensar fundamentalmente a lógica da Educação Infantil do Campo a partir de um contexto histórico, social, cultural, político e, sobretudo econômico. Por mais que as particularidades do município investigado se aproximem de estudos realizados em outras regiões do país, foi possível perceber questões inerentes ao próprio município, que continuamente são construídas de acordo com a realidade concreta de vida das pessoas que ali vivem e se constituem. Trata-se da necessidade de existir uma educação que privilegie a cultura das crianças, bem como seus valores, especificidades e o contexto de vida, independente do lugar que habita. Reafirmamos que as propostas pedagógicas devem dialogar com os diferentes sujeitos do campo, não somente com aqueles moradores das grandes cidades, e sabemos que esse é um exercício complexo, mas que precisa urgentemente ser colocado em prática.

Outro dado nos chamou bastante atenção a partir dos relatos de coordenadoras e professoras: a questão da alimentação das crianças que saem muito cedo de suas casas para a pré-escola. Esse é um aspecto do trabalho o qual precisa ser visto de modo cuidadoso, pois, estamos falando de um direito fundamental para a manutenção da vida e saúde daquelas crianças. Entendemos não ser unicamente tarefa da escola suprir refeições que deveriam ser realizadas antes de chegarem à instituição. Todavia, tal situação precisa ser refletida tanto pela Secretaria Municipal e pelos profissionais que lidam diretamente com essas crianças, como também pelos familiares, em sua maioria trabalhadores rurais, os quais lidam diretamente com o cuidado e fornecimento de alimentos – pequenos agricultores, chacareiros. Consideramos essencial o estabelecimento de uma parceria e um diálogo eficiente da escola com as famílias, para a superação dessa deficiência. Além disso, faz-se urgente reivindicar estratégias e ações por meio de políticas educacionais, atendendo assim às necessidades básicas das crianças moradoras do campo na região e em todo o estado de Goiás.

Desse prisma, pontuamos e defendemos a existência de uma Política Nacional de Educação Infantil do Campo, viabilizando projetos e ações que assegurem o direito das crianças, desde a mais tenra idade. Observamos o esforço para realização de estratégias, de cunho paliativo, para fazer o atendimento das crianças menores de 7 anos. Entretanto, estas acabam por desconsiderar a identidade dos sujeitos moradores do campo. Apesar de ser importante a garantia da oferta da pré-escola para as crianças e, apesar que, muitas vezes, isso seja feito em escolas urbanas, ainda é imprescindível que o acesso seja acompanhado de um projeto o qual supere o urbanocentrismo. Desta forma, seria possível respeitar as características regionais e locais das realidades em que as crianças vivem. Significa pensar que os PPPs devem, para respeitar os direitos da infância, tocar nas questões da vida, do trabalho e da cultura das crianças moradoras de áreas rurais. Além disso, devem ser criadas estratégias que supram as demandas básicas das crianças que fazem uso do transporte escolar para chegarem as diferentes instituições, assegurando-lhes os direitos e as especificidades da Educação infantil. Isso implica em repensar a forma como vem ocorrendo o compartilhamento de salas de aulas com turmas maiores, por exemplo, deixando de lado a adequação ao mobiliário e os espaços físicos próprios para essa faixa etária. Cabe lembrar também o direito das crianças e suas famílias em contar na Educação Infantil com a presença de professores, coordenadores e diretores com formação em Pedagogia, como pudemos verificar em Bela Vista de Goiás. Destacamos que nesta cidade goiana o Secretário de

Educação também é um professor, com especialização em Educação Infantil e cursando pós-graduação em Educação, nível de mestrado. Fato que faz diferença na gestão.

Compreendemos ainda que em um país regido por uma política vinculada à racionalidade do capital, o Estado é representado por uma burguesia dominante. Sendo assim, não é interessante transformar a educação considerada não urbana. Neste contexto, nosso estudo caminha no entendimento de que as problemáticas encontradas no cenário da Educação Infantil, da Educação do Campo e especificamente da Educação Infantil do Campo, são problemáticas conjunturais e estruturais. Estas estão submetidas a uma lógica capitalista cujo sistema não privilegia a formação de professores e a valorização da cultura e trabalho; não encaminha a destinação correta de orçamentos que supram as necessidades básicas das crianças; e, ainda, não se preocupa com a qualidade da estrutura e organização dos espaços físicos.

Entendemos que todos os elementos levantados e discutidos em nossa pesquisa, referentes à cultura, ao trabalho, à necessidade de se pensar propostas pedagógicas mais coerentes com a realidade dos sujeitos moradores do campo, estão inseridas em um contexto de luta de classes. Para as forças hegemônicas da sociedade nada é mais interessante do que manter o *status quo*. Por este motivo cabe a nós pesquisadores, professores, gestores, militantes ligados aos movimentos sociais, sindicatos, universidades e famílias, continuarmos na defesa de uma educação de qualidade, contrapondo-se ao projeto educativo organizado pela elite brasileira.

Esperamos que as nossas investigações possam contribuir para a ampliação desse campo de pesquisa, que ainda precisa ser muito explorado. Sabemos também que esse estudo pode abrir caminhos para futuras investigações, as quais possam verticalizar novas temáticas pertinentes aos direitos das crianças do campo à educação pré-escolar e à creche. Reiteramos: o atendimento às crianças pertencentes à pré-escola, que antes estava silenciado, será cada vez mais alarmado na medida em que se colocarem em prática a fiscalização e o cumprimento da EC/2009. Para nós, não basta universalizar o direito à Educação, é preciso refletir sobre a maneira como será feito esse atendimento, tendo em vista o respeito às particularidades de cada grupo social.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, S. S.; FERNANDES C. V. Demanda por Educação Infantil: apontamentos a partir dos contextos familiares na Região Sul do Brasil. In: BARBOSA, M.C.S. *et al. Oferta e demanda de Educação Infantil no campo*. Porto Alegre: Evangraf, 2011.

ALMEIDA, R. B. *Concepções de infância e criança em Goiânia: sob o olhar da assistência social*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

ALVES, N. N. L. *Coordenação pedagógica na educação infantil: trabalho e Identidade profissional na rede municipal de ensino de Goiânia*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

ANTUNES, R. *Trabalho e Precarização numa Ordem Neoliberal*. In: GENTILI, Pablo e FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs). *A Cidadania Negada: Políticas de Exclusão na Educação e no Trabalho*. São Paulo: Cortez - p. 35-48. 2001.

\_\_\_\_\_. *A dialética do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

ARAÚJO, T.V. *Infâncias do e no campo: um retrato dos estudos pedagógicos nacionais*. 2014. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto – SP, 2014.

ARROYO, M. G. *Apresentação*. In: CALDART, R.S. *Pedagogia do Movimento Sem-Terra: escola é mais do que escola*. Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. *Políticas de formação de educadores (as) do campo*. *Cad. CEDES* [online]. 2007, vol.27, n.72, pp. 157-176. ISSN 1678-7110.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C (Org.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2010.

BATISTA, Paulo Nogueira. *"O consenso de Washington e a visão neoliberal dos problemas latino-americanos"* in LIMA SOBRINHO (org) *Em defesa do interesse nacional: desinformação e alienação do patrimônio público*. São Paulo, Paz e Terra, 1994.

BARBOSA, I. G. *Pré-escola e formação de conceitos: uma versão sócio-histórico-dialética*. 1997. 169f. (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo. São Paulo, 1997.

\_\_\_\_\_. *Educação Infantil, formação de conceitos e criatividade: discutindo uma versão sócio-histórica dialética*. In: *I CONGRESSO INTERNACIONAL DE CRIATIVIDADE PARA QUÊ?*, Anais do I Congresso Internacional de Criatividade para quê? 1998.

\_\_\_\_\_. *A creche: história e pressupostos de sua organização*. Goiânia, 1999. (Impresso).

\_\_\_\_\_. *Infância e educação em direitos humanos*. Goiânia: FE/UFG, 2001. (Impresso) 10p.

\_\_\_\_\_. O método dialético na pesquisa em educação da Infância: desafios e possibilidades para a psicologia e a educação. In: MONTEIRO, Filomena Maria Arruda, MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues (Orgs.). *Encontros de Pesquisa em Educação da Região Centro Oeste – ANPED Campo Grande MS EduFMT*, 2006.

\_\_\_\_\_. Infância e Cidadania: ambiguidades e contradições na Educação Infantil. *31ª Reunião Anual da Anped*, Caxambu-MG, 2008. (Publicação eletrônica).

\_\_\_\_\_. *Educação Infantil brasileira e a Emenda Constitucional n.º 059/2009: Dificuldades e perspectivas de construção de uma proposta educativa de qualidade*. In: BRASIL. Ministério da Educação. Os desafios da Universalização da Educação Básica. Salto para o futuro, ano XXI, Boletim 16. Novembro/2011a [ p. 13-22].

\_\_\_\_\_. O Proinfantil e a formação do professor. Retratos da escola. Dossiê Educação Infantil. *Revista semestral da Escola de formação CNTE (ESFORCE)*, vol. 05, n. 09 Jul./dez. 2011b [p. 385-399].

\_\_\_\_\_. Da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental: o direito da criança é ser feliz. In: SILVA, Carlos Cardoso; ROSA, Sandra Valéria Limonta (org.). *Anos iniciais do ensino fundamental: Política, Gestão, Formação de Professores e Ensino*. São Paulo: Mercado das Letras, 2015.

BARBOSA, I. G; ALVES, N, N; SILVEIRA, T; SOARES, M, A. A educação Infantil no PNE: novo plano para antigas necessidades. In: *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 8, n. 15, p. 505-518, jul. / dez. 2014. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

BARBOSA, I. G.; SOARES, M. A; ALVES, N. N. L; MARTINS, T. A. T. Espaço físico da pré-escola em escolas de ensino fundamental do estado de goiás: qualidade e especificidade da educação infantil. In: *Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias (GRUPECI)*, Goiânia - GO. 2014.

BARBOSA, I. G; NOGUEIRA, M. A. A. Lei de Diretrizes e Bases do Estado de Goiás: avanços e limites no debate em torno da educação infantil. In: TOSCHI, M. S.; FALEIRO, M. de O. (Orgs.). *A LDB do Estado de Goiás – Lei n. 26/98: análises e perspectivas*. Goiânia: Alternativa, 2001.

BARBOSA, M.C; FERNANDES, S. B. Educação infantil e educação no campo: um encontro necessário para concretizar a justiça social com as crianças pequenas residentes em áreas rurais. In: *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.21, n. esp., p.299-315, jan. /jun.2013.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. *Projetos pedagógicos na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BARRETO, A. M.R.F. *A educação Infantil no contexto das políticas públicas*. In: *Revista Brasileira de Educação*, nº 24, set. / dez. 2003, Campinas: Autores Associados.

BITTAR, M.; RUSSEF, I.; (et al.) *Educação Infantil: política, formação e prática docente*. Campo Grande: UCDB, 2003.

BARROSO, G.R. *Educação do campo: contexto de discursos e de políticas*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, SP: (s.n), 2011.

BRANDÃO, C. R. *Educação como Cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

\_\_\_\_\_. *O que é Educação*. São Paulo, Brasiliense 2007.

\_\_\_\_\_. Vocaç o de criar: Anotações sobre a cultura e as culturas populares. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.39, n.138, p.715-746, set./dez. 2009.

BRANDÃO, Z.; ABRAMOVAY, M. e KRAMER, S. O pré-escolar e as classes desfavorecidas. In: *Cad. Pesqui.* [Online]. , n.39, p. 43-45. 1981.

BUJES, M. I. Escola infantil: Pra que te quero? In: CRAIDY, Carmem Maria e SILVA, Gládis E. P. da (org.). *Educação infantil*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CALDART, R. S. (Orgs.). *Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas*. – Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por uma Educação do Campo, nº 4.

\_\_\_\_\_. *Educação do campo: notas para uma análise de percurso*. Trab. educ. saúde [online]. vol.7, n.1, pp.35-64. 2009.

\_\_\_\_\_. A Educação do Campo na perspectiva do Materialismo Histórico Dialético. In: MOLINA, Mônica C. (org.). *Educação do Campo e Pesquisa II – Questões para reflexão*. Brasília: MDA/MEC, 2010.

\_\_\_\_\_. Educação do campo. In: *Dicionário da Educação do Campo*. Org.: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. Rio de Janeiro, São Paulo: Ed. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Ed. Expressão Popular, 2012.

CAMPOS, M. M. *Assistência ao pré-escolar: uma abordagem crítica*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 28, p. 53-59, mar. 1979.

\_\_\_\_\_. *Pré-escola: entre a educação e o assistencialismo*. Caderno de Pesquisa. São Paulo (53): 21-24, maio. 1985.

\_\_\_\_\_. *A educação obrigatória dos 4 aos 17 anos*. 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, 2011.

\_\_\_\_\_. Educação infantil. In: *Reescrevendo a educação: propostas para um Brasil melhor*. Disponível em: <http://idis.org.br>. São Paulo: 2006.

\_\_\_\_\_. *Cr terios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crian as* / Maria Malta Campos e F lvvia Rosemberg. –. Bras lia: MEC, SEB, 2009.

CAMPOS, M. M.; F LLGRAF, J.; WIGGERS, V. *A qualidade da Educa o 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, CAMPOS, R. *Educação Infantil e Organismos Internacionais: Uma análise dos projetos em Latina e suas Repercussões no Contexto Nacional*. Florianópolis-SC, 2008. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

CERISARA, B. *O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas*. In: Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 326-345.

CHAUI, M. *Cultura e democracia*. São Paulo: Cortez, 1989.

CORREA, B. Políticas de educação infantil no Brasil: ensaio sobre os desafios para a concretização de um direito. In: *Jornal de Políticas Educacionais / Núcleo de Políticas, Gestão e Financiamento da Educação da Universidade Federal do Paraná – NuPE/UFPR – v.1, n. 1 (1º semestre de 2007) – Curitiba: NuPE/UFPR. Volume 5, número 9 – janeiro-junho de 2011.*

COSTA, L. M. *A Construção do Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Tiradentes/Mari-Pb: desafios e possibilidades para a educação do campo*. (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba. P 2010.

DAMASCENO, M.; BESERRA, B. *Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas*. *Educ. Pesquisai*. [online]. vol.30, n.1, pp. 73-89. 2004.

DOURADO, L. F. (Org.) *Plano nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas*. Goiânia, GO: Editora UFG, Belo Horizonte: Autêntica, 2011

FERNANDES, C. V. *A identidade da pré-escola: entre a transição para o ensino fundamental e a obrigatoriedade de frequência*. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2014.

FERNANDES, B. M. MOLINA, M. C. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna e JESUS, Sonia M.S.A. (Orgs.). *Por uma educação do campo - contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo*. 2. ed. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por uma Educação do Campo", 2005.

FLORES, M. R. L. *Movimentos na construção do direito à Educação Infantil: histórico e atualidade*. In: Educação, Santa Maria, v.35, n.1, p.25-38, jan. /abr.2010.

FREITAS, L. C. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas: SP, Papyrus, 1995.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P.; SHOR, I. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Trad. Adriana Lopes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, M. C. (Org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2009.

FOERSTE E; CÔCO, V.; FOERSTE. G.; PAIXÃO. (Org.). *Educação do campo e infâncias*. 1ed. Curitiba: CRV, 2015.

GUIMARÃES, J. L. *O financiamento da Educação Infantil: quem paga a conta?* In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.

GHEDIN, E. *Educação do campo: epistemologia e práticas*. São Paulo: Cortez, 2015.

GOHN, M. G. *Movimentos sociais na contemporaneidade*. In: *Rev. Bras. Educ.* [online]. vol.16, n.47, pp. 333-361. 2011,

HAGE, S. M; (Orgs). *Escola de Direito: Reinventando a escola multisseriada*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.

KISHIMOTO, T. M. *A pré-escola em São Paulo: (1877 a 1940)*. São Paulo: Loyola, 1985.

KRAMER, S. *Privação cultural e Educação compensatória: uma análise crítica*. Caderno de Pesquisa. São Paulo, agosto. 1982.

\_\_\_\_\_. *As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental*. *Educ. Soc.* [online]. vol.27, n.96, pp. 797-818.2006.

\_\_\_\_\_. *A Política do Pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. Rio de Janeiro: Cortez. 2011.

\_\_\_\_\_. *Criança e legislação – A educação de 0 a 6 anos*. In: *Em Aberto*, Brasília, ano 7, n. 38, abr./jun. 1988.

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

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

\_\_\_\_\_. *Histórias da educação infantil brasileira*. In: *Rev. Bras. Educ.* [online]. n.14, pp. 5-18. 2000b.

\_\_\_\_\_. *Educando a infância brasileira*. In: VEIGA, C.V.; FARIA FILHO, L.M.; LOPES, E.M.T. *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2011.

LEITE, FILHO, A. *Rumos da Educação Infantil no Brasil*. Teias. Rio de Janeiro, In: *Os jardins da infância e as escolas maternas de São Paulo no início da República* 6, n.11 -12, jan. /dez, 2005.

LEITE, S. C. *Escola rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2002.

MARQUEZ, C. G. *O Banco Mundial e a Educação Infantil no Brasil*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006,

MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Martin Claret, 2001.

- MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MÉLIGA, L. L. *Educação infantil do campo: a educação das crianças pequenas nas proposições do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.
- MOLINA, M, C. *Desafios para os educadores e as educadoras do campo*. In: KOLLING, E. et al. (Orgs.). *Por uma educação do campo; educação do campo – identidades e políticas públicas*. Brasília: 2000.
- \_\_\_\_\_. *Prefácio*. In: CALDART, Roseli, PALUDO, Conceição, DOLL, Johannes (org.). *Como se formam os sujeitos do campo?* – Brasília: PROBERA: NEAD, 2006.
- NEPIEC. *Relatório de pesquisa – Educação infantil do Campo*. 2012.
- OLIVEIRA, Z.M.R.; SILVA, A.P.S. *Diretrizes curriculares da educação infantil*. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM
- PAMPHYLIO, Marisônia Matos. *Os dizeres das crianças da Amazônia Amapaense sobre infância e escola*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2011.
- PASUCH, J. *Pesquisa nacional Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural*. 2013. Disponível em <<https://blogproinfanciabahia.files.wordpress.com/2013/04/jaqueline-27-04-pneicampo-reunic3a3o-mec-resultados-29-01-2013.pdf>. > Acesso em: 25 out. 2015.
- PIRES, A. M. M. da M. *Educação do campo como direito humano*. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção educação em direitos humanos; v.4).
- PEREIRA.V.B. *Programa Agrinho, concepção política-pedagógica para a formação de professores*. In: X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.
- PESSOA. J. M. (orgs). *Educação e ruralidades*. Goiânia: Editora UFG, 2007.
- PELOSO, F. C. *Infâncias do e no campo: um retrato dos estudos pedagógicos nacionais. Tese (Doutorado em Educação)*. São Paulo: USFCAR, 2015.
- PIETRAFESA, J. P. *Escola família agrícola: um espaço de inovação educativa no meio rural*. In: *Revista Linhas Críticas*, V.7, n2. Brasília, DF. 2006.
- \_\_\_\_\_. *Conflitos agrários, protagonismo camponês e ocupações de terra no Brasil* In: *Conflitos no Campo Brasil 2015*. Goiânia. Comissão Pastoral da Terra. 2015.
- RIZZINI, I. *A Arte de Governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2011.
- ROSEMBERG, F. *A educação pré-escolar brasileira durante os governos militares*. In: *cad. Pesq.* São Paulo, n82, p21-30, ago. 1992.

\_\_\_\_\_. *Educação infantil pós-Fundeb: avanços e tensões*. São Luís (Maranhão), UNDIME, 2007.

ROSEMBERG, F; ARTES, A. O rural e o urbano na oferta de educação infantil para crianças de até 6 anos. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira et al. (Org.). *Oferta e demanda de educação infantil no campo*. Porto Alegre: Evangraf, 2011.

ROSSETO, E. A educação das crianças pequenas nas cirandas infantis do MST. In: *Revista Múltiplas Leituras*, v. 3, n. 1, p. 103-118, jan. jun. 2010.

SANTOS, C. *Educação do campo e políticas públicas no Brasil*. Brasília: Líber Livro; Faculdade de Educação/Universidade de Brasília, 2012.

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 de Educação Infantil do Campo. Belo Horizonte: CD ROM - Faculdade de Educação - UFMG, 2010.

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

SILVA, I. O. *Educação infantil no coração da cidade*. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, J.B. *Crianças assentadas e Educação Infantil no/do campo: contextos e significações*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, São Paulo, 2012.

SILVA, L. A P. *A educação da infância entre os trabalhadores rurais Sem Terra*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia. 2002.

SOUZA, G. (Orgs.) *Educar na Infância: perspectivas histórico-sociais*. São Paulo: Contexto, 2010.

SOUZA, M. A. *Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas do MST*. Petrópolis: Vozes, 2006.

SOUZA, R, P. *Educação Infantil: políticas públicas e práticas educativas na pré-escola de escolas municipais de ensino fundamental em Goiânia*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

SOUZA, S. T. *Relação Campo-cidade: em busca de uma tentativa dialética para a compreensão desses espaços na atualidade*. In: LOPES, Diva M. L.; HENRIQUE, W. (Org.). *Cidades médias e pequenas: teorias, conceitos e estudos de caso*. Salvador: CEI, p. 195-208, 2010 (Série Estudos e Pesquisas, 87).

SCHULTZ, L. M. J. *O pré-escolar: um estudo de leis e normas oficiais*. Goiânia: UCG, 1995.

SOARES, M.A. *Entre sombras e Flores: continuidades e rupturas na educação estética de devotos artistas de santos Reis*. Tese (doutorado) – Faculdade de educação, Universidade federal de Goiás, Goiânia, 2007.

TEIXEIRA, S. R. S. A. *Construção de significados nas brincadeiras de faz-de-conta por crianças de uma turma de educação infantil ribeirinha da Amazônia*. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal do Pará. Belém, 2009.

UNEMAT. Relatório Pesquisa de Campo região Centro-Oeste. 2012.

VELLOSO, R. M. *O controle das políticas públicas para a infância no campo*. Tese (Doutorado) - Departamento de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008

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

\_\_\_\_\_. Educação do Campo na perspectiva do Materialismo Histórico Dialético. In: MOLINA, Mônica C. (org.). *Educação do Campo e Pesquisa II – Questões para reflexão*. Brasília: MDA/MEC, 2010.

VEIGA, I. P. A. *Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

VIEIRA, L. M. F. *A Educação infantil e o Plano Nacional de Educação: as propostas da CONAE 2010*. *Educ. Soc.* [online]. vol.31, n.112, pp. 809-831, 2010.

\_\_\_\_\_. *A educação da criança de zero a seis anos no sistema educacional brasileiro: redefinições e tensões*. In: OLIVEIRA, Dalila (Orgs). *Políticas Públicas e Educação: regulação e conhecimento*. Belo Horizonte: Fino traço, 2011.

\_\_\_\_\_. *Políticas de Educação infantil no Brasil no século XX*. In: SOUZA, Gisele (Orgs). *Educar na Infância: perspectivas histórico-sociais*. São Paulo: Contexto, 2010.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZAZZO, R. *Henri Wallon: Psicologia e marxismo*. Editorial Vega, Lisboa, 1978.

## LEGISLAÇÕES

BELA VISTA DE GOIÁS. Secretaria de Educação. *Plano Municipal do Município de Bela Vista de Goiás 2015*. Bela Vista de Goiás -GO, 2015.

BRASIL. *Conselho Nacional de Educação*. Resolução nº 5, de 7/4/2009 – institui as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. 2009.

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

BRASIL. *Diretrizes Operacionais para a educação básica nas escolas do campo*. Brasília, 2002.

BRASIL, *Emenda Constitucional nº 59*, de 11 de novembro de 2009.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília: 1991.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: 1996.

BRASIL. *Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006*

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

BRASIL. *Resolução 02/2008*. Estabelece Diretrizes para Educação do Campo. 2008.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB n. 01/99*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares. 1999.

BRASIL/CNE/CEB. *Resolução nº 01, de 07 de abril de 1999*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 abr. 1999.

BRASIL/CNE/CEB. *Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 dez. 2009a.

BRASIL/MEC. *Portaria Interministerial nº 6, de 16 de maio de 2013*. Institui Grupo de Trabalho Interinstitucional para a Educação Infantil no Campo. 2013.

BRASIL/MEC. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL/MEC/CNE/CEB. *Parecer nº 36 de 04 de dezembro de 2001*. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. 2001.

BRASIL/MEC/CNE/CEB. *Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002*. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. 2002.

BRASIL/MEC/CNE/CEB. *Resolução nº 2 de 28 de abril de 2008*. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas de atendimento da Educação Básica do Campo. 2008.

BRASIL/MEC/SEB. *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*. Brasília, 2009.

BRASIL/MEC/SEB. *Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de Educação Infantil*. Brasília, 2006.

BRASIL/MEC/SEB. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. Brasília, 2006.

BRASIL/MEC/SECADI. *Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, de 20 de março de 2012*. Disciplina ações específicas de apoio à Educação do Campo e à educação quilombola.

BRASIL/MEC/SEF. *Subsídios para credenciamento de instituições de educação infantil*. v.2. Brasília, DF: MEC/SEF/Coedi, 1998.

BRASIL/MEC/UFRGS. *Pesquisa Nacional Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural*. Brasília, Porto Alegre, 2012.

# APÊNDICES

## APÊNDICE 1

Resumo de Programas e ações criados para o atendimento Pré-Escolar no Brasil – 1930 a 1980

<b>Ano/Período</b>	<b>Ações/Programas</b>
1930	Criação do Ministério da Educação e Saúde Pública
1940	Criação do Departamento Nacional da Criança (DNCr)
1941	Criação do Serviço de Assistência a Menores – SAM
1942	Criação da Legião Brasileira de Assistência (LBA)
1945	Criação da UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
1946	Criação do UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
1948	Campanha Nacional da Criança
1952	Criação da Organização Mundial de Educação Pré-Escolar (OMEP)
1952	Criação do Clube de Mães
1964	Instituição da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM)
1968	Criado os primeiros Centros de Atendimento ao Pré-Escolar (CAPES)
1972	Criação do Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição (INAN)
1975	Criação da Coordenação de Educação Pré-escolar (DEPRE) posteriormente COEPRE
1977	Criação do Projeto Casulo
1980	Movimento de Alfabetização Brasileiro – MOBRAL
1988	Aprovação da Constituição Federal do Brasil – CF/88 – Inserção da educação das crianças de 0 a 6 anos na Educação Básica

## APÊNDICE 2

Modelo de ofício enviado aos municípios

Of. s/n.

Goiânia, 27 de maio de 2015.

À Senhora

Secretária Municipal de Educação

(nome do município)

**Assunto: Solicitação de informações de pesquisa da rede municipal** (nome do município)

Senhora Secretária,

Pelo presente, requeremos a Vossa Senhoria algumas informações acerca da rede municipal de ensino de Abadia de Goiás. Esta informação contribuirá para estudos da Dissertação de Mestrado em Educação de Ester Alves Lopes Mendes, aluna do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, membro do “Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos” (NEPIEC), sob a minha orientação.

Na pesquisa, a mestranda propõe investigar “A Educação Infantil do/no campo: um estudo sobre a educação da criança de 4 a 6 anos na perspectiva sócio histórica dialética” no período de 2014 a 2016. Nesse sentido, necessitará mapear os municípios da microrregião de Goiânia que atendem crianças residentes da zona rural. Para tanto, solicitamos as seguintes informações de seu município:

- O município de (nome do município) atende crianças de 4 a 6 anos (pré-escola) advindas da zona rural?
- Quais/Quantas instituições de educação Infantil (pré-escola) atendem crianças da zona rural?
- Quantas crianças de 4 a 6 anos moradoras do campo são atendidas em seu município?

Salientamos a importância dessa aproximação e articulação entre a Secretaria Municipal de Educação e a Faculdade de Educação/UFG, como forma de colaborarmos para a melhor compreensão das instituições de Educação Infantil em nosso Estado, bem como na constituição dos projetos em Educação Infantil e dos profissionais neles envolvidos, ligados à rede pública municipal.

Nestes termos,

Agradecemos o apoio e aguardamos deferimento.



Dr<sup>a</sup>. Ivone Garcia Barbosa

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação  
Faculdade de Educação/UFG

### APÊNDICE 3

Respostas obtidas de Secretarias Municipais de Educação da microrregião de Goiânia.

Municípios	O município atende crianças de 4 a 6 anos (pré-escola) advindas da zona rural?	Quais/Quantas instituições de educação Infantil (pré-escola) atendem crianças da zona rural?	Quantas crianças de 4 a 6 anos moradoras do campo são atendidas em seu município?
<b>Aparecida de Goiânia</b>	Não atende crianças da zona rural		
<b>Aragoiânia</b>	Sim	Todas as nossas unidades escolares atendem alunos vindos da zona rural, ou seja, as 05 (cinco) Unidades Escolares	O nosso município tem 84 (oitenta e quatro) alunos moradores do campo que são atendidos no Município.
<b>Bela Vista de Goiás</b>	Sim	7 unidades escolares municipais, sendo elas: Escola Municipal Dona Menina, Escola Municipal Filostro Machado Carneiro, Escola Municipal Geraldo Clarimundo Prego, Escola Municipal São Vicente, Escola Municipal Nicanor Pereira Gomes, Escola Municipal Dona Orcinda José de Oliveira, Escola Conveniada Emilio Blanke	153 crianças de 4 a 6 anos moradoras do campo que são atendidas no nosso município.
<b>Goiânia</b>	sim	3 instituições: Escola Municipal Santa Terezinha na rodovia GO 080, Chacarará bom Retiro e Centro de Educação Infantil Wemerson Bernardes	16 crianças
<b>Guapo</b>	Sim	9 crianças no CMEI Geralda Novantino; 12 crianças na Escola Municipal Manoel Ribeiro Rosa; 8 Crianças na Escola Municipal na Escola Moreira de Souza	26 crianças de acordo com o Transporte Escolar
<b>Hidrolândia</b>	Sim	Creche Municipal Renascer; CMEI Maria de Luz de Jesus, CMEI Natércia Pires Machado, CMEI Rita Alves Pereira	44 crianças moradoras do campo no município
<b>Leopoldo de Bulhões</b>	Sim, nas 3 escolas situadas na zona urbana (através do Transporte escolar) e nas 5 situadas em zona rural, totalizando oito escolas	8, sendo 1 CMEI Auda Longhi Neri, zona Urbana e sete escolas, a saber: Esc. M. Vespasiano da Costa Ferreira; Esc. M. Amaro Gonzaga (Zona Urbana) Esc. M. Alberto Finoti; Esc. M. Domiro Fernandes; Esc. M. Ronaldo Roberto Rocha; Esc. M. Benedito Rodrigues da Silva e Esc. M. Benedito Gomes. (Zona Rural)	Total 166, com base no Censo 2014.

<b>Nerópolis</b>	Sim	<p>CMEI Paz e Amor - 2 alunos;</p> <p>- CMEI Manoel Rodrigues Viana - 20 alunos;</p> <p>- Escola Municipal Profº Oscarino Caetano de Rezende - 27 alunos;</p> <p>- Escola Municipal Criança Feliz - 10 alunos;</p> <p>- Escola Municipal São Francisco de Assis - 2 alunos;</p> <p>- Escola Municipal Gotinhas do Saber - 5 alunos.</p>	66 crianças.
<b>Santo Antônio de Goiás</b>	SIM. Escola Municipal Professora Uberaciema Vanuncio e CMEI - Criança Cidadã	<p>Temos duas instituições que atendem crianças na idade da Educação Infantil, a Escola já mencionada anteriormente (04 a 05 anos) de idade e o CMEI - Criança Cidadã que atendem crianças de (0 a 4 anos), mas temos alunos da zona rural desta faixa etária matriculados somente na Escola.</p>	<p>Aqui em Santo Antônio de Goiás são 12 crianças da zona rural na Educação Infantil, que estuda na Escola Municipal Professora Uberaciema Vanuncio no Jardim I e II, que fica localizada na zona urbana, elas vem no transporte escolar oferecido pelo Município.</p>
<b>Senador Canedo</b>	Não atende crianças da zona rural		
<b>Terezópolis</b>	O Município de Terezópolis atende sim crianças de 4 a 6 anos.	<p>Nas seguintes unidades: Centro Municipal de Educação Infantil (Vovó Zé Carlos), Escola Municipal Dona Gertrude, Escola Municipal Carmosina Ribeiro da Silva, Escola Municipal Professora Vinadir Alves Ferreira, Escola Municipal Professor Divina Maria Felício e Escola Municipal Marinópolis.</p>	No Município atendemos 20 crianças de 4 a 6 anos
<b>Trindade</b>	Sim, de 4 a 5 anos.	Uma instituição, Escola Municipal Padre José de Anchieta	19 (dezenove) crianças.

## APÊNDICE 4

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), da investigação – **A educação infantil do campo: um estudo sobre a educação da criança de 4 a 6 anos na perspectiva sócio histórico dialético** – que se constitui subprojeto da pesquisa “*Políticas públicas e educação da infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas*”, sob a coordenação geral da professora Ivone Garcia Barbosa.

Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é das pesquisadoras responsáveis. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma.

Se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pelas pesquisadoras responsáveis, pelo e-mail [ester\\_alp@hotmail.com](mailto:ester_alp@hotmail.com) ou por telefone, Ester Alves Lopes Mendes – (62) 91278904, Ivone Garcia Barbosa (Orientadora) - (62) 32096206.

Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62) 3521 1215.

### INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

**PROJETO: Políticas públicas e educação da infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas**

**SUBPROJETO: A educação infantil do campo: um estudo sobre a educação da criança de 4 a 6 anos na perspectiva sócio histórico dialético**

**PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Ester Alves Lopes Mendes**

**ORIENTADORA: Professora Dr.<sup>a</sup> Ivone Garcia Barbosa**

A investigação intitulada **A educação infantil do campo: um estudo sobre a educação da criança de 4 a 6 anos na perspectiva sócio histórico dialético** é um subprojeto da pesquisa “*Políticas públicas e educação da infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas*”, a qual é realizada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos – NEPIEC, da Faculdade de Educação/UFG, com a finalidade de analisar e compreender a educação da infância no Estado de Goiás, abrangendo sua história, a constituição de políticas públicas, as concepções que a permeiam, bem como, os projetos, os processos e as práticas educativas em diferentes contextos.

O subprojeto está ligado à linha de pesquisa Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Goiás. Sendo desenvolvido pela mestranda **Ester Alves Lopes Mendes**, tendo por objetivos compreender o modelo de educação ofertada às crianças de 4 a 6 anos que vivem e vivenciam o espaço rural em Goiás, refletir acerca da qualidade e as configurações escolares destinadas a essa parcela da sociedade. Para isso, ambas a pesquisa utilizará como procedimento metodológico: **a entrevista, a observação participante, a narrativa, a filmagem e os registros fotográficos.**

**A sua participação nessas pesquisas será de extrema importância, pois, contribuirá para a compreensão da educação da criança pequena na Rede Municipal de Ensino de Bela Vista de Goiás.**

As informações obtidas nos presentes estudos serão armazenadas no Banco de Dados do NEPIEC, para investigações futuras, considerando-se que a importância e a complexidade das informações demandam um processo analítico minucioso que não se conclui em um único relatório, dissertação de mestrado ou tese de doutorado. Compreendendo que a realidade é concreta, como síntese de múltiplas determinações, o Projeto *“Políticas públicas e educação da infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas”*, se desdobra em subprojetos interligados, a fim de aprofundar a compreensão crítica acerca das distintas dimensões da educação da infância, portanto, novas análises poderão ser realizadas, revisitando informações obtidas em outros estudos.

Considera-se que sua participação não lhe ocasionará riscos éticos ou qualquer prejuízo, embora possa sentir-se em situação de constrangimento emocional que lhe acarrete algum grau de ansiedade, podendo ocorrer dificuldade ou inibição para prestar informações solicitadas. Nesse caso, você contará com o acompanhamento, o apoio e a orientação dos(as) pesquisadores(as) responsáveis, bem como, terá liberdade de não responder questões que porventura lhe causem constrangimento.

Você tem direito de pleitear indenização em caso de danos decorrentes de sua participação na pesquisa. Essa participação não lhe trará qualquer ônus financeiro, sendo que, se houver alguma despesa, será feito o ressarcimento do valor utilizado por você para o cumprimento da atividade em que se dispôs a participar.

Destaca-se que não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira por sua participação. Você tem o direito de fazer ligações a cobrar para os telefones informados nesse documento. As suas informações são confidenciais, serão mantidas em sigilo, assegurando-lhe que, em nenhum momento da pesquisa, você será identificado(a).

Você tem ampla e total liberdade de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado.



**Dra. Ivone Garcia Barbosa**  
**Coordenadora geral e Orientadora**

**Ester Alves Lopes Mendes**  
**Mestranda – Pesquisadora responsável**

## APÊNDICE 4



### SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

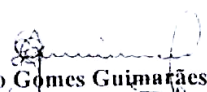
#### TERMO DE ANUÊNCIA

A Secretaria Municipal de Educação de Bela Vista de Goiás - GO está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado *"Políticas públicas e educação da infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas"*, coordenado pelos pesquisadores Ivone Garcia Barbosa (coordenadora geral), Nancy Nonato de Lima Alves e Marcos Antônio Soares, do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (NEPIEC), da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Goiás. Entre os subprojetos a serem desenvolvidos no município está **"A Educação Infantil do/no campo: um estudo sobre a educação da criança de 4 a 6 anos na perspectiva sócio histórica dialética"**, desenvolvida pela pesquisadora Ester Alves Lopes Mendes, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (FE/UFG), tendo em vista a elaboração de sua Dissertação de Mestrado em Educação, com a orientação da professora Dra. Ivone Garcia Barbosa, entre outros.

A Secretaria Municipal de Educação de Bela Vista de Goiás - GO assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da coleta de dados, durante os meses de **setembro de 2015 a novembro de 2016**.

Declaramos ciência de que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e requeremos o compromisso do(a) pesquisador(a) responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados.

Bela Vista de Goiás, 21 de setembro de 2015.

  
**Altamiro Gomes Guimarães Neto**  
 Secretário Municipal de Educação  
 Decreto nº 004/13

*Altamiro Gomes Guimarães Neto*

## **APÊNDICE 6**

Questionário ao professor(a)

**APÊNDICE 7**

Questionário ao diretor(a)/coordenador(a)

**Projeto de Pesquisa “Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas”**

**Subprojeto de pesquisa:** A Educação Infantil do/no campo: um estudo sobre a educação da criança de 4 a 6 anos na perspectiva sócio histórica dialética.

*Esse subprojeto integra o projeto “Políticas públicas e educação da infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas”, desenvolvido pelo Núcleo de Estudos da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos – NEPIEC, coordenado pela professora doutora Ivone Garcia Barbosa. E tem por objetivos analisar e compreender o modelo de educação ofertada às crianças de 4 a 6 anos que vivem e vivenciam o espaço rural em Goiás, bem como refletir acerca da qualidade e as configurações escolares destinadas a essa parcela da sociedade.*

**Mestranda:** Ester Alves Lopes Mendes

Telefone para contato: (62) 91278904 – E-mail: ester\_alp@hotmail.com

**Orientadora:** Profa. Dra. Ivone Garcia Barbosa

Telefone para contato: (62) 32096206 – E-mail: ivonegbarbosa@hotmail.com

**QUESTIONÁRIO AO PROFESSOR (A)**

**I – IDENTIFICAÇÃO PESSOAL**

1) Nome: \_\_\_\_\_

2) Estado Civil: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

3) Cor: \_\_\_\_\_ Nº de filhos: \_\_\_\_\_

4) Renda familiar: ( ) R\$ 500,00 a R\$ 1.000,00 ( ) R\$ 2001,00 a R\$ 2.500,00  
( ) R\$ 1000,00 a R\$ 1.500,00 ( ) R\$ 2.501,00 a R\$ 3.000,00  
( ) R\$ 1.501,00 a R\$ 2.000,00 ( ) acima de R\$ 3.000

5) Endereço completo (Rua, nº, Bairro, tipo de moradia, município, CEP):  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6) Formação: \_\_\_\_\_

7) Tempo de atuação nesta instituição: \_\_\_\_\_

8) Tempo de atuação na docência: \_\_\_\_\_

9) Tempo de atuação na Educação Infantil: \_\_\_\_\_

10) Tempo de atuação na pré-escola: \_\_\_\_\_

11) Horário de trabalho na escola: \_\_\_\_\_

12) Tipo de vínculo com a Secretaria Municipal de Educação:

( ) professor efetivo

( ) professor substituto

( ) contrato especial

Outro: \_\_\_\_\_

13) Você já exerceu outra função? Qual?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**II- IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO**

1) Nome da instituição: \_\_\_\_\_

2) Município: \_\_\_\_\_

3) Localização:  área urbana  área rural

4) Telefones: (\_\_\_\_) \_\_\_\_\_; (\_\_\_\_) \_\_\_\_\_; ( ) \_\_\_\_\_

5) E-mail: \_\_\_\_\_

**III- FORMAÇÃO ACADÊMICA E APRIMORAMENTO PROFISSIONAL**

1) Registre no quadro a sua formação acadêmica, caso tenha mais de uma formação, favor especificar:

<b>NIVEL</b>	<b>CURSO</b>	<b>ANO TÉRMINO</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>
<b>GRADUAÇÃO</b>			
<b>ESPECIALIZAÇÃO</b>			
<b>MESTRADO</b>			
<b>DOUTORADO</b>			
<b>OUTRO</b>			

2) Você realiza ou realizou cursos de formação continuada para Educação Infantil?  Sim  Não

3) Caso a resposta para a questão anterior seja “Sim”, cite pelo menos 3 cursos que realizou?

<b>CURSO</b>	<b>DURAÇÃO</b>	<b>ANO</b>

4) Existe algum programa de formação continuada para os professores (as) da Educação Infantil pela SME ou por sua escola?

Sim  Não

5) Cite pelo menos 3 cursos ou atividades de formação e o período que você considerou importante:

<b>CURSO</b>	<b>PERIODO</b>

6) Existe em sua instituição algum curso ou ação de formação para o atendimento das crianças residentes em área rural (Educação do Campo)?

Sim     Não

7) Caso, a resposta para a alternativa anterior, seja “Sim”, cite o(s) curso(s) oferecido(s):

---

---

---

8) Quais elementos de sua formação na graduação e/ou pós-graduação você considera relevante para a sua atuação na Educação Infantil?

---

---

---

9) E para a sua atuação com as crianças moradoras do campo (Educação do campo)?

---

---

---

#### IV- SOBRE O PROPOSTA PEDAGÓGICA

1) A instituição possui projeto político pedagógico?  Sim     Não

2) Identifique as pessoas que participaram da elaboração e desenvolvimento do Projeto Político-Pedagógico:

---

---

---

3) As crianças participaram da elaboração do Projeto Político-Pedagógico?  Sim     Não

4) Em caso afirmativo, como ocorreu a participação das crianças?

---

---

---

5) A escola utiliza como referência para elaboração de seu projeto pedagógico e currículo alguma legislação ou documento oficial?  Sim     Não

6) Em caso afirmativo, cite os documentos ou Leis que utiliza:

---

---

---

---

---

7) A escola utiliza como referência para elaboração de seu projeto pedagógico e currículo alguma legislação ou documento oficial sobre a Educação do Campo?

Sim     Não

8) Em caso afirmativo, cite os documentos ou Leis que utiliza:

---

---

---

9) Existe na instituição uma proposta pedagógica ou curricular específica para as crianças residentes da área rural (Educação do Campo)?  Sim  Não

10) Caso a alternativa anterior seja, "Sim", cite as referências teóricas que fundamentam essa proposta pedagógica. Identifique autores, documentos oficiais e/ou objetivos desse documento:

---

---

---

---

11) Em seu município, existe orientações da SME para a Educação Infantil que contemplam as especificidades das crianças residentes em área rural?

- ( ) Sim  
( ) Não sei  
( ) O município não possui orientações  
Explique (caso afirmativa seja "sim"):

---

---

---

#### V- SOBRE O ATENDIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

- 1) Nº de crianças atendidas em sua turma: \_\_\_\_\_  
2) Nº de crianças residentes em área rural que pertencem a sua turma: \_\_\_\_\_  
3) Nº de refeições realizadas pelas crianças de 4 a 6 anos na escola? \_\_\_\_\_  
4) Assinale com X qual refeição é servida para as crianças da Educação Infantil:

<b>Café</b>	
<b>Lanche</b>	
<b>Almoço</b>	
<b>Lanche</b>	
<b>Janta</b>	

5) O que você pode dizer da qualidade das refeições oferecidas às crianças da Educação Infantil?

---

---

---

6) Marque, descreva e comente no quadro abaixo sobre os aspectos da estrutura física da escola:

<b>Ambientes</b>	<b>Quant.</b>	<b>Descrição/Comentário</b>
Recepção		
Diretoria		
Secretaria		
Sala de coordenação		

Sala de professores		
Salas de turmas		
Sala de sono		
Sala de leitura		
Biblioteca		
Lab. informática		
Cozinha		
Dispensa para guardar alimentos		
Refeitório		
Almoxarifado		
Banheiro adulto masculino		
Banheiro adulto feminino		
Banheiro para criança (masculino)		
Banheiro para criança (feminino)		
Banheiro adequado a pessoas com mobilidade reduzida		
Parque Infantil		
Quadra de esportes		
Tanque de areia		
Jardim (área verde)		
Rampas de acessibilidade		
Outros:		

7) O mobiliário para a Educação Infantil é adaptado para a idade das crianças?  Sim  Não

8) A escola dispõe de materiais e recursos pedagógicos para o trabalho com as crianças?  Sim  Não

9) Marque quais são disponibilizados e descreva suas condições de uso, são adequados, suficientes.

MATERIAIS/RECURSOS	QUANT.	DESCRIÇÃO
Brinquedos		
Livros infantis		
Jogos didáticos		
Equipamentos de música		
CDs infantis		
TV/DVD		
Filmes infantis		
Computador		
Aparelho de som		
Datashow		
Outro: _____		

10) Existe coordenador específico para a Educação Infantil na/no:

	SME	Escola	Turno
Sim			
Não			

## VI- SOBRE A RELAÇÃO FAMÍLIA/ESCOLA

1) Existem projetos e/ou propostas na escola que integram a participação das famílias das crianças da Educação Infantil?  Sim  Não

2) Caso a resposta a alternativa anterior seja “Sim”, cite pelo menos 2 atividades realizadas com as famílias da Educação Infantil:

---



---



---

3) As famílias participam da discussão do projeto político pedagógico da instituição?  Sim  Não

4) Como você considera o seu relacionamento com as famílias das crianças de sua turma?

---



---



---

5) As famílias de crianças moradoras em áreas rurais participam das atividades propostas pela escola?

Sim  Não

6) Há uma proximidade das famílias de crianças moradoras em áreas rurais com a instituição e com o (a) professor (a)?

---

---

---

**VII- SOBRE O ATENDIMENTO DAS CRIANÇAS RESIDENTES EM ÁREA RURAL**

1) As crianças residentes em área rural de sua turma são filhos de algum dessas populações:

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Ribeirinhos   | <input type="checkbox"/> Indígenas   |
| <input type="checkbox"/> Quilombolas   | <input type="checkbox"/> Povos da Floresta                                 |
| <input type="checkbox"/> Assentados    | <input type="checkbox"/> Pescadores  |
| <input type="checkbox"/> Agricultores  | <input type="checkbox"/> Trabalhadores assalariados em propriedades rurais |
| <input type="checkbox"/> Caiçaras      |  |
| <input type="checkbox"/> Extrativistas |  |

Outros; Especifique:

---

---

2) De que maneira as crianças da Educação Infantil residentes em área rural de sua turma vão para a instituição? Indique (na frente a quantidade para cada tipo de deslocamento das crianças).

- A pé: \_\_\_\_\_
- Bicicleta \_\_\_\_\_
- Carro \_\_\_\_\_
- Ônibus do transporte escolar \_\_\_\_\_
- Veículo próprio \_\_\_\_\_
- Outros: \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_

3) Quanto tempo em média as crianças residentes em área rural demoram no deslocamento até a instituição?

---

---

**Se a instituição recebe crianças de 4 até 6 anos que fazem uso do transporte escolar, responda as questões 5, 6, 7,8 e 9**

5) Existe no município ônibus do transporte escolar para as crianças de 4 até 6 anos residentes em área rural?

- Sim       Não

6) Existem monitores/adultos que acompanham as crianças moradoras em área rural no trajeto do transporte escolar?

- Sim       Não

7) O transporte escolar possui itens de segurança para transportar essas crianças?

- Sim  
 Não

Cite os itens de segurança que possui:

---

---

8) Como avalia a qualidade do transporte escolar?

---

---

9) De quem é a responsabilidade pelo transporte escolar em seu município?

---

---

10) Existe suporte/apoio da secretaria da educação para auxiliar no atendimento e nas especificidades da Educação Infantil para crianças da área rural?  Sim  Não

11) Você enfrenta alguma dificuldade no que se refere ao atendimento das crianças advindas de área rural? Quais?

---

---

---

---

---

12) As crianças moradoras do campo de sua turma frequentam a instituição com assiduidade?

Sim  Não

13) Caso a resposta seja “não”, quais elementos a instituição considera determinante para essa baixa frequência?

---

---

14) Em caso de resposta “Sim”, quais elementos você considera determinante para a assiduidade?

---

---

15) As crianças advindas da área rural acompanham o calendário escolar da instituição?  Sim  Não

16) Você considera que o calendário escolar contempla o cotidiano e as especificidades das crianças residentes em área rural?

---

---

17) Existe um calendário específico para as crianças moradoras em área rural?  Sim  Não

18) Ao planejar como considera as especificidades das crianças moradoras do campo? Relate uma proposta de atividade com sua turma:

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

19) Você considera relevante que se elabore uma proposta de Educação Infantil do campo?  Sim  Não

20) Para você, existe uma especificidade quanto ao trabalho e o atendimento das crianças moradoras em área rural? Explique:

---

---

---

---

---

21) Abaixo, escreva algo que acha necessário pontuar acerca do atendimento as crianças moradoras da área rural.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Obrigada, pela sua participação!!!

i

---

<sup>i</sup> *Esse questionário foi elaborado pela professora orientadora Dra. Ivone Garcia Barbosa e por sua orientanda Ester Alves Lopes tendo por referência o instrumento de pesquisa proposto pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas da criança e sua Educação em Diferentes Contextos - NEPIEC*



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS DA INFÂNCIA E SUA EDUCAÇÃO EM DIFERENTES  
CONTEXTOS – NEPIEC



**Projeto de Pesquisa “Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas”**

**Subprojeto de pesquisa:** A Educação Infantil do/no campo: um estudo sobre a educação da criança de 4 a 6 anos na perspectiva sócio histórica dialética.

*Esse subprojeto integra o projeto “Políticas públicas e educação da infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas”, desenvolvido pelo Núcleo de Estudos da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos – NEPIEC, coordenado pela professora doutora Ivone Garcia Barbosa. E tem por objetivos analisar e compreender o modelo de educação ofertada às crianças de 4 a 6 anos que vivem e vivenciam o espaço rural em Goiás, bem como refletir acerca da qualidade e as configurações escolares destinadas a essa parcela da sociedade.*

**Mestranda:** Ester Alves Lopes Mendes

Telefone para contato: (62) 91278904 – E-mail: ester\_alp@hotmail.com

**Orientadora:** Profa. Dra. Ivone Garcia Barbosa

Telefone para contato: (62) 32096206 – E-mail: ivonegbarbosa@hotmail.com

**QUESTIONÁRIO AO DIRETOR (A) /COORDENADOR (A)**

**I – IDENTIFICAÇÃO PESSOAL**

- 1) Nome: \_\_\_\_\_
- 2) Estado Civil: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_
- 3) Cor: \_\_\_\_\_ Nº de filhos: \_\_\_\_\_
- 4) Renda familiar: ( ) R\$ 500,00 a R\$ 1.000,00 ( ) R\$ 2001,00 a R\$ 2.500,00  
( ) R\$ 1000,00 a R\$ 1.500,00 ( ) R\$ 2.501,00 a R\$ 3.000,00  
( ) R\$ 1.501,00 a R\$ 2.000,00 ( ) acima de R\$ 3.000
- 5) Endereço completo (Rua, nº, Bairro, tipo de moradia, município, CEP):  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 6) Formação: \_\_\_\_\_
- 7) Cargo atual: \_\_\_\_\_
- 8) Tempo de atuação no cargo atual: \_\_\_\_\_
- 9) Tempo de atuação nesta instituição: \_\_\_\_\_
- 10) Tempo de atuação na docência: \_\_\_\_\_
- 11) Tempo de atuação na Educação Infantil: \_\_\_\_\_:
- 12) Horário de trabalho na escola: \_\_\_\_\_
- 13) Tipo de vínculo com a Secretaria Municipal de Educação:  
( ) professor efetivo  
( ) professor substituto  
( ) contrato especial  
Outro: \_\_\_\_\_
- 14) Você já exerceu outra função? Qual?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**III- IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO**

- 1) Nome da instituição: \_\_\_\_\_
- 2) Endereço da instituição: \_\_\_\_\_

- 3) Município: \_\_\_\_\_
- 4) Localização:  área urbana  área rural
- 5) Telefones: (\_\_\_\_) \_\_\_\_\_; (\_\_\_\_) \_\_\_\_\_; (\_\_\_\_) \_\_\_\_\_
- 6) E-mail: \_\_\_\_\_
- 7) Horário de funcionamento da escola: \_\_\_\_\_

### III- FORMAÇÃO ACADÊMICA E APRIMORAMENTO PROFISSIONAL

- 1) Registre no quadro a sua formação acadêmica, caso tenha mais de uma formação, favor especificar:

NIVEL	CURSO	ANO TÉRMINO	INSTITUIÇÃO
<b>GRADUAÇÃO</b>			
<b>ESPECIALIZAÇÃO</b>			
<b>MESTRADO</b>			
<b>DOCTORADO</b>			
<b>OUTRO</b>			

- 2) Você realiza ou realizou cursos de formação continuada para Educação Infantil?  Sim  Não

- 3) Caso a resposta para a questão anterior seja “Sim”, cite pelo menos 3 cursos que realizou?

CURSO	DURAÇÃO	ANO

- 4) Existe algum programa de formação continuada para os professores (as) da Educação Infantil pela SME ou por sua escola?

Sim  Não

- 5) Cite pelo menos 3 cursos ou atividades de formação e o período que você considerou importante:

CURSO	PERIODO


6) Existe em sua instituição algum curso ou ação de formação para o atendimento das crianças residentes em área rural (Educação do Campo)?

Sim     Não

7) Caso, a resposta para a alternativa anterior, seja “Sim”, cite o(s) curso(s) oferecido(s):

---



---



---



---

#### IV - SOBRE O SEU CARGO ATUAL

- ✓ Quando assumiu a direção? \_\_\_\_\_
- ✓ Como ingressou na função? \_\_\_\_\_
- ✓ Horário que trabalha na escola: \_\_\_\_\_
  
- ✓ Quando assumiu a coordenação? \_\_\_\_\_
- ✓ Como ingressou na função? \_\_\_\_\_
- ✓ Horário de trabalho na escola: \_\_\_\_\_

5) Quais são as suas principais atribuições enquanto diretora (a) /coordenadora (a)?

---



---



---



---

6) Cite as principais dificuldades e facilidades em seu trabalho, especialmente aquelas que se refere ao atendimento das crianças de 4 a 6 anos.

---



---



---



---



---

#### V- SOBRE O QUADRO DE PROFISSIONAIS DA ESCOLA

1- O quadro de profissionais que atuam na escola é composto por:

CARGO	VÍNCULO	FORMAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NA ESCOLA	TEMPO DE ATUAÇÃO NA E.I



## VI- SOBRE O PROPOSTA PEDAGÓGICA

- 1) A instituição possui projeto político pedagógico?  Sim  Não
- 2) Identifique as pessoas que participaram da elaboração e desenvolvimento do Projeto Político-Pedagógico:  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 3) As crianças participaram da elaboração do Projeto Político-Pedagógico?  Sim  Não
- 4) Em caso afirmativo, como ocorreu a participação das crianças?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 5) A escola utiliza como referência para elaboração de seu projeto pedagógico e currículo alguma legislação ou documento oficial?  Sim  Não
- 6) Em caso afirmativo, cite os documentos ou Leis que utiliza:  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 7) A escola utiliza como referência para elaboração de seu projeto pedagógico e currículo alguma legislação ou documento oficial sobre a Educação do Campo?  
 Sim  Não
- 8) Em caso afirmativo, cite os documentos ou Leis que utiliza:  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 9) Existe na instituição uma proposta pedagógica ou curricular específica para as crianças residentes da área rural (Educação do Campo)?  Sim  Não
- 10) Caso a alternativa anterior seja, "Sim", cite as referências teóricas que fundamentam essa proposta pedagógica. Identifique autores, documentos oficiais e/ou objetivos desse documento:  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 11) Em seu município, existe orientações da SME para a Educação Infantil que contemplam as especificidades das crianças residentes em área rural?  
( ) Sim  
( ) Não sei  
( ) O município não possui orientações

Explique (caso afirmativa seja “sim”):

---

---

---

## VII- SOBRE O ATENDIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

- 1- Nº de crianças atendidas na instituição: \_\_\_\_\_.
- 2- Nº de crianças atendidas na Educação Infantil \_\_\_\_\_.
- 3- Nº de turmas de Educação Infantil: **matutino** \_\_\_\_\_ **vespertino** \_\_\_\_\_
- 4- Nº de crianças em cada turma de Educação infantil:

---

---

5- Atende crianças residentes em área rural na Educação Infantil?  Sim  Não

6- Qual o número de crianças da Educação Infantil residentes em área rural que frequentam a instituição: \_\_\_\_\_.

7- Nº de refeições realizadas pelas crianças de 4 a 6 anos na escola? \_\_\_\_\_

8- Assinale com X qual refeição é servida para as crianças da Educação Infantil:

<b>Café</b>	<input type="checkbox"/>
<b>Lanche</b>	<input type="checkbox"/>
<b>Almoço</b>	<input type="checkbox"/>
<b>Lanche</b>	<input type="checkbox"/>
<b>Janta</b>	<input type="checkbox"/>

9- O que você pode dizer da qualidade das refeições oferecidas às crianças da Educação Infantil?

---

---

10) Marque, descreva e comente no quadro abaixo sobre os aspectos da estrutura física da escola:

<b>Ambientes</b>	<b>Quant.</b>	<b>Descrição</b>
Recepção		
Diretoria		
Secretaria		
Sala de coordenação		
Sala de professores		
Salas de turmas		
Sala de sono		
Sala de leitura		
Biblioteca		

<b>Ambientes</b>	<b>Quant.</b>	<b>Descrição</b>
Lab. informática		
Cozinha		
Despensa para guardar alimentos		
Refeitório		
Almoxarifado		
Banheiro adulto masculino		
Banheiro adulto feminino		
Banheiro para criança (masculino)		
Banheiro para criança (feminino)		
Banheiro adequado a pessoas com mobilidade reduzida		
Parque Infantil		
Quadra de esportes		
Tanque de areia		
Jardim (área verde)		
Rampas de acessibilidade		
Outros:		

11) O mobiliário para a Educação Infantil é adaptado para a idade das crianças?  Sim  Não

12) Marque quais são disponibilizados e descreva suas condições de uso, são adequados, suficientes.

<b>MATERIAIS/RECURSOS</b>	<b>QUANT.</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
Brinquedos		
Livros infantis		
Jogos didáticos		

Equipamentos de música		
CDs infantis		
TV/DVD		
Filmes infantis		
Computador		
Aparelho de som		
Datashow		
Outro: _____		

### IX- SOBRE A RELAÇÃO FAMÍLIA/ESCOLA

1) A instituição realiza atividades/projetos com as famílias da Educação infantil?  Sim  Não

2) Em caso afirmativo, quais?

---



---



---

3) As famílias participam da discussão do projeto político pedagógico da instituição?  Sim  Não

4) Se a resposta para a alternativa anterior for “Sim”, de que maneira acontece essa participação?

---



---



---

5) Como você considera o seu relacionamento com as famílias das crianças da Educação infantil?

---



---



---

6) As famílias das crianças moradoras em áreas rurais participam das atividades propostas pela escola? Há uma proximidade com a instituição)?

---



---



---

### X- SOBRE O ATENDIMENTO AS CRIANÇAS RESIDENTES EM ÁREA RURAL

1- Em qual horário as crianças residentes em área rural de 4 até 6 anos frequentam a instituição?

Manhã

Tarde

Integral

Outro: \_\_\_\_\_

2- De que maneira as crianças da Educação Infantil residentes em área rural vão para a instituição? Indique (na frente a quantidade para cada tipo de deslocamento das crianças.

A pé: \_\_\_\_\_

- Bicicleta: \_\_\_\_\_  
 Carro: \_\_\_\_\_  
 Ônibus do transporte escolar: \_\_\_\_\_  
 Veículo próprio: \_\_\_\_\_  
 Outros: \_\_\_\_\_

3) Quanto tempo em média as crianças residentes em área rural demoram no deslocamento até a instituição?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Se a instituição recebe crianças de 4 até 6 anos que fazem uso do transporte escolar, responda as questões 5, 6, 7, 8 e 9**

4) Existe no município ônibus do transporte escolar para as crianças de 4 até 6 anos residentes em área rural?

- Sim       Não

5) Existem monitores/adultos que acompanham as crianças moradoras em área rural no trajeto do transporte escolar?

- Sim       Não

6) O transporte escolar possui itens de segurança para transportar essas crianças?

- Sim  
 Não

Cite os itens de segurança:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

7) Como avalia a qualidade do transporte escolar?

\_\_\_\_\_

8) De quem é a responsabilidade pelo transporte escolar em seu município?

\_\_\_\_\_

9) Existe suporte/apoio da secretaria da educação para auxiliar no atendimento e nas especificidades da Educação Infantil para crianças da área rural?  Sim       Não

10) Algum professor da instituição que trabalha com a Educação Infantil é morador da área rural

- Sim       Não

11) Como são agrupadas as crianças de 4 a 6 anos residentes em área rural na instituição?

- Turmas por idade  
 Turma multisseriadas  
 Outras:

\_\_\_\_\_

12) A instituição enfrenta dificuldades no que se refere ao atendimento das crianças advindas de área rural? Quais?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

13) Os professores encontram alguma dificuldade para trabalhar com as crianças moradoras da área rural? Em caso afirmativo, quais?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

---

---

---

14) As crianças moradoras do campo de sua turma frequentam a instituição com assiduidade?

Sim  Não

15) Caso a resposta seja “não”, quais elementos a instituição considera determinante para essa baixa frequência?

---

---

16) Em caso de resposta “Sim”, quais elementos você considera determinante para a assiduidade?

---

---

17) As crianças advindas da área rural acompanham o calendário escolar da instituição?  Sim  Não

18) Você considera que o calendário escolar contempla o cotidiano e as especificidades das crianças residentes em área rural?

---

---

19) Existe um calendário específico para as crianças moradoras em área rural?  Sim  Não

20) Você considera relevante que se elabore uma proposta de Educação Infantil do campo?  Sim  Não

21) Para você, existe uma especificidade quanto ao trabalho e o atendimento das crianças moradoras em área rural? Explique:

---

---

---

---

---

---

22) Abaixo, escreva algo que acha necessário pontuar acerca do atendimento as crianças moradoras da área rural.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Obrigada, pela sua participação!!!

<sup>1</sup> Esse questionário foi elaborado pela professora orientadora Dra. Ivone Garcia Barbosa e por sua orientanda Ester Alves Lopes tendo por referência o instrumento de pesquisa proposto pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas da criança e sua Educação em Diferentes Contextos - NEPIEC