



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO
PRÁTICAS EDUCATIVAS E DIVERSIDADE

JANIÉLI SILVESTRE DA SILVA LEMOS

EDUCAÇÃO INFANTIL DO E NO CAMPO: a oferta de Educação Infantil
para crianças que residem em áreas rurais de um município do brejo
paraibano

Campina Grande – PB

2021

Janiéli Silvestre da Silva Lemos

**EDUCAÇÃO INFANTIL DO E NO CAMPO: a oferta de Educação Infantil
para crianças que residem em áreas rurais de um município do brejo
paraibano**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Campina Grande (PPGEd/UFCG), como parte das exigências para a realização do Mestrado e obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fernanda de Lourdes Almeida Leal

CAMPINA GRANDE – PB

2021

L557e

Lemos, Janiéli Silvestre da Silva.

Educação Infantil do e no Campo: a oferta de Educação Infantil para crianças que residem em áreas rurais de um município do brejo paraibano / Janiéli Silvestre da Silva Lemos. - Campina Grande, 2022.

179 f. : il. Color

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2021.

"Orientação: Profa. Dra. Fernanda de Lourdes Almeida Leal".

Referências.

1. Educação Infantil do Campo. 2. Oferta de Educação Infantil em Áreas Rurais. 3. Política Educacional. I. Leal, Fernanda de Lourdes Almeida. II. Título.

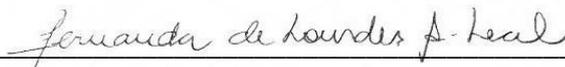
CDU 37-053.2(1-22)(043)

JANIÉLI SILVESTRE DA SILVA LEMOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Campina Grande (PPGE/UFCG), como parte das exigências para a realização do Mestrado e obtenção do título de Mestre em Educação.

Campina Grande, 17 de novembro de 2021.

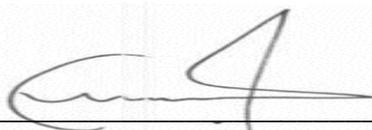
BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dra. Fernanda de Lourdes Almeida Leal (Orientadora — UFCG/PPGE)



Prof. Dra. Maria do Socorro Silva (Membro Interno — UFCG/PPGE)



Prof. Dra. Emília Peixoto Vieira (Membro Externo — UESC/PPGE)

À sagrada família, por toda providência e cuidado, e a meu esposo pelo amor e colaboração.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu Bom e Poderoso Senhor Jesus Cristo, pelo dom da vida e por toda condução ao longo de minha trajetória acadêmica, e a sua Augustíssima Mãe, a Bem-Aventurada Virgem Maria, por sempre cuidar de mim com seus cuidados maternos.

Ao meu esposo que me incentivou e me apoiou em todos os momentos da pesquisa.

À minha querida e estimada professora Fernanda Leal que, com muita competência e docilidade, me orientou com imensa dedicação e cuidado, mesmos dos momentos difíceis pelos quais passou, sempre esteve presente e fez com que esse momento fosse concretizado.

Ao secretário de Educação do município pesquisado pela autorização para o desenvolvimento da pesquisa e a todos que colaboraram diretamente e indiretamente na coleta de dados.

À Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) por ser uma instituição muito qualificada e competente.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação e, em especial aos professores da linha de pesquisa Práticas Educativas e Diversidade pela importante colaboração na realização desta pesquisa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio acadêmico por meio do programa de bolsas de demanda social.

Aos professores que participaram da banca de qualificação e defesa dessa dissertação e que nos deram contribuições muito significativas: Professora Maria do Socorro Silva, Professora Emília Peixoto Vieira, bem como as professoras suplentes: Professora Kátia Patrício Benevides Campos, professora Verena Sevá Nogueira e professora Shirley Barbosa das Neves Porto.

A todos os alunos da quarta turma do PPGEd-UFCG, pela troca de experiência e companheirismo em especial a Fernanda Farias, minha colega de orientação.

À minha conterrânea e amiga desde a graduação, Ana Karolllyna, pela ajuda no compartilhamento de literaturas e colaboração na construção do projeto de pesquisa.

RESUMO

O objeto de estudo norteador dessa pesquisa foi a oferta de Educação Infantil para as crianças residentes em áreas rurais de um município do brejo paraibano. Seu objetivo geral foi compreender a organização do atendimento a Educação Infantil do Campo e sua relação com o direito à educação. Os objetivos específicos foram: Conhecer a realidade da oferta de Educação Infantil para crianças residentes em áreas rurais de um município do brejo paraibano; Identificar desafios e estratégias utilizados pela secretaria de educação do município para ofertar Educação Infantil para crianças que residem em áreas rurais; e, colaborar com o percurso formativo dos professores, em apoio à secretaria de Educação, abordando, dentre outros, assuntos relativos à melhoria da oferta e condições de permanência das crianças da Educação Infantil de áreas rurais. Os sujeitos da pesquisa foram o secretário de Educação municipal, a presidente do Conselho Municipal de Educação e as três coordenadoras da Educação Infantil (uma coordenadora das turmas de Educação Infantil em contexto multietapa e duas coordenadoras para as turmas apenas de Educação Infantil (urbana e rural). A pesquisa fundamentou-se em referenciais da Educação Infantil, Educação do Campo e Educação Infantil do Campo, com ênfase nas discussões sobre oferta. Do ponto de vista metodológico, a pesquisa configurou-se como qualitativa, de campo e documental, tendo sido utilizado como instrumentos para a coleta de dados um formulário - que foi aplicado com o secretário de saúde — e entrevistas semiestruturadas, realizadas com o secretário, as três coordenadoras da Educação Infantil e a Presidente do Conselho Municipal de Educação. Os dados coletados foram analisados à luz Análise Temática, uma das modalidades da Análise de Conteúdo. Os temas analisados foram: 1. Organização da oferta; 2. A oferta de Educação Infantil do Campo; 3. Desafios da oferta na Pandemia; 4. Formação dos/das docentes que atuam na Educação Infantil em zona urbana e rural; 5. O Conselho Municipal de Educação e seu papel na organização da oferta de Educação Infantil no município. As análises revelaram que, apesar do século XXI trazer no seu bojo conquistas legais na direção da garantia do direito à educação das crianças pequenas residentes das áreas rurais do país, existem, no município pesquisado, desafios a serem enfrentados, como o acesso, a qualidade e o reconhecimento das especificidades relativas à infância, às práticas pedagógicas e à cultura das crianças do campo. Pareceu, ainda, necessário avançar no plano concreto das políticas, planejamentos e práticas pedagógicas da Educação Infantil do Campo.

Palavras-chave: Educação Infantil do Campo; Oferta; Política Educacional.

ABSTRACT

The object study that guided this research was the offering of Early Childhood Education for children living in rural areas of a municipality from Paraíba's marsh. Its general aim was to understand the service organization of Countryside Early Childhood Education and its relation to the right to education. The specific objectives were: to know the reality of Child Education offering for children living in rural areas of a municipality from Paraíba's marsh; to identify challenges and strategies used by this municipality's Education Secretariat in order to offer Early Childhood Education for children living in rural areas; and, to contribute with teacher's training path, in support to the Education Secretariat, approaching, among others, themes related to the improvement of both offering and conditions of permanence of Early Childhood Education's children from rural areas. Research's subjects were: Education Municipal Secretary, President of Education Municipal Council, and the three coordinators of Early Childhood Education (one coordinator of Early Childhood Education groups in multiphase context and two coordinators for groups of regular Early Childhood Education — urban and rural). The research was based on references of Early Childhood Education, Countryside Education, and Countryside Early Childhood Education with emphasis on discussions about offering. From a methodological point of view, this research was configured as qualitative, field, and documental, using as tools for data collection a form — which was applied with the Education Secretary — and semistructured interviews, carried out with the secretary, three coordinators of Early Childhood Education, and the Municipal Education Council President. Data collected were analyzed in the light of Thematic Analysis, one of modalities of Content Analysis. The themes analyzed were: 1. Offering organization; 2. Countryside Early Childhood Education offering; 3. Offering's challenges during Pandemics; 4. Training of teachers working at Early Childhood Education on urban and rural areas; 5. Municipal Education Council and its role in organizing the offering of municipality's Early Childhood Education. Analysis revealed that despite the twenty-first century bringing in its scope legal conquers towards guaranteeing the right to education for small children living in country's rural areas, there are, in the researched municipality, challenges to be faced, such as access, quality, and acknowledgement of specificities related to childhood, pedagogical practices, and culture of countryside children. It seemed, still, necessary to advance in the concrete plan of policies, planning, and pedagogical practices of Countryside Early Childhood Education.

Keywords: Countryside Early Childhood Education; Offering; Educational Policy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1— Apresentação do projeto de pesquisa

74

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Amostra do universo de sujeitos da pesquisa

76

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pesquisa em Educação
BA	Bahia
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Ceará
CF	Constituição Federal
CH	Centro de Humanidades
CME	Conselho Municipal de Educação
CNBB	Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
COEDI	Coordenação Geral de Educação Infantil
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
COVID-19	Corona Virus Disease - 2019
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DOEBEC	Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo
EC	Educação do Campo
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EIC	Educação Infantil do Campo
ENERA	Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária
FAPEI	O Fórum do Agreste Paraibano de Educação Infantil
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização e de Magistério
GRÃO	Grupo de Estudos e Pesquisas Crianças, Infâncias e Educação Infantil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e do Desporto
MIEIB	Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
MST	Movimento dos Trabalhadores rurais sem Terra
PB	Paraíba
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGE ^d	Programa de Pós-Graduação em Educação
PR	Paraná
PROINFÂNCIA	Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SIMEC	Sistema de Integração de Monitoramento Execução e Controle
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UDR	União Democrática Ruralista
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UFMG	Universidade Federal de Campina Grande

UFPB
UFRGS
UNCME
UNDIME

Universidade Federal da Paraíba
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I — CAMPO, EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO	25
1.1 Campo, um espaço de disputa	25
1.2 Os movimentos sociais do campo e o papel da Educação na luta pelo reconhecimento de direitos das populações do campo	33
1.3. Educação Infantil do Campo: o movimento educacional do campo e sua vinculação à luta pela Educação Infantil	42
1.4 A oferta de Educação Infantil do Campo: refletindo sobre as dimensões da oferta	57
CAPÍTULO II — PERCURSO METODOLÓGICO	65
2.1 Caracterização do campo de investigação e dos sujeitos da pesquisa	71
2.1.1 O município pesquisado	71
2.1.2 Quadro-socio econômico	72
2.1.3 Formas de trabalho	73
2.1.4 Caracterização do campo de pesquisa	73
CAPÍTULO III — A OFERTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO E NO CAMPO EM UM MUNICÍPIO DO BREJO PARAIBANO	79
3.1 Organização da oferta	79
3.2 A oferta de Educação Infantil do Campo	92
3.3 Desafios da oferta de Educação Infantil na zona rural durante a Pandemia	96
3.4 Formação dos/das docentes que atuam na Educação Infantil em zona urbana e rural	99
3.5 O Conselho Municipal de Educação e seu papel na organização da oferta de Educação Infantil no município	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFÊRENCIAS	113
APÊNDICES	119
APÊNDICE A — Formulário	119
APÊNDICE B — Roteiro 1 — Secretário municipal de Educação	131

APÊNDICE C — ROTEIRO 2 — Coordenadora da educação infantil no campo (oferta só para a etapa) e coordenadora da educação infantil no campo em contexto multi etapa (PRÉ I AO 5º ANO)	132
Apêndice D — ROTEIRO 3 — Presidente do Conselho Municipal de Educação	135
APÊNDICE E — Termo de Consentimento Livre e Esclarecido — Secretário	137
APÊNDICE F — Termo de Consentimento Livre e Esclarecido — Presidente do CME	139
APÊNDICE G — Termo de Consentimento Livre e Esclarecido — Coordenadora G	142
APÊNDICE H — Termo de Consentimento Livre e Esclarecido — Coordenadora J	145
APÊNDICE I — Declaração de consentimento da instituição	148
APÊNCICE J — Proposta de Formação	149
ANEXO A — Parecer de aprovação do comitê de ética.	174

INTRODUÇÃO

O intuito central desse trabalho foi compreender a organização do atendimento à Educação Infantil do Campo (EIC) e sua relação com o direito à educação. Pois, conforme apontam Silva e Pasuch (2012), há um diálogo em processo entre o campo e a criança que se faz necessário quando se quer pensar em um espaço de lutas por direitos e que diz respeito à EIC, que busca problematizar e incidir na garantia de que as crianças de zero a cinco anos, dos diversos campos brasileiros, tenham acesso a creches e pré-escolas de qualidade onde residem e com práticas pedagógicas que reconheçam seus pertencimentos culturais (BRASIL, 2009).

A EIC, segundo Leal e Ramos (2012), é uma nova área de atuação e de produção do conhecimento, fruto de debate e de avanços da Educação Infantil (EI) e da Educação do Campo (EC), mas capaz de se instituir enquanto área original, contribuindo para evidenciar ausências sentidas em ambas as áreas: do lado da EI há, ainda, pouca produção acerca das crianças pequenas pertencentes às populações do campo. Do lado da EC, sente-se uma ausência da criança pequena, como tema específico, no conjunto de suas lutas e conquistas.

A EI brasileira vem se consolidando como uma área própria de conhecimentos, com saberes específicos, no diálogo e na articulação com outras etapas e outros níveis da Educação. Contudo, existem desafios que necessitam ser enfrentados nessa consolidação. Um deles é relativo às crianças moradoras em áreas rurais. Embora existam avanços na EI que se expressam no fato de o país já contar com um acervo de artigos, livros e materiais didáticos que contribuem para a socialização dos conhecimentos e para a orientação pedagógica dos trabalhos dos professores e professoras, questões relativas às especificidades das crianças do campo e dos povos tradicionais, por exemplo, de seus modos de vida, de suas rotinas e tempos, da relação com o ambiente natural, são, ainda, pouco consideradas nessa produção, assim como na política pública (SILVA *et al*, 2012).

A EC, tal como a conhecemos hoje, pode, também, ser compreendida como o acúmulo de lutas que envolvem a garantia de direitos relacionados ao acesso à educação, escola e terra, feitas por pessoas e movimentos sociais do campo que, historicamente, vêm denunciando a negligência e o descaso intencionais por parte do Estado brasileiro com as populações camponesas. A luta por terra é recorrente no nosso país. Desde a chegada dos colonizadores, a estrutura fundiária é concentrada e excludente, centralizando grandes quantidades de terra nas mãos de poucos proprietários, deixando grande parte da população sem direito ao acesso à

terra — condição fundamental para a produção e reprodução da vida e das culturas camponesas. A relação desigual do acesso a direitos entre aqueles que habitam espaços urbanos e rurais é uma das realidades que evidenciam a grande desigualdade existente em nosso país.

Em meio às lutas travadas por vários movimentos sociais do campo, em meados dos anos de 1984 surge o movimento pedagógico do campo, que reivindica a melhoria da condição educacional dos sujeitos que estão inseridos nesse universo camponês. O início da discussão a respeito do tema tem herança da Educação Popular de 1960 e acontece nos anos de 1990, em especial com a realização dos primeiros fóruns de debate com educadores do campo e outras entidades, sendo realizado por movimentos sociais para, juntos, pensarem a educação dos sujeitos do campo, em especial nos anos de 1998 com o Movimento por uma Educação do Campo, que objetivou obter maior atenção das instâncias governamentais para seu dever de garantir o direito à Educação para os habitantes que vivem no e do campo.

Para Arroyo (2003), a educação se tornará realidade no campo se ela estiver junto ao movimento social. Desse modo, a EC, como conceito-movimento (LEAL, 2012), mantém seu vínculo com os movimentos sociais do campo porque se originou a partir deles e avançou na direção de colocar suas reivindicações em agendas públicas relacionadas à educação, ao acesso à terra, a programas de alimentação saudável, bem como outras questões. Nesse contexto, o Decreto de 2010 consolida, à luz do dispositivo legal, uma conquista, a instituição da EC e do PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária) como política no Brasil; já a revisão das DCNEI ajusta a EI no âmbito da política educacional e, juntamente com o referido decreto, vem fortalecer o diálogo e discussão de uma maior atenção às infâncias dos contextos rurais.

Conforme Wanderley (2011) nos dá a conhecer, ao se levar em conta parte da história política do país relacionada ao modo como o Estado brasileiro tratou e trata a questão agrária, é possível distinguir dois subperíodos no século XX: o primeiro corresponde aos governos militares (1964 a 1985), marcados pelo grande apoio do Estado à modernização da agricultura e à expansão capitalista da fronteira econômica, pela repressão aos movimentos sociais e pelo bloqueio à implantação de projetos de reforma agrária; e um segundo que se inicia com a redemocratização do país, em 1985, que favoreceu a consolidação dos movimentos sociais, debate democrático, além de registrar a emergência de uma pluralidade de sujeitos de direitos que reclamam o seu reconhecimento na sociedade brasileira.

É importante observar, também, que é no movimento de debate e contestação da política de educação pautada no paradigma da ER que outro paradigma educacional e de

sociedade surge: o paradigma da EC, cuja essência encontra-se na luta por uma política pública educacional que considere os camponeses em sua diversidade, seus modos de vida, os trabalhadores do campo e a problematização do campo brasileiro como lugar de vida e de lutas sociais. A EC tem sido caracterizada como um novo paradigma que valoriza o trabalho no campo e os sujeitos trabalhadores, suas particularidades, contradições e cultura como práxis. Está em contraponto ao paradigma da ER, vinculado aos interesses do agronegócio, do capitalismo agrário e, conseqüentemente, ao fortalecimento das políticas públicas de esvaziamento do campo (SOUZA, 2016).

Quando pensamos nas crianças pequenas dos vários campos brasileiros, e em sua relação com a educação formal, entendemos que há muitas batalhas ideológicas e concretas que ainda precisam ser travadas para se garantir direitos. Uma delas é a ideia de que não há demanda das famílias para crianças com idade para frequentarem creches — zero a três anos (ROSEMBERG; ARTES, 2012) e, por isso, o poder público não oferta essa subetapa da EB no campo. Do ponto de vista concreto, continuamos a assistir ao fechamento de escolas no campo, o que diminui as possibilidades de políticas relacionadas à oferta de EI para crianças do campo, especialmente no próprio campo, conforme preconizam as Diretrizes Complementares (BRASIL, 2008) e as DCNEI (BRASIL, 2009). Demandas dessa ordem, bem como outras relacionadas às crianças de zero a cinco anos que residem em áreas rurais, estão no escopo da EIC.

A partir do fortalecimento da luta pela educação das crianças por meio dos movimentos sociais, Gonçalves (2013) afirma que as políticas públicas educacionais vêm conquistando espaço nos debates das pesquisas acadêmicas dos últimos anos, especialmente após a década de 2000. A política de EI e a política de EC são exemplos de territórios conceituais e analíticos que têm alcançado uma visível construção de debates teóricos em torno dos rumos legais e dos impactos sócio-educacionais a eles atrelados. Uma das conquistas para o reconhecimento legal da educação foi a obrigatoriedade da EI a partir da pré-escola, colocando o acesso a todas as crianças brasileiras a partir dos quatro anos como um imperativo a ser respeitado.

O fato de a EI ter se tornado direito e obrigatoriedade educacional das crianças a partir dos quatro anos de idade fez com que o Estado precisasse investir na oferta de pré-escolas. De fato, os dados de acesso das crianças brasileiras à pré-escola estão próximos da universalização; no entanto, ainda persistem desigualdades quando se compara esse acesso entre áreas urbanas e rurais. Há diferenças nos investimentos para a garantia do acesso das crianças do campo à pré-escola. Ainda há muitas crianças entre quatro e cinco anos de idade

que não frequentam escolas ou são deslocadas para a zona urbana para que possam ser inseridas no universo escolar. Por outro lado, o acesso à creche pelos bebês que residem em área rural continua a ser inferior quando se compara ao acesso dos bebês que residem em área urbana.

A oferta da EI com qualidade para crianças residentes em áreas rurais persiste como um dos grandes desafios da educação brasileira. A distribuição desigual de políticas públicas e a dificuldade de acesso à matrícula foram constatadas na pesquisa nacional “Caracterização das Práticas Educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais”, realizada entre os anos de 2011 e 2012 (BRASIL, 2012), por meio de um acordo de cooperação técnica entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O Censo Demográfico de 2010 mostra que 3.546 milhões de crianças de até seis anos residem em áreas rurais e que a distribuição da população infantil de zero a seis anos não é semelhante em todo o território nacional, pois 50% das crianças vivem na Região Nordeste do país e 5% na Região Centro-Oeste, o que significa uma grande disparidade e a necessidade de atenção redobrada na perspectiva da proposição de políticas públicas (BRASIL, 2012 *apud* PASUCH; FRANCO, 2017 p. 380).

Crianças moradoras da zona rural têm muito menos chance de acesso à escola do que crianças habitantes da zona urbana. Geralmente, crianças da EI que frequentam a escola na zona rural são aquelas de turmas do pré I (quatro aos cinco) e pré II (cinco aos seis), devido à escassez de creches em localidades rurais. Para além da localização geográfica, esta é uma questão política séria que vem mobilizando vários segmentos da sociedade civil, como os movimentos sociais, na luta pela conquista da garantia de acesso e da criança pequena à EIC, bem como uma educação de qualidade.

Estudos sobre a infância relacionada às políticas educacionais têm sua relevância destacada não apenas na área acadêmica, mas, principalmente, no campo social e político, visto que traz para o âmbito da pesquisa científica um debate inesgotável de possibilidades de análises e reflexões.

Após essa breve contextualização sobre as questões que perpassam o objeto de pesquisa da presente dissertação; apresentamos o fato de que nosso interesse pelo tema da EIC advém de duas esferas intimamente conectadas: a acadêmica e profissional. Inicialmente, veio à luz a esfera acadêmica, a partir da provocação causada por disciplinas cursadas na área de aprofundamento em EC, ofertadas aos concluintes do curso de Pedagogia da UFCG.

O curso de Pedagogia, vinculado ao Centro de Humanidades (CH) da UFCG existe há mais de quatro décadas. Com base na descrição do perfil de atuação do pedagogo, presente no

portal da referida instituição, o curso de Pedagogia engloba o campo teórico e investigativo da educação, do ensino, da aprendizagem e do trabalho pedagógico realizados na práxis social, voltando-se à formação de um professor capaz de atuar com ética e compromisso, objetivando a construção de uma sociedade justa, equânime e igualitária.

A partir dessa descrição podemos perceber a importância do papel que o pedagogo deve exercer. O que implica em uma visão global sobre as culturas, sobre a política, sobre os distintos povos que existem em nosso país e suas lutas. Na sistemática e organização do curso não há cumprimento pleno dos pressupostos descritos. Pois, no último Projeto Pedagógico de Curso (PPC), vigente desde 2009, está presente a discussão sobre a EC como área de aprofundamento, oferecida sempre no último semestre do curso e a partir da demanda dos alunos e disponibilidade dos professores. Tais condições implicam que nem todos os alunos que concluem esse curso têm acesso, em sua formação, às discussões pertinentes à EC (LEAL, 2016).

Nesse sentido, a abordagem sobre os sujeitos do campo não é comumente enfatizada; o que é algo a se pensar seriamente, visto que mais de 40% dos ingressantes dessa graduação é oriunda de pequenos municípios próximos a Campina Grande e de estados do Rio Grande do Norte e Pernambuco. Por serem municípios de pequeno porte, com baixa densidade demográfica, certamente os alunos que se deslocam deles até a UFCG têm vinculação com a realidade rural ou porque são naturais de zonas rurais desses municípios, ou porque, por serem de pequeno porte, configuram-se como municípios rurais, que possuem baixa densidade demográfica e cujas principais atividades econômicas estão vinculadas ao mundo rural (LEAL, 2016).

É importante salientar que esses alunos, muitas vezes, são egressos de uma escolarização marcada por ruralidades; tendo, muitos deles, estudado em salas multisseriadas. Nesse sentido, é pertinente que se demande que a realidade educacional das áreas rurais, tratadas como EC, seja considerada em cursos superiores, em especial os voltados à formação de professores (LEAL, 2016).

Até cursar componentes da área de aprofundamento, não havia ocorrido o despertar para a necessidade do desenvolvimento de uma educação como direito dos sujeitos que vivem no campo; uma educação de qualidade voltada às suas diferenças, sua realidade e que respeite e valorize as especificidades dos sujeitos camponeses.

Por meio das discussões e reflexões, possibilitadas no decorrer da área de aprofundamento pudemos ouvir a gritante voz da realidade, emitida no contexto da vivência da população camponesa que foi e é historicamente silenciada pelos interesses dominantes, o

que acarreta em um desconhecimento abrangente da realidade da população residente nesse contexto pela sociedade em geral, tornando-a invisível. A esfera acadêmica, apesar da importância que tem exercido no apoio nessa luta de reconhecimento e valorização dos povos do campo, precisa ter maior empenho nos estudos e sua propagação por meio do ensino, da pesquisa e da extensão.

A área de aprofundamento em EC foi uma experiência de extrema relevância para nossa caminhada profissional e, também, para além dela, pois nossa trajetória de vida educacional perpassa pelo contexto do campo. Por meio de tal experiência, fortalecemos nosso sentimento de pertencimento em relação ao local de nosso contexto de vida, bem como a necessidade de conhecer os traços de identidade compartilhados pelas pessoas de contextos rurais; conhecer a luta que envolve esse território em defesa da melhoria da educação e das condições dignas de vida no campo. Infelizmente, nem todos os graduandos têm, em sua formação inicial, acesso e participação às discussões referentes à EC, o que prejudica a visibilidade sobre a realidade educacional da zona rural que é tão expressiva na região Nordeste e nos pequenos municípios, nos quais reside boa parte destes estudantes.

A área de aprofundamento em EC merece maior destaque e seria de grande benefício se passasse a ser uma disciplina regular e obrigatória nos cursos de graduação em Pedagogia não apenas na UFCG, mas de modo abrangente, já que não apenas a região Nordeste apresenta realidades rurais, sendo estas encontradas no Brasil como um todo. Se a turma da qual participamos não tivesse optado pela área e esta não possuísse professores para ministrarem as disciplinas, teríamos apenas uma noção muito vaga — ou mesmo nenhuma — do conhecimento de tal realidade. Imaginemos como seria, então, o professor recém-formado atuando em uma classe multietapa ou multissérie, sem estar familiarizado a tais configurações ou com o corpo teórico referente à EC? Essa seria uma situação difícil, a qual foi e continua sendo enfrentada por muitos.

As temáticas abordadas e as discussões provenientes da área de aprofundamento permitiram um olhar diferenciado do papel potencializador do professor sobre seu entorno escolar, profissional... Estes não devem ser profissionais neutros, mas posicionados; de preferência aliados na construção de projetos críticos e de transformação de realidades excludentes (Borges, 2012). O curso de formação de professores, de maneira breve, representou a abertura do olhar para a realidade da sociedade em geral, contemplando sua dinâmica política, econômica e social e, dentro desse universo, uma maior atenção para a esfera educacional com suas várias interfaces, em especial a EI das diversas crianças, com destaque para as camponesas. Fez, também, ressaltar a influência que o professor exerce sobre

as peculiaridades das infâncias do campo e seus contextos, podendo contribuir para a promoção da visibilidade das infâncias camponesas e das lutas atreladas à EI e EC.

Antes de nossa atuação na área educacional — enquanto professora — tínhamos a hipótese de que o currículo e as prioridades escolares da zona urbana seriam as mesmas da zona rural. O único fator que as diferenciaria seria o meio no qual se situavam. No ano de 2017, quando trabalhamos em uma escola da rede municipal, localizada na zona urbana do município pesquisado, tivemos contato com a organização da educação do município por parte da Secretaria, experiência que serviu para confirmar nossa hipótese.

Porém, o gradual contato com as discussões da EC no curso de Pedagogia fez com que repensássemos a dita hipótese e passássemos a observar que, naquele município, havia grande quantidade de escolas na zona rural. Influenciados por esse novo olhar, esperamos uma atuação mais direcionada às especificidades dos sujeitos do campo por parte da equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação. Ao longo dos planejamentos bimestrais, organizados por turno e não por localização (urbano e rural), e de reuniões pedagógicas das quais participamos, passamos a refletir sobre essa organização e perceber que ela não considerava as peculiaridades das crianças residentes no campo. Tal reflexão levou a pensar que havia, por parte da Secretaria, certa invisibilidade e mesmo descaso com as escolas situadas na zona rural; postura que, talvez, esteja relacionada à falta de aprofundamento sobre as discussões das especificidades da EC, temática recente (década de 1990) e que ainda não conta com numerosos estudos e pesquisas científicas.

Os questionamentos se intensificaram no decorrer do ano de 2018, no qual tivemos contato mais direto com uma escola do campo, mais especificamente com a realidade multisseriada¹. Atuamos como assistente do programa Mais Alfabetização, do Governo Federal², que tem como objetivo fortalecer e apoiar técnica e financeiramente as unidades escolares no processo de alfabetização de estudantes regularmente matriculados nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental (EF). O assistente deve auxiliar o trabalho do professor alfabetizador, de acordo com seu planejamento, para fins de aquisição de competências de leitura, escrita e matemática por parte dos estudantes.

¹ Atualmente, o Ensino Fundamental não é mais organizado por série. Assim, trata-se de “multianos”. No entanto, identificamos a oferta que se dá pela aglomeração de alunos de anos diferentes em uma mesma classe sob o nome de “multisseriado”, que é como boa parte dos estudos com os quais dialogamos nomeiam esse tipo de organização da oferta.

² Fonte: (<https://maisalfabetizacao.caeddigital.net/#!/conheca-o-programa>)

Na sala de aula em que atuamos na assistência do programa Mais Alfabetização havia cinco anos (séries) em uma única turma, incluindo duas crianças ouvintes. O termo ouvinte é usado frequentemente em escolas do campo para se referir às crianças que frequentam a escola mesmo não estando dentro da faixa etária para serem matriculadas na pré-escola e, no caso, pertenceriam à etapa de EI. As crianças com idade próxima dos quatro anos frequentam a escola para irem se “acostumando” à dinâmica escolar. Não há autorização oficial; ocorre que o professor, que já tem proximidade com a comunidade, permite e, em certos casos, contabiliza essas crianças no número das matriculadas, para completar o número mínimo de crianças para funcionamento da turma e até mesmo da escola, se for turma única, como era o caso da unidade na qual participamos.

É importante considerar que, embora haja muito debate, muitas vezes periférico e pouco suficiente para problematizar seu significado no contexto político e acadêmico, as turmas multisseriadas são uma realidade muito presente no contexto educacional rural brasileiro, tendo uma forte vinculação à educação dos povos do campo. Não pretendemos abordar esse tema, apenas registrar que o viés comumente negativo atrelado a essa configuração pode ser repensado a partir de estudos e de experiências estrangeiras e nacionais. O olhar para a multisseriação pode ser relativo, pois há países que adotam essa configuração, a exemplo da Finlândia, que é umas das principais referências no sistema educacional; e há o que, no Brasil, denominam de ‘mal necessário’, em que classes multisseriadas são, geralmente, acompanhadas de pouca estrutura física, suporte pedagógico deficiente, dentre outras necessidades.

Diante dessas realidades profissionais, refletimos sobre o papel que a secretaria tem desenvolvido no exercício de uma EI que ofereça subsídios para o desenvolvimento integral da criança, respeitando seus direitos e demandas específicas da EI no contexto rural. A citação da turma única multisseriada foi o mais próximo das crianças do campo que conhecemos, enquanto profissionais, pois cursamos a EI e os anos fundamentais em escolas do campo — antes, o multisseriamento era menos frequente do que atualmente. A referida experiência foi rápida, com poucos meses de duração, mas tal contexto desencadeou questionamentos que só por meio de investigação científica permitirão uma análise mais profunda.

Ao adentrar na escola pública do município e, conseqüentemente, perceber como seu funcionamento está intimamente ligado às políticas educacionais, o interesse em aprofundar os estudos na área foi aguçado.

Cardoso e Jacomeli (2010) nos apresentam que a região Nordeste lidera o *ranking* de turmas multisseriadas, com o equivalente a 55.618 turmas; o que corresponde a mais da

metade das turmas em todo o território brasileiro. Trata-se de um dado que não corresponde à produção científica da referida região. Apesar de seguir a região Norte na liderança de produções sobre multisseriação entre mestres e outros pesquisadores, o Nordeste, a despeito da presença de um grupo de estudos na Bahia, ainda não é referência nas pesquisas de educação de crianças residentes em áreas rurais. Apesar do expressivo número de turmas multisseriadas no Nordeste, ainda não se nota uma ampla produção de estudos destinados às investigações da realidade educacional de áreas rurais.

Para além dessa reflexão sobre a multisseriação, também foi crescendo a inquietação por conhecer e compreender como é realizada a EI das crianças que residem em área rural, seus desafios e potencialidades, bem como suas lutas, aparatos legais e conceituais que vêm fundamentando a oferta dessa etapa para as crianças do campo.

O ingresso no mestrado em Educação da UFCG foi uma oportunidade para tratar dessa inquietação, na forma de objeto de pesquisa. A Linha 2, Práticas Educativas e Diversidade, à qual o presente estudo se vinculou, também se ofereceu como um caminho de acolhida às questões que foram sendo formuladas e reformuladas ao longo do curso e foram convertidas em projeto e, agora, em dissertação. Com base nos diálogos e aprendizagens construídos nas disciplinas, nos encontros da Linha, nas reuniões de orientação, na participação em eventos científicos e na banca de qualificação, formulamos nosso objeto de estudo como sendo a oferta de EI para crianças residentes em áreas rurais de um município do brejo paraibano. Torna-se importante mencionar que nossa pesquisa integra o Grão — Grupo de Estudos e Pesquisas Infâncias e Educação Infantil e Contextos Plurais (UFCG/CNPq), que vem realizando investigações na articulação entre EI e contextos rurais.

O objetivo geral da presente pesquisa foi compreender a organização do atendimento à EIC e sua relação com o direito à educação. Os objetivos específicos foram: Conhecer a realidade da oferta de EI para crianças residentes em áreas rurais de um município do brejo paraibano; Identificar desafios e estratégias utilizados pela Secretaria de Educação do Município para ofertar EI para crianças que residem em áreas rurais; e colaborar com o percurso formativo dos professores, em apoio à Secretaria de Educação, abordando, dentre outros, assuntos relativos à melhoria da oferta e condições de permanência das crianças da EI de áreas rurais. É importante ressaltar que o terceiro objetivo da pesquisa foi uma sugestão da banca examinadora na ocasião da qualificação, a qual acolhemos prontamente.

Nossa pesquisa se caracteriza como qualitativa, de campo e documental. Ela foi realizada no decorrer da pandemia e se deparou com a mudança de gestão na prefeitura do município pesquisado, em decorrência das eleições municipais de 2020, o que teve

consequências na reorganização da Secretaria Municipal de Educação — principal *lócus* para a coleta de dados — e, conseqüentemente, nos procedimentos adotados para a coleta de dados. Para produzi-los, utilizamos como instrumentos de coleta o formulário, a entrevista semiestruturada e a pesquisa documental. A teoria de análise adotada foi a Análise Temática, que é uma das configurações da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016).

A presente dissertação encontra-se organizada em três capítulos. O primeiro traz uma discussão teórica sobre o campo como espaço de disputas, das quais se originam movimentos sociais que evidenciam o papel da educação que tem vinculação, dentre outras, com a luta das mulheres por educação para suas crianças. Nesse cenário, destaca-se a EI para as populações do campo, que vem ganhando maior visibilidade nas discussões acadêmicas e em políticas públicas, resultando em legislações que reconhecem e asseguram o direito da criança campesina à Educação, potencializando o debate sobre a necessidade de ampliar a oferta educacional para crianças das localidades rurais. O segundo capítulo apresenta a metodologia adotada, a configuração da pesquisa, os procedimentos utilizados, a caracterização do campo de pesquisa e o contexto da coleta de dados. O terceiro capítulo expõe as análises realizadas a partir de temáticas, nas quais discutimos a oferta de EI no município pesquisado. Além dessa estrutura, a dissertação contém uma Introdução, Considerações Finais, Referências, Apêndices e Anexos.

CAPÍTULO I — CAMPO, EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO

Neste capítulo trazemos reflexões sobre campo, considerando-o como um espaço de disputas prenhe de acontecimentos históricos, sociais e políticos. Desse cenário decorre o protagonismo dos movimentos sociais, especialmente na luta pela terra, pelo direito à educação para as populações rurais e por outro projeto de sociedade. Discutimos o contexto das lutas sociais e o direcionamento do olhar para a Educação das crianças do campo, bem como um dos frutos dessas lutas, que são as legislações que preconizam o respeito e a oferta da EIC, ressaltando as dimensões que compreendem essa oferta.

1.1 Campo, um espaço de disputa

Os embates empreendidos pelos trabalhadores rurais em defesa da terra são expressão da relação do ser humano com o processo histórico do trabalho, ocorrido, dentre outras razões, em decorrência de seu relacionamento com a natureza e com a necessidade de sobrevivência no que tange à alimentação, à reprodução biológica e à produção e reprodução cultural. O trabalho humano é fundamental para a manutenção e desenvolvimento das sociedades. Este, por sua vez, modifica-se tanto no fazer como no aspecto ideológico e pode escravizar e servir como instrumento de exploração humana, pois a burguesia se utiliza de diversos meios para a manutenção e reprodução de sua ideologia, conduzindo o ser humano/sociedade a um processo de alienação social (BORGES, 2012).

O capitalismo devasta a singularidade que encontramos no campo, padronizando-o e adaptando as peculiaridades desse espaço em função dos interesses do capital, do lucro, colocado este último acima de todas as coisas, transmitindo uma visão estereotipada de um campo ultrapassado e arcaico e embelezando a tecnologia, a exploração da mão de obra e do solo. Defende que o agronegócio deve superar o antigo e, assim, extinguir a agricultura familiar e o pequeno agricultor. É necessário compreendermos que a ação do capitalismo é uma realidade atual, mas as formas de exploração não são novas. As formas produtivas sofreram muitas transformações até chegar ao capitalismo tal qual ele se manifesta hoje.

As funções produtivas levaram os seres humanos a serem categorizados nas condições de inferioridade e superioridade. As desigualdades não são mérito apenas do capitalismo, mas têm neste uma de suas expressões mais fortes. Ao longo do tempo, os seres humanos se organizaram de formas variadas — como nas comunidades primitivas, nas quais a propriedade era um bem comum. Na sociedade feudal existiam duas classes sociais: nobres

(rei, rainha, o clero...) e servos (camponeses, artesãos, etc.). Com o passar do tempo, houve a consolidação das relações de poder estimuladas pela estrutura de hierarquização das classes sociais. Os seres humanos não são mais considerados iguais, como postulado na primeira sociedade em que viviam. Alguns passam a comandar, de forma que uns poucos podem mais que outros e acabam impondo seu poder de maneira opressiva e dominadora (BORGES, 2012).

O crescimento da atividade comercial, a expansão das atividades mercantis na Europa e na Ásia, ocorridas no interior da sociedade feudal, foram, aos poucos, minando a antiga estrutura social e favorecendo o capitalismo. O trabalhador deixou de ser dono de sua produção e passou a ser dono somente de sua força de trabalho, com a consciência de que é livre para vendê-la a quem desejar. O capital, segundo Borges (2012), estimula a conquista de cunho individual para descaracterizar qualquer possibilidade de união das camadas populares; e fortalece a competição e a rivalidade, para sustentar a falsa ideia de liberdade individual.

Nessa relação de poder, a partir da desestruturação do sistema feudal e da ascensão do capitalismo como estrutura social por volta do século XIII, surgem donos individuais de condições e artefatos que antes eram propriedades comuns. A cidade, que até então era subordinada ao campo, passa a dominá-lo. Tal subordinação atingiu valores, modelos, e estilos de vida, rompendo com as relações anteriores. A realidade da vivência em comunidade desfez-se totalmente, ao passo que se constituíram relações com base nas estratificações das classes sociais, surgindo, então, a sociedade capitalista. O campo passa a ser regido por relações do tipo urbano, aumentando a população urbana e retirando uma parte expressiva da população campesina de seu local original de residência (BORGES, 2012).

No caso brasileiro, verificam-se novas e específicas relações, próprias às configurações de exploração que aqui se deram e no modo como se organizaram as formas de campesinato a partir da invasão portuguesa; a saber, um campesinato marcado pela precariedade estrutural que nos acompanha até hoje, em maior ou menor dimensão (WANDERLEY, 2015). Por outro lado, também se verificam atualizações desse modelo mais geral, verificado em outros continentes, visto que os senhores aqui eram os donos das terras e dos escravos e, mesmo com as mudanças ocorridas na economia agroexportadora para o processo de industrialização, continuaram sendo os proprietários da terra, na condição de latifundiários, enquanto os escravos foram substituídos pelos servos, colonos e parceiros. Nesse processo de estratificação, surgem os camponeses ou pequenos proprietários rurais e,

posteriormente, outros tipos de trabalhadores³, identificados por diferentes termos, com base no contexto de vida no campo.

Mencionar o campo produz uma associação rápida à terra e esta lembra agricultura, pecuária, extrativismo. No contexto brasileiro, também lembra trabalho escravo, pistolagem, grilagem, latifúndio, ou seja, relações conflituosas. Trata-se de um espaço explorado pelo capitalismo, mas também é lugar de respeito, trabalho coletivo, resistência e luta dos camponeses por seu local de vida e trabalho; também é lugar de produção da vida e de solidariedade. Enfim, o campo tem o poder de marcar os seres humanos de forma singular e diversa e tem sido um espaço geográfico marcado pelos interesses dos senhores de escravos, senhores feudais, burgueses e capitalistas “modernos”, tornando a terra um sinônimo de violência e desigualdade social, decorrente da concentração fundiária nas mãos destes poucos (BORGES, 2012).

No campo existe uma variedade de povos e também de lutas. A luta dos seringueiros por direitos trabalhistas e pela terra; dos indígenas pela demarcação de seus territórios; dos negros pelos reconhecimentos dos quilombos, para citar apenas alguns exemplos. Em se tratando de campo, deparamos-nos com conflitos e lutas pela posse da terra, violência e até mesmo trabalho escravo em pleno século XXI (BORGES, 2012). Essas lutas estão ligadas a uma questão abrangente: a luta de classes, que não se resume somente a confrontos armados, mas a um conjunto de procedimentos institucionalizados de forma jurídica, política, moral, psicológica, cultural, religiosa, artística e pedagógica. Como exemplo disto, acompanhamos o crescimento de organizações sociais e eclosão das lutas do campo; em contraponto, a tirania do capitalismo, que precisou utilizar várias formas para conter a sociedade, uma vez que, segundo Borges, (2012), as pessoas não estavam acostumadas a serem controladas em seus espaços de trabalho, os quais funcionavam dentro da própria família e que, com o passar do tempo, foram transpostos para a indústria.

Antes da colonização, os nativos que povoavam o atual território brasileiro mantinham a propriedade coletiva da terra; realidade ainda comum em algumas aldeias indígenas. O cenário muda de configuração com a chegada dos colonos que se apropriaram das terras e iniciaram acordos políticos e econômicos para seu próprio benefício; alguns desses são historicamente conhecidos por regime de sesmarias, que consistia na concessão de áreas de terras denominadas capitâneas hereditárias para os chamados donatários, que deveriam

³ O decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, no Art. 1º, § 1º, I. Define as populações do campo, como sendo: agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.

assegurar a posterior fundação de vilas e povoados, nos quais deveriam criar meios para manter o poder político e militar (SOUZA, 2012).

Após o que ficou registrado na História como a Independência do Brasil, ocorrida em 1822, foi aprovada a Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850, conhecida como Lei de Terras, que acarretou na abertura de caminhos para o sistema de posse e tornou-se um instrumento de desigualdades por favorecer os grandes proprietários, uma vez que a posse de terras ocorria somente mediante compra e por preços elevados. Essa foi uma estratégia que buscou o impedimento do acesso a terras por parte dos ex-escravos (FONSECA; MOURÃO, 2012). Tal fato converteu a dita Lei no batistério do latifúndio no Brasil e a mãe das favelas nas cidades brasileiras (STEDILE 2005, p. 25, p. 26 *apud* FONSECA; MOURÃO, 2012 p. 277).

Essa possibilidade deu origem ao fenômeno conhecido como grilagem de terras: a falsificação de documentos para, ilegalmente, tomar posse de terras devolutas ou de terceiros. Foi nestes moldes que a propriedade começou a ser instaurada no Brasil; inicialmente, com a chegada dos colonizadores, por meio de legislações como a referida Lei nº 601/1850, a chamada Lei de Terras, que normatizou a propriedade privada da terra.

Foram 300 anos de regime sesmarial que deram origem ao Brasil latifundiário e difusor da ideologia de que indígenas e negros são povos inferiores e invasores de terras. Até os dias de hoje, a concentração de terra e propriedade tem gerado infinitos conflitos no país, além de tensões político-ideológicas que dificultam a valorização dos povos do campo. Os conflitos por terras marcam a história brasileira, em particular o século XX, arrastando-se no século XXI, como evidenciam as lutas, frutos da organização de movimentos sociais, inicialmente em torno da reforma agrária e pelo direito à Educação e condições dignas de vida no espaço rural.

Nossa história, a partir da colonização, é marcada pela implantação tanto de uma economia quanto de uma política excludentes, que beneficiavam/beneficiam os mais abastados e negavam/nega direitos aos mais pobres. Para que os pobres tivessem e ainda tenham direito à terra, educação e saúde era, e continua sendo, necessário lutar de maneira incansável e organizada. Foi nesse contexto de busca por direitos que coletivos começaram a se organizar, surgindo, assim, os movimentos sociais em busca de direitos iguais para todos e melhores condição de vida para os pobres. No caso da população pobre do campo, nem todos lutavam pela terra, mas resistem de diversas formas: permanecendo no campo, e, em muitos casos, organizando-se de forma coletiva.

As disputas em torno da questão agrária brasileira e as primeiras movimentações sociais em torno da terra têm origem no período colonial. A posse da terra foi, e ainda é,

objeto de disputa e se revela de diferentes formas. Podemos destacar três delas no período colonial: a primeira forma de luta ocorreu entre colonizadores e indígenas, quando foi iniciada a extração do excedente de produtos primários e as terras indígenas passaram a ser cobiçadas. Dessa forma, os indígenas foram radicalmente expropriados e houve captura das terras pelo branco colonizador, sob o manto da legislação sesmarial. A segunda forma se deu por meio do litígio, conflito de interesses, muitas vezes, resultante da superposição das áreas doadas em sesmarias. E, por fim, a terceira forma diz respeito aos conflitos entre sesmeiros e pequenos posseiros (TARGINO, 2002).

No império, as disputas permaneceram e ganharam maior amplitude. O aumento da atuação de uma resistência organizada pode ser observado em alguns movimentos de maior destaque, como a Cabanagem, ocorrido no Pará entre 1835 e 1840, que visava combater as injustiças sociais, o fim da escravidão e a redistribuição de terras como medidas para superar as injustiças sociais. A Balaiada, movimento que eclodiu no Maranhão entre 1838 e 1841, também representou uma revolta contra a opressão a que estavam submetidos os vaqueiros, camponeses e escravos por parte dos grandes fazendeiros. As lutas travadas nesse movimento levaram à morte aproximadamente 12 mil camponeses, vaqueiros e escravos. Também é válido mencionar a campanha abolicionista envolvendo políticos, representantes do clero, estudantes e grupos populares. Ela apresentava duas linhas de luta: a moderada, que buscou a extinção gradativa da escravidão, reconhecendo os direitos dos proprietários e o pagamento de indenizações aos senhores de escravos; e a radical, que defendia uma ampla participação popular e incentivava a revolta dos escravos contra os senhores, desconhecendo os direitos dos proprietários e exigindo a abolição mediata (TARGINO, 2002).

Ainda conforme Targino (2002), além de haver divisão de pensamento dentro do movimento abolicionista, houve discussões que dividiram opiniões acerca da propriedade fundiária, envolvendo a concessão de terras aos escravos libertos como garantia de sua liberdade econômica e social. A argumentação favorável afirmava que a concessão da liberdade sem o acesso à terra seria condenar os escravos a um novo tipo de servidão. A outra posição, a dos escravocratas e senhores de terra, prevaleceu, não concedendo terra aos escravos libertos. A articulação dos movimentos sociais ao longo do período imperial e das mudanças na legislação não impediu que a estrutura fundiária concentrada e excludente fosse consolidada e reforçada ao longo tempo, como também verificaremos a seguir, após a instauração da República.

Há três fases distintas dos movimentos sociais de organização popular que, de algum modo, questionaram a forma de distribuição da terra no período da República, segundo

Targino (2002). A primeira fase, identificada com o período da República Velha, com o surgimento dos movimentos de caráter messiânico; a segunda inicia-se a partir da década de 1940, com o primeiro processo de redemocratização do país em 1946, após a queda do Estado Novo derivado do golpe de Estado, que dura até o golpe militar de 1964. A terceira fase inclui os períodos de resistência à ditadura militar e do segundo processo de redemocratização do país, com a organização de movimentos pela reforma agrária, após a ditadura militar em 1985, com a chamada Nova República.

Na primeira fase, identificada como República Velha, destacam-se três grandes movimentos messiânicos: Canudos – BA, a guerra do Contestado – PR, e a organização em Caldeirão – CE. Esses movimentos tinham em comum a proposição de uma forma alternativa de organização social, fundada no trabalho agrícola com posse coletiva da terra. Buscavam mais estratégias de sobrevivência, tendo mais em vista a garantia do abastecimento de alimentos do que uma revolta contra o latifúndio. Na segunda fase, destaca-se a organização dos trabalhadores com expressão das ligas camponesas, com o movimento dos posseiros do Engenho Galiléia, em Pernambuco; ocorre a reivindicação pela mudança da estrutura agrária vigente. Isto é, organiza-se a demanda por reforma agrária. E, na terceira fase, marcada pelo esmorecimento das ligas camponesas pela ditadura, mas com o engajamento do clero progressista, há uma retomada das organizações dos trabalhadores rurais, reorganização do movimento sindical e o surgimento do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) (TARGINO, 2002).

A organização social no campo apresentou-se de modo mais organizado por meio das ligas camponesas, as quais ganharam força com o movimento dos posseiros do Engenho Galiléia, em PE, em 1959. As ligas camponesas foram autênticos movimentos de base no campo, em especial no Nordeste, sendo desarticuladas com o golpe de 1964. O ponto central desses movimentos de luta pela terra, como dissemos, passou a ser a reforma agrária, que representa retirar o homem do campo da qualidade de excluído social, atendendo às necessidades básicas do trabalhador rural, com justiça social. Infelizmente, esses movimentos sociais foram reprimidos e desarticulados. Nesse processo, sindicatos foram integrados ao projeto dos militares tornando-se instrumentos assistencialistas para atender ao modelo de desenvolvimento do País e aos interesses do capital estrangeiro. Apesar do contexto repressor, ocorreu a criação de organizações de trabalhadores rurais, como a Associação de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas, Ligas Camponesas, Movimento dos Agricultores sem Terra, Confederação Nacional dos Trabalhadores Agrícolas, dentre outros, que ajudaram a colocar a reforma agrária na pauta de lutas (BORGES, 2012). Destacamos, nesse contexto de

movimentações, a manifestação organizada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), conhecida por Marcha das Margaridas, que representa a luta das mulheres do campo e da floresta.

A reforma agrária passa a ser cada vez mais tema de debates, a partir da década de 1960, por meio das organizações dos trabalhadores rurais em diferentes movimentos sociais, e torna-se a bandeira unificada das lutas no campo e elo com as lutas urbanas (BORGES, 2012). A reforma agrária é uma demanda dos movimentos sociais que busca democratizar a propriedade da terra na sociedade e garantir o seu acesso, distribuindo-a a todos que quiserem fazê-la produzir e dela usufruir. Para alcançar esse objetivo, o principal instrumento jurídico utilizado em praticamente todas as experiências existentes é a desapropriação, pelo Estado, de grandes fazendas, os latifúndios, e sua redistribuição entre camponeses sem-terra, pequenos agricultores com pouca, ou nenhuma, terra e assalariados rurais em geral (STEDILE, 2012).

Ocorreram projetos de reforma agrária que permaneceram no plano utópico, isto é, a reforma agrária ainda não foi executada. Ocorreu uma tentativa de reforma agrária no mandato de João Goulart (1961 a 1964) que não foi bem sucedida por conta do bloqueio do golpe militar. A partir de 1984 e 1985, foi retomado o regime democrático e o ressurgimento dos movimentos sociais camponeses; nesse período houve a implantação do Novo Plano Nacional de Reforma Agrária, instituído pelo Decreto nº 97.766, de 10 de outubro de 1985, que incluía assentar 1,4 milhão de famílias em 43 milhões de hectares até 1989, o qual apresentou um resultado insignificante (TARGINO, 2002).

O referido Novo Plano Nacional de Reforma Agrária, ainda conforme Targino (2002), contribuiu para o aumento da discussão sobre a reforma agrária no Brasil, facilitando o recrutamento dos movimentos sociais, tanto por parte dos trabalhadores, quando por parte dos proprietários de terra, aumentando as tensões no campo. Do lado dos proprietários, houve a formação da União Democrática Ruralista (UDR), que tinha por objetivo fazer pressão contra proposta do governo de desapropriação de terras. Os trabalhadores contaram com a ajuda de várias forças sociais. O clima ficou tenso pelo aumento das ocupações e a reação dos proprietários elevando o número de conflitos, que chegou a 968, envolvendo algo em torno de 576 mil agricultores e resultando na morte de 270 trabalhadores e agentes de apoio à luta (TARGINO, 2002).

Nesse sentido, percebemos a dicotomia de opiniões em relação à realização da reforma agrária: uns são contra e outros a favor. Tais embates levam Stedile (2012) a afirmar que a reforma agrária não foi efetivada porque ainda não houve acúmulo suficiente de forças políticas para a implementação de programas massivos de reforma agrária, a qual

contemplaria em torno de 120 milhões de hectares de terra considerados grandes propriedades improdutivas e que, portanto, não desempenham a sua função social.

A década de 1980 foi marcada por muitos episódios, tanto políticos — com o fim da ditadura militar que durou 21 anos, contando com cinco mandatos militares (1964 a 1985), organização de eleições presidenciais democráticas — como os conflitos pela terra entre trabalhadores e proprietários, entre outros. Foi também o período de restituição das forças empreendidas nas organizações populares em torno do campo, que adicionou, na sua agenda, novas lutas do movimento social, com a participação dos movimentos das mulheres, dos sindicalistas, dos funcionários públicos, das universidades, das associações de bairro.

No campo, surgiu o MST, fundado em 1984 e ligado à Comissão Pastoral da Terra, no RS, ajudando a potencializar a luta contra alimentos transgênicos, por justiça social, educação pública gratuita e de qualidade, pela cidadania, entre outras linhas; formando, assim, seu caráter contribuidor na superação dos problemas e desafios históricos que têm relação com a própria organização social brasileira, marcada historicamente pelas desigualdades entre campo e cidade, dentre outros aspectos.

Busca-se no campo o respeito aos costumes e aos modos objetivos e subjetivos de ser e viver, como também os direitos essenciais de todo ser humano. Quando se fala em direitos fundamentais, está embutida a posse da terra, pois, para o camponês, a terra é seu local de trabalho, seu meio de produção e de educação em sua totalidade. Isso tudo demanda muitos esforços. Como nos afirma Ghedim (2012), no que concerne à formação de uma nova mentalidade, exige-se o esforço de gerações. Nesse sentido, busca-se que os povos do campo, junto aos movimentos sociais, lutem para que seus filhos e filhas tenham uma mentalidade constituída a partir de suas raízes e dos elementos e aspectos culturais que os caracterizam.

Até o momento, vimos alguns cenários de disputas referentes ao campo no contexto brasileiro. Apesar de avanços possibilitados por lutas coletivas organizadas, o campo continua recebendo um tratamento secundário. Compreendemos um pouco da batalha e reivindicação por parte movimentos sociais do campo em favor de um tratamento e reconhecimento equânimes, em termos de direitos, destinados aos povos do campo. Nesse aspecto, a educação desses povos, como público que deve ter seus direitos assegurados, inclusive do ponto de vista legal, precisa ser considerada. Na década de 1990, assistimos aos movimentos sociais do campo, em especial o MST, expressarem o direito de participar diretamente da construção de um projeto educativo com os sujeitos do campo, rompendo com uma lógica histórica de dominação da concepção e das práticas educativas realizadas para os sujeitos do campo e não com eles.

Os movimentos sociais representam uma maturidade da sociedade sobre a consciência de seus direitos e da necessidade de organização para a garantia dos mesmos (FACCIO, 2012). Nesse sentido, a sociedade, de modo especial as camadas sociais compostas por pessoas ligadas ao meio rural, tem buscado deixar público que é necessário pensar em processos educativos, políticos e econômicos que os considerem enquanto sujeitos de diferentes culturas, classe trabalhadora do campo, sujeitos das transformações necessárias no nosso país, cidadãos do mundo.

Para os movimentos sociais do campo, as políticas públicas são formas de garantir direitos para a população, em especial o acesso à educação, pois a lógica capitalista faz uso da educação como mecanismo social e político a seu favor a fim de se manter no poder. Para Arroyo (2003), o movimento social do campo envolve todos, não apenas os homens que buscam seus direitos, mas as mulheres, as crianças, os jovens, todos, de maneira coletiva, lutam pela melhoria da condição social, educacional, por uma saúde que seja voltada para os povos do campo seguindo as características e vivências desse povo. Com esses objetivos, os movimentos sociais de modo geral e, em especial, o do campo, unem-se para garantir as condições básicas de vida, mas de uma vida que considere a cultura do campo. Assim, a educação ganha relevo nas lutas e passa a ser demanda e reivindicação dos povos do campo, como veremos no tópico seguinte.

1.2 Os movimentos sociais do campo e o papel da Educação na luta pelo reconhecimento de direitos das populações do campo

Diante da falta de condições básicas para garantir uma vida digna, os camponeses, como vimos, buscaram se organizar de várias maneiras. Destacam-se as organizações por meio dos sindicatos rurais, associações, cooperativas, partidos políticos, movimentos ligados à Igreja, como forma de resistência e tentativa de garantir seus direitos e condições de sobreviver dignamente no campo. Foi nos anos 90 do século XX que os trabalhadores e trabalhadoras do campo, por meio de grandes mobilizações nacionais e articulações, conseguiram assegurar a política para a EC, em uma perspectiva que foge da ER (JÚNIOR; MOURÃO, 2012).

Nesse contexto, a educação passa a ocupar posição de destaque nas lutas camponesas. Anteriormente à vinculação e defesa dos movimentos sociais do campo, especialmente por parte do MST, buscava-se uma educação que respeite o modo de vida dos camponeses, pois a educação voltada aos povos do campo era uma educação restrita e dotada de interesses

políticos e econômicos de sujeitos e grupos externos e distantes das lutas dos camponeses. Cada vez mais, a EC tem sido assunto de discussões e de lutas dos povos do campo, estando ainda em agendas políticas e acadêmicas.

Entretanto, nem sempre foi assim. O surgimento da EC é relativamente recente, datado do final dos anos 1990 e resultado de um conjunto de forças que, juntas, deram origem ao que Leal (2012) chama de conceito-movimento; conceito este surgido de uma realidade diversa e complexa para fazer frente à denominação ER e que também se expressa como um movimento constante de lutas e demandas por direitos. Esse conceito “busca recolocar o lugar do rural no imaginário social, apresentando-lhe novos valores e sentidos” (LEAL, 2016, p. 135) e conferir o estatuto de campo para outros aspectos, isto é, considerar não apenas o espaço físico, mas seus sujeitos e seus modos de vida (LEAL, 2016).

A educação destinada aos povos do campo, antes da garantia de uma educação que conferisse valor à cultura do campo e buscasse ser construída com os seus sujeitos, era uma educação limitada, oferecida como medida de contenção do fluxo migratório que ocorreu no país, uma vez que as aglomerações de pessoas analfabetas nos centros urbanos do país foram interpretadas como um problema pelas elites do país. Nesse contexto, surge o intenso debate a respeito da importância da educação como forma de conter o movimento migratório e elevar a produtividade no campo. A ER que foi — e ainda continua sendo — realizada em nosso país traz em seu bojo essa concepção e pensa a escola como devendo estar adaptada e sempre referida aos interesses hegemônicos, a fim de produzir uma escolarização que, além de integrar o homem às condições regionais buscando fixá-lo, promova manutenção do *status quo* (LEAL, 2016).

No ideário e projeto da ER, a discussão das condições de oferta da escola no campo, pedagogias e práticas voltadas a essa realidade e transformação visando à superação de desigualdades geradas desde a educação formal, mas não só nela, são objetivos irrelevantes e sequer presentes. Nesse ideário está presente a concepção de que o meio rural precisa se modernizar, pois é tido como atrasado, e que seus sujeitos podem ser equiparados aos sujeitos da cidade; ou seja, não considera a diversidade dos povos do campo, o que revela uma visão distante e preconceituosa em relação ao camponês real que tem saberes próprios da cultura na qual se constitui, mas também partilha de saberes e conhecimentos da sociedade mais ampla. Não há, pois, preocupação e valorização da cultura e dos costumes das populações do campo, sendo seu foco formar pessoas para o mercado de trabalho urbano. Afinal, progredir é ir para a cidade.

Os contextos rurais são variados, tanto nos aspectos físicos naturais, quanto no nível de consciência política e social dos sujeitos atrelados a ele (CALDART, 2004). Entretanto, há em comum o desejo e a reivindicação de participação na construção do projeto educativo que atenda às suas necessidades e considere os modos variados de vivências campesinas que passam pela tomada de consciência e que devem ser conduzidas, também, pela escola. O que observamos, no entanto, é que, mesmo com o debate e as políticas trazidos pelo movimento EC, muitas escolas presentes nos espaços rurais permanecem conduzindo suas pedagogias, políticas e práticas nos termos da ER. E como seria essa condução nos moldes da EC? Conforme Silva e Pasuch (2010, p. 2),

Durante muito tempo, as políticas educacionais não reconheceram os povos do campo como produtores de conhecimento. Nas suas diversidades, os povos da floresta, caiçaras, ribeirinhos, assentados, povos dos interiores eram vistos como meros receptores de propostas elaboradas numa lógica que os submetia a relações de dominação sob os aspectos culturais, ambientais, econômicos, políticos. Nas últimas décadas, uma nova concepção ganha força, gestada pelos próprios sujeitos do campo, organizados nos movimentos sociais de luta pela democratização da terra, preservação das matas e florestas, rios, manguezais e reconhecimento das culturas. Essa concepção é denominada **Educação do Campo**.

A história de ocupação e disputas do campo brasileiro mostra que este nunca foi um espaço prioritário para a ação planejada e institucionalizada do Estado. E essa marca também reverbera no que tange à Educação. As formulações de diretrizes políticas e pedagógicas nunca regulamentaram de forma dialogada e respeitosa com os povos do campo como a escola do campo deveria funcionar e se organizar. Além disso, o orçamento e interesse pela escola foram restritos a uma dotação financeira aquém de sua institucionalização e manutenção, considerando a qualidade em todas as etapas de ensino; além de não implantar uma política efetiva de formação continuada e de valorização de carreira do professor do campo. Tal situação fez com que a população do campo fosse e continue a ser privada do acesso às políticas e serviços públicos em geral, afirmam Rosa e Caetano (2008).

Nesse cenário, na via contrária da ER, nasce a EC. Sua concepção e seu movimento comunicam-se com o esforço regularmente empreendido por segmentos da sociedade brasileira no sentido do reconhecimento de direitos. Do ponto de vista histórico, ela “se relaciona com o movimento de Educação Popular dos anos 1960, que buscava, na contramão de modelos educacionais instrumentalistas, tecnicistas e excludentes, fomentar a participação política das camadas populares” (LEAL, 2016, p. 137), inclusive as do campo, e criar alternativas pedagógicas identificadas com a cultura e com as necessidades nacionais (LEAL, 2016).

A discussão sobre a EC passa, também, pela mudança do termo ‘rural’ para ‘campo’. Há uma abrangência maior em jogo, que envolve sujeitos, educação e políticas públicas. Envolve, sobretudo, um projeto de sociedade. Para Caldart (2012, p. 257),

A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana.

Como podemos perceber, a definição e o entendimento do que é a EC passa por essa abrangência, que considera aspectos muito mais amplos do que aqueles classicamente relacionados à Educação — como a escola e processos de aprendizagem — sem, no entanto, desconsiderarmos o lugar estratégico que esses podem ter na construção do projeto de sociedade defendido pelos que fazem e pensam tal conceito em construção (CALDART, 2012).

Nessa direção, as escolas do campo devem ser espaços de reconstrução da memória coletiva e histórica de toda a comunidade. Por isso a importância do envolvimento dos atores sociais nesse processo; não somente educadores e educandos, mas todos os que vivem a realidade da comunidade. Para tanto, é preciso que sejam assumidas posturas pedagógicas que venham a enriquecer a possibilidade do diálogo e, posteriormente, a implantação de muitas educações, diferenciadas e alternativas, para as várias realidades existentes no Brasil (ROSA; CAETANO, 2008).

A elaboração e concretização de uma política para a EC no contexto brasileiro havia sido discutida há décadas; no entanto, é a partir dos anos 1990 que a educação passa a ser centro dos debates. Todavia, o interesse do MST pela educação surge no início dos anos 1980, como uma necessidade derivada, pois a maior atividade do grupo consiste na ocupação de terras improdutivas como forma de pressionar o Estado para a realização da reforma agrária. Também há reivindicações quanto às condições para que os agricultores pudessem, após a posse, produzir e viver nessas terras, com escolas próximas aos assentamentos para que as crianças pudessem crescer e estudar sem precisarem se desvincular de suas realidades.

Dentro do movimento social do campo, a reivindicação não é apenas por terra; defendem-se escolas que respeitem a realidade do campo. Esse olhar para o aspecto educacional surge, inicialmente, como fruto de preocupações individuais de mães e

professoras; posteriormente, passa a ser uma preocupação compartilhada por pais e líderes do movimento. No início, a luta era mais voltada aos anos iniciais do EF (do 1º ao 5º ano). Atualmente, compreende a educação básica e também superior.

Pela primeira vez na Educação brasileira, teremos um debate sobre a EC; e não mais para o campo, a partir do protagonismo dos movimentos sociais — em específico o MST — que passa a discutir e cobrar do governo, no final do mandato de Fernando Henrique Cardoso e dos mandatos subsequentes, políticas para atender ao segmento do campo e sua realidade. É nesse cenário que surge o termo ‘campo’ associado à Educação, fruto das discussões do I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), em 1997.

Neste encontro, a discussão passou pelo entendimento nacional sobre a Educação dos sujeitos do campo, uma educação que levasse em conta as especificidades do meio rural, na qual o meio ambiente e o trabalho jamais pudessem ser tratados separadamente. (JÚNIOR, MOURÃO, 2012). A partir do I ENERA, o debate em torno da EC se intensificou no Brasil, ao ponto de construir as condições para nascimento do PRONERA (Programa de Educação na Reforma Agrária), instituído pelo Governo Federal em 16 de abril de 1998, e que, ainda hoje, está em vigência, mesmo que sob fortes tensões; tendo sido também responsável por fazer adentrar o debate sobre a EC nas esferas acadêmicas.

A realização do I ENERA contribuiu, ainda, para que o MST levantasse uma discussão mais ampla sobre a educação no meio rural brasileiro, fomentando a realização da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho 1998, espaço de criação do Movimento Por Uma Educação do Campo. Tal mobilização representou um novo jeito de lutar e pensar a Educação para a população brasileira que vive e trabalha no e do campo, bem como uma mudança de paradigma, contrapondo o modelo de educação rural vigente.

A expressão “Educação do Campo”, segundo CALDART (2012), primeiramente nasceu como Educação Básica do Campo, no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo; passou a ser chamada EC a partir das discussões do Seminário Nacional, realizado em Brasília, de 26 a 29 de novembro 2002. Essa decisão foi posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004, na qual ocorreu a ampliação dos debates com a adesão de novos grupos organizados, principalmente pelas universidades e pelo poder público.

O que aconteceu nesse período repercutiu favoravelmente na concepção de Educação, então sendo gestada, e proporcionou um entendimento da necessidade de ampliação do debate, considerando a EB e Superior. Teve início a discussão de outro perfil de escola e de

profissional para atuar nas escolas do campo, a qual deveria conceber uma educação construída diretamente com a atuação dos sujeitos do campo e não uma educação para os sujeitos do campo, característica presente no paradigma da ER. Surge assim um novo paradigma, buscando romper com o modelo dessa Educação, cuja referência é apenas o produtivismo para o qual educação e escola são lugares de produção de mercadorias e não espaços de vida.

Do ponto de vista das conquistas legais do conceito-movimento EC, chegamos à instituição das Diretrizes Operacionais para Educação Básica do Campo (DOEBEC), Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002 (BRASIL, 2002). A implementação dessas Diretrizes foi uma reivindicação histórica dos movimentos sociais do campo e suas orientações referem-se às responsabilidades dos sistemas de ensino, com o atendimento escolar sob a ótica do direito; implica respeito às diferenças e à política de igualdade, tratando a qualidade da educação escolar na perspectiva de inserção dos povos do campo. Observamos, igualmente, outros avanços no que diz respeito ao cenário político, como o crescimento da questão da EC nas agendas políticas municipais, estaduais e federal. Em resumo, as DOEBEC comprometem e responsabilizam o Estado quanto a assegurar direitos já garantidos por Lei, mas que ainda necessitam ser alcançados através de ações políticas efetivas. Apesar de haverem avanços, há desafios a serem superados, tais como atendimento de creche para as crianças camponesas, maior conhecimento e efetivação das políticas de EC e respeito a suas especificidades e traços culturais.

As Diretrizes resultam, ainda, da luta pela educação de qualidade social para todos os povos que vivem no e do campo, com identidades diversas, e revelam um objetivo maior em relação à inclusão da educação em todos os níveis, buscando uma integração da educação escolar com as experiências cotidianas do educando, de acordo com sua origem, seus costumes e seus valores, em uma perspectiva integradora escola/campo. (ROSA; CAETANO, 2008).

Seis anos depois da implementação das DOEBEC, surge a Resolução CNE/CEB nº 2/2008, que estabelece as Diretrizes Complementares da Educação do Campo, bem como o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo. Esses dispositivos reforçam e legitimam as lutas dos movimentos sociais do campo referentes ao direito universal à educação, bem como o dever do Estado em promover intervenções que atentem para as especificidades necessárias para o cumprimento e garantia dessa universalidade.

A EC vem se fortalecendo e fazendo parte do discurso e das formulações políticas desde o fim da década de 1990. No contexto dos anos 2000 — gestão dos governos de Luís Inácio Lula da Silva — a EC avançou em diversas direções. Segundo Leal (2012), as ações dos movimentos sociais do campo e de intelectuais vinculados a eles e às universidades são notórias, além de entidades sindicais como a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e outros, que foram e têm sido importantes na introdução do debate da EC na agenda política do país, tanto em tempos favoráveis quanto desfavoráveis, a exemplo do projeto e da política ultraliberal e ultraconservadora que rege o país hoje, sob a égide do governo Jair Bolsonaro, e expressões dele em esferas municipais e estaduais, bem como em instâncias estratégicas que envolvem os campos jurídico e legislativo.

Os sujeitos da EC são os sujeitos da resistência no e do campo: aqueles que lutam para continuar sendo agricultores apesar de um modelo de agricultura cada vez mais excludente. Esse é o ponto alto que constitui um dos traços que vêm desenhando a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam seu direito à educação e a uma educação que seja no e do campo. “No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.” (CALDART, 2008, p. 149).

É preciso garantir o acesso à educação aos povos do campo, reconhecendo aspectos comuns e específicos a uma oferta de qualidade. Comuns, no sentido de que as condições de oferta sejam as mais adequadas a cada etapa da EB e do ES, independentemente de ser uma escola do campo ou da cidade. Específicos, no sentido de garantir que o que está preconizado em Lei, como calendário e propostas pedagógicas próprios, reconheça o pertencimento cultural e o modo de vida de cada grupo.

A EC, então, necessita gerar meios de liberdade para que o sujeito tenha suas escolhas; um espaço de luta e de existência no qual os conteúdos façam sentido para as crianças, em que a didática considere o próprio meio ambiente, o que contribui para o desenvolvimento de uma aprendizagem que tenha a natureza como um dos seus componentes para que a escola e a educação por ela ofertada reflitam os sonhos e as lutas vividos pela comunidade à qual os sujeitos pertencem (PRETO, 2017).

A EC, nesse sentido, deve ser voltada ao atendimento e valorização de vivências, cultura, saberes, experiência e cotidiano dos povos do campo; contudo, a educação ofertada a essa população é homogeneizada, com base nas características da oferta realizada na zona urbana, ou seja, é uma educação adaptada e, geralmente, adaptada ao pior que se conhece de

oferta realizada no contexto urbano. Para Arroyo (2004), os Estados e os municípios ainda insistem em tratar a EC como ER, pelo modelo periférico ainda endereçado aos sujeitos do campo, a despeito de todo o trajeto percorrido no campo da política educacional campesina.

Não podemos pensar no trabalho pedagógico das escolas do campo como algo desarticulado de sua realidade, ou como fazer individual. Se assim procedermos, estaremos entrando em um retrocesso em relação à caminhada realizada pelos movimentos que iniciaram a EC. Caldart (2009) nos orienta a considerar as dinâmicas de vida dos povos do campo, no contexto escolar, de modo a fazer uma educação que forme e cultive identidades, autoestima, valores, memória, saberes, sabedoria; que enraíze sem necessariamente fixar as pessoas em sua cultura, seu lugar, seu modo de pensar, de agir, de produzir; uma educação que projete movimento, relações e transformações.

Por outro lado, construir uma escola do campo significa, também, estudar para viabilizar possibilidades de estudar para viver no campo, invertendo a lógica de que se estuda para sair do campo. A escola do campo tem que ser um lugar onde especialmente as crianças e os jovens possam sentir orgulho desta origem e deste destino; não porque, enganados sobre os problemas que existem no campo, mas porque dispostos e preparados para enfrentá-los, coletivamente (CALDART, 2009).

É cada vez mais necessário colaborar na construção de consciências politizadas, de visão global sobre a realidade excludente de algumas pessoas da sociedade. Nessa conjuntura, a escola representa um instrumento de transformação dessa realidade excludente. No cenário conscientizador, os educadores precisam estar vinculados, seja diretamente ou indiretamente, apoiando a luta e a proposta que os movimentos sociais, com especial atenção ao movimento do campo, apresentam à sociedade.

Faz-se necessário compreender que tratarmos de lutas por políticas públicas para a EC significa lutar para ampliar a esfera do Estado, para não colocar a Educação na esfera do mercado. Não se instituem políticas enquanto elas não estão muito presentes no conjunto do imaginário da sociedade. As pessoas devem saber pelo que lutam (MOLINA, 2008). Nesse aspecto, é de suma relevância que, desde pequeninas, as crianças, especialmente as que estão inseridas no contexto do campo, tenham uma educação emancipatória e tenham consciência das questões relacionadas aos povos do campo.

A negação do direito à escola é um exemplo emblemático do tipo de projeto de educação que se tenta impor aos sujeitos do campo; porque o tipo de escola que está — ou não mais está — no campo tem sido um dos componentes do processo de dominação e de degradação das condições de vida dos camponeses (CALDART, 2004). Tudo é marcado por

significados, interesses, ausência, silêncio. Assim, faz-se necessária atenção e implicação nossa, enquanto sujeitos envolvidos com o debate educacional, na busca de uma política que favoreça a estabilidade e condições dignas de vida aos povos vinculados e com pertencimento no contexto rural.

Considerando a movimentação em defesa de uma EC, ocorrido com maior afinco a partir de 1990, e as conquistas destacadas no quadro político educacional, Caldart (2012) destaca que, de 2004 até 2012⁴, as práticas de EC têm se movido pelas contradições do quadro atual, apresentando uma variação no nível de conflitos das relações relacionadas entre campo, educação e políticas públicas. Para a autora, houve progresso e regresso na disputa do espaço público e da direção político-pedagógica de práticas e programas, como também na atuação das diferentes organizações de trabalhadores de acordo com o cenário das lutas mais amplas e da correlação de forças de cada momento.

A referida autora ainda afirma que o enfrentamento das políticas neoliberais para a educação e para a agricultura continua como desafio de sobrevivência. O esforço feito no momento de constituição da EC foi e tem sido, a partir das lutas pela transformação da realidade educacional específica das áreas de Reforma Agrária, protagonizadas naquele período, especialmente pelo MST, para lutas mais amplas pela educação do conjunto dos trabalhadores do campo. Percebemos que a realidade educacional ainda não é condizente com os objetivos pontuados pelas políticas educacionais para o campo.

Vimos, até aqui, elementos que ajudam a apreender os rumos e a configuração que foi ganhando o território rural e a vida dos seus sujeitos. Trouxemos, de forma geral, questões que envolvem as disputas em torno da terra, tornando o campo um espaço de lutas e conflitos relacionados a interesses de cunho econômico, de poder e dominação. Vimos, ainda, as complexas teias que envolvem a constante expropriação dos trabalhadores do seu lugar de morada, vida e produção e reprodução cultural, bem como as articulações dos trabalhadores que extraem da terra o alimento e vigor da vida, além do florescer das organizações sociais e a movimentação em torno de uma educação contra hegemônica, enraizada no campo e nas suas lutas. No interior desse debate, há uma questão particular que é central para o presente trabalho: a educação formal das crianças pequenas, com idade entre zero e cinco anos e 11 meses, residentes nos diversos territórios rurais do país. A preocupação com essa população e seu acesso ao direito à escola é denominada de EI do e no Campo — contexto e área emergentes, que passaremos a problematizar a seguir.

⁴ 2012 foi o período da publicação da obra. Condiz com a menção da autora na sua reflexão ao expor, “até os dias de hoje”.

1.3. Educação Infantil do Campo: o movimento educacional do campo e sua vinculação à luta pela Educação Infantil

Para compreendermos a emergência do debate sobre a EI do e no Campo, é importante destacar alguns aspectos relacionados às políticas e à própria concepção de EI; suas lutas, no que tange aos direitos de todas as crianças brasileiras, no sentido da democratização do acesso com qualidade a creches e pré-escolas.

Velloso (2008) considera o atendimento à criança em instituições de EI no Brasil como recente. Até meados do século XIX este praticamente não existia. Havia um acolhimento, mas não propriamente institucionalizado. Existia uma diferenciação entre o atendimento das crianças da zona urbana e rural e a classificação social. Na zona urbana, os filhos ilegítimos, filhos das moças das altas classes sociais, eram abandonados nas chamadas rodas dos expostos. Tal gesto serviria tanto para salvar os inocentes quanto para reintegrar a mãe ao tecido social. No meio rural, onde se localizava a maior parte da população, as famílias, geralmente abastadas, assumiam o cuidado de inúmeras crianças — órfãs e frutos da exploração sexual de escravas e indígenas pelo senhor branco.

Antes da proclamação da República, ocorriam iniciativas pontuais de proteção à criança; em sua maioria, ligadas ao combate das altas taxas de mortalidade infantil. Com esse objetivo, ocorreu a criação de instituições como asilos, creches e internatos para cuidar de crianças pobres. A assistência aos infantes era sustentada por um discurso médico-sanitarista, o qual atribuía à família a culpa pela situação de precariedade de seus filhos (VELLOSO, 2008).

O processo de industrialização potencializou o surgimento das cidades e novas condições de desenvolvimento econômico e cultural, mostrando uma formação social diferenciada, com a inserção das mulheres no mercado de trabalho, situação que fomentou a necessidade de organização de creches, que tinham como grande ênfase pedagógica o cuidar. Desde o início do século XX até a década de 1950, as creches que não eram atreladas às indústrias pertenciam a entidades filantrópicas laicas e religiosas. Também se observa que a chegada ao século XX trouxe o ideário liberal que influenciou a construção do projeto social de uma nação moderna, contendo preceitos educacionais do Movimento da Escola Nova. Preceitos elaborados no centro das transformações sociais ocorridas na Europa e trazidos para o Brasil através dos estudantes que se graduavam e especializavam na Europa ou nos Estados Unidos, das visitas dos intelectuais ao Brasil e da literatura publicada com influências americanas e europeias (VELLOSO, 2008).

Ainda conforme a referida autora, as influências estrangeiras foram centro de debates e acabaram sendo importadas. As movimentações ocorriam em volta do famoso jardim de infância, reservados para crianças das classes privilegiadas. No Brasil, o primeiro “jardim de infância” é datado do ano 1875, na cidade do Rio de Janeiro, tendo como destinatários crianças de famílias ricas. A primeira construção de um jardim de infância em terras brasileiras foi sob a responsabilidade de entidades privadas e só posteriormente o poder público assumiu esta atividade.

A necessidade de fundar organizações adequadas para o atendimento às crianças pequenas em espaços institucionais, não domésticos, nasceu da realidade urbana Europeia, para que as mulheres trabalhadoras da indústria tivessem um lugar para deixar seus filhos. Esse é um dos principais motivos para o surgimento da creche. O Jardim de Infância, apesar de ter seu surgimento um pouco distanciado da ideia de substituição do cuidado familiar, tão importante para as crianças cujas mães trabalhavam, também tem sua emergência no Brasil relacionada à urbanização. Compreender que a EI constituiu-se como uma resposta às necessidades da expansão do processo de industrialização, de urbanização e da construção de um projeto de nação brasileira é importante para entender o contexto do seu surgimento (BARBOSA; FERNANDES, 2013).

As reivindicações operárias, inicialmente direcionadas aos donos das indústrias e, posteriormente, canalizadas para o Estado, pressionaram a criação de creches, escolas maternas e parques infantis por parte dos órgãos governamentais. Aos poucos, as ações dirigidas à infância foram ganhando espaços e adeptos. Na segunda metade do século XX, devido às características econômicas do sistema adotado no Brasil — um capitalismo concentrador de riquezas e absolutamente promotor de desigualdades sociais — a maioria da população não desfrutava de condições satisfatórias de vida. A participação da mulher no mercado de trabalho vinha se intensificando e as creches já não eram mais procuradas apenas por operárias, mas por trabalhadoras do comércio e funcionárias públicas (VELLOSO, 2008).

Nesse percurso, constitui-se a EI. Seu corpo institucional foi ganhando formas mais delineadas, principalmente em meio ao contexto econômico das décadas de 1970 e 1980, fazendo com que os movimentos operários, ao lado dos movimentos feministas se intensificassem, dando novas conotações às reivindicações por creches; o que significa dizer que não era mais admissível o paternalismo estatal ou empresarial no que dizia respeito ao atendimento às crianças pequenas. As negociações trabalhistas, durante os anos que antecederam a Constituição Federal (CF) de 1988, reivindicavam a creche como direito da trabalhadora e dever do Estado, fato que se consolidou posteriormente na CF, pautada pela

exigência de direitos de trabalhadores e de crianças e, assim, o atendimento à criança se torna uma demanda social mais abrangente (VELLOSO, 2008).

Considerando a trajetória da educação da infância, que encontrou solo consistente a começar pela CF, Barbosa e Fernandes (2013) expressam que uma importante conquista do movimento político e social no que se refere à infância e à educação foi a definição da EI (de zero a seis anos) como dever do Estado e direito de todos através da CF. Em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB; Lei 9.394/96), a EI tornou-se a primeira etapa da EB, ofertada através do atendimento em creches (zero a três anos) e pré-escolas (quatro a seis anos) a ser realizada em escolas e centros de EI. Se, inicialmente, o direito à EI emergiu atrelado ao direito da família trabalhadora, posteriormente, foi se constituindo, no contexto social brasileiro, um novo significado que hoje é, também, reivindicado como um direito social de todas as crianças.

Nesse contexto, a CF dá um novo papel e função aos municípios, fazendo com que fiquem responsáveis pelo o atendimento da EI; sendo preponderante a participação dos municípios na oferta desta etapa de ensino no atendimento do setor público. A referida etapa se torna mais presente e real na década de 1990, período do surgimento da rede conveniada; isto é, os financiamentos entre poder público e entidades sociais.

De acordo com Vieira (2001 *apud* VELLOSO, 2018, p. 27), as políticas de conveniamento e a ausência de legislação educacional específica nesse período, tanto em relação aos direitos da criança quanto ao papel do Estado, teve como consequência, em grande parte dos municípios, uma demanda social por convênios e não por serviços públicos. Tal configuração desencadeou um dos grandes desafios da EI, a saber, a articulação política, institucional e pedagógica de creches e pré-escolas, ambas compreendidas como instituições educacionais, e de dever do Estado, como descrito no Art. 208 da CF.

Embora haja o reconhecimento da responsabilidade do Estado para com a EI, conforme citado, a ênfase do trabalho pedagógico das creches e pré-escolas era frequentemente baseada no uso de práticas recreativas e assistencialistas. Apesar disso, as propostas compensatórias impulsionaram o debate sobre as funções e os currículos da pré-escola. Os esforços empreendidos se deram na direção de tornar a EI, de fato, uma etapa da educação escolar. Nesse sentido, os fóruns de discussão sobre a pedagogia na fase de zero a seis anos de idade vão impulsionando a proposta de cuidar e educar como sendo o centro dessa formação. Nesse cenário, ganhava destaque a defesa da creche como um direito da criança e não somente da mãe trabalhadora; como um compromisso da sociedade e não apenas da mãe. A criança passa a ser compreendida como sujeito de direitos, um ser histórico,

capaz de estabelecer múltiplas relações, produtor de cultura e nesta inserida. As concepções de criança foram transformando práticas e discursos (VELLOSO, 2018).

No Brasil, como vimos, a Educação passa a ser reconhecida como direito a partir da CF (BRASIL, 1988), que explicita em seu Art. 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado [...]”, o qual deve efetivá-la mediante a garantia de EI, em creche e pré-escola, às crianças até cinco anos de idade; conforme exposto no parágrafo IV do Art. 208 (BRASIL, 2006). Assim, a dimensão educacional do atendimento às crianças pequenas passa a ser oficialmente considerada (BRASIL, 1996).

A LDB foi promulgada e estabeleceu as diretrizes da educação nacional, continuando o que fora estabelecido na CF, bem como sistematizou a oferta da EI e, no que toca aos interesses deste trabalho, aspectos que foram importantes para a construção da EC. A LDB também reafirmou que a EI pública é dever do Estado (Art. 2); e que compete aos municípios a responsabilidade por garantir o atendimento gratuito em creches às crianças de zero a cinco anos e 11 meses de idade (Art. 11). No tocante às populações que residem e pertencem a territórios rurais, o artigo 28 enfatiza as adaptações necessárias às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente os conteúdos de propostas curriculares, metodologias e organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar.

Apesar da priorização da EI estar legalmente amparada, conforme citado anteriormente, existem situações relacionadas à EI que a fazem relegar a um patamar de menor importância; como, por exemplo, financiamento de menor valor quando comparado ao que é investido em outras etapas da Educação Básica; franca expansão de um sistema paralelo ao sistema público de oferta de vagas (via convênios); precárias condições materiais das escolas; ausência de cobertura de vagas, apesar da garantia constitucional, entre outros aspectos (BARBOSA; FERNANDES, 2013). O escanteio da EI é reforçado por Rosemberg e Artes (2012), ao enfocarem que há uma dificuldade ou rejeição da incorporação das creches ao sistema de ensino; como o ocorrido na década de 1990, na priorização do EF por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), fato perceptível na nomenclatura e que motivou a luta pela inclusão da EI e o estabelecimento de metas quantitativas inferiores para a expansão da oferta, conforme preconizado pelos dois últimos Planos Nacionais de Educação (PNE). Esses exemplos revelam a precariedade da oferta da Educação Infantil e o fato de que existe certo desalinhamento entre a legislação e a realidade que marca a EI brasileira.

No que diz respeito ao aparato político e legal, Barbosa e Fernandes (2013) citam alguns avanços que a EI conquistou: expansão do atendimento das crianças de zero a seis

anos, especialmente das crianças acima dos quatro anos em áreas urbanas; exigência de qualificação para os profissionais que trabalham diretamente com as crianças e expansão de programas de formação específicos; elaboração e promulgação das DCNEI (Resolução CNE/CEB nº 05, em 17 de dezembro de 2009) e oferta de programas de construção e reforma de prédios escolares para a EI.

Como já mencionado, a CF é referência para as políticas sociais contemporâneas na educação, de modo geral, e também para a EI, pois foi ela que instituiu pela primeira vez no país que o Estado tem dever para com a educação de crianças de até cinco anos e que os pais têm o direito de que seus filhos sejam educados e cuidados em creches e pré-escolas, conforme o Art. 208 da Emenda Constitucional (EmC) nº 53, de 2006. A EI é integrada de modo legal ao sistema de ensino desde 1996 e compreende as creches para crianças de até três anos e 11 meses de idade e as pré-escolas para crianças de quatro a cinco anos e 11 meses.

Essas conquistas foram de grande relevância no reconhecimento do direito à educação das crianças menores de seis anos. Contudo, tal avanço não é notado em grande parte da realidade das crianças residentes em áreas rurais de nosso país; especialmente aquelas mais pobres, pertencentes à população preta ou parda e menores de três anos (ROSEMBERG; ARTES, 2012). A discussão e elaboração de políticas de expansão da oferta de vagas para crianças de zero a seis anos residentes em áreas rurais é uma necessidade urgente para superar as desigualdades sociais e, especialmente, educacionais.

Podemos compreender que a EI constituiu-se como uma resposta às necessidades de expansão do processo de industrialização, urbanização e construção da nação brasileira. Esse panorama explica, parcialmente, a pouca oferta de EI para as populações rurais. Como afirmam Barbosa e Fernandes (2013), o tratamento periférico dado a EI, em específico às crianças do campo, é compreendido pela priorização em atender demandas geradas pelo processo de modernização industrial.

No contexto de luta pela valorização da EI, que vinha sendo excluída e recebendo atendimento periférico em marcos legais, Rosemberg e Artes (2012) destacam a emergência do Movimento Interfóruns de Educação Infantil (MIEIB), movimento social de luta em prol de uma EI pública, laica e de qualidade. Este surge em 1999, pela necessidade de ampliação das redes, da melhoria da qualidade dos serviços, da efetiva integração aos sistemas de ensino, do direcionamento dos recursos financeiros, da definição de normas para credenciamento e regularização do funcionamento dessas instituições, bem como da exigência de formação adequada de seus profissionais e do respectivo embasamento conceitual consistente; ou seja,

pela necessidade de reconhecimento de que a EI, como primeira etapa da EB, merece o mesmo tratamento que as demais etapas.

Na década de 1990, conforme explicitam Rosemberg e Artes (2012), várias iniciativas foram tomadas, alinhadas às concepções de EI da CF e da LDB; tais como a implementação do Proinfantil — beneficiando a formação de professores de todas as regiões brasileiras — a definição de parâmetros de qualidade, o aumento do orçamento do MEC, citando apenas algumas. Entretanto, no contexto das contradições, permanecem os movimentos de oposição à concepção consagrada pela CF, como a “Bolsa pré-escola”, para as mães permanecerem em casa com seus filhos, e o “Programa Família Brasileira Fortalecida”, também destinado às mães. Nesse cenário, acrescentamos, em especial a partir do contexto pandêmico, os episódios atuais do *homeschooling*, dos *vouchers* na EI e da iniciativa do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), voltado também a EI.

Com a pandemia da Covid-19, debates sobre a educação domiciliar têm ganhado destaque. De um lado, os defensores de que o *homeschooling*⁵ é uma possibilidade para famílias que queiram e tenham condições de desenvolvê-lo, sem acarretar no descompromisso do Estado com a Educação; e, do outro, o debate em defesa do cumprimento do direito à Educação presente nas legislações educacionais, tendo como responsáveis o Governo em seu regime de colaboração, e do risco da quebra dos direitos da criança, como o de frequentar a EI na creche ou pré-escola, sendo isenta da convivência com seus pares, com a diversidade, e de experiências que contribuam para o melhor desenvolvimento das crianças.

Dentro desse contexto de debate do *homeschooling* como forma de repasse de responsabilidade com a Educação do poder público para outros responsáveis, há o *voucher* na EI, que consiste na transferência da obrigação da oferta da EI, de responsabilidade da esfera pública, à esfera do mercado por meio do financiamento em creches domiciliares, filantrópicas ou privadas. Tais realidades colocam em questão a responsabilização, assinalada em leis, do Estado com a educação e do respeito às características das crianças na etapa da EI, em especial com a viabilização de material do PNLD para esse estágio. Esses exemplos nos incitam a refletir sobre a repercussão dessas realidades na Educação Infantil na esfera urbana e, sobretudo, na rural.

Não obstante os recuos constantes que assistimos na EI, como bem evidenciado na imagem utilizada por Rosemberg em seu clássico texto de 2003, “Sísifo e a Educação Infantil brasileira”, Barbosa e Fernandes (2013) afirmam que, nos últimos 30 anos, a EI realizou, no

⁵ *Homeschooling* é um termo em inglês que se refere ao ensino doméstico ou domiciliar, ou seja, é o ensino ministrado no domicílio do aluno, por um familiar ou outra pessoa que com ele reside.

âmbito do Estado, um importante processo de institucionalização que, aos poucos, incorporou-se ao sistema educacional, consolidando-se com identidade educacional, procurando superar seu caráter assistencialista. Nesse sentido, alguns avanços podem ser destacados na EI, do ponto de vista político e legal, dentre os quais: a expansão do atendimento das crianças de zero a seis anos — especialmente crianças acima de quatro anos, em áreas urbanas; a exigência de qualificação para profissionais que trabalham diretamente com as crianças e expansão de programas de formação específicos; a elaboração e promulgação das DCNEI e oferta de programas de construção e reforma de prédios escolares para a EI, mencionando apenas alguns exemplos.

Apesar de todas as conquistas supramencionadas, as referidas autoras afirmam que grande parte das crianças brasileiras com idade entre zero e seis anos ainda não foram beneficiadas, especialmente as mais pobres, pertencentes à população preta ou parda, menores de três anos e, também, as residentes em áreas rurais. Isso significa que a importante função política e social da EI — de contribuir com igualdade e justiça social — não está sendo cumprida. A discussão e elaboração de políticas de expansão da oferta de vagas para crianças de zero a seis anos residentes em áreas rurais é uma necessidade urgente para superar as desigualdades sociais e, especialmente, educacionais.

Ao olharmos para condições de oferta da EI no contexto das áreas rurais a situação fica ainda mais complexa, pois não há uma tradição histórica de oferta de EI para crianças residentes nessas regiões. A baixa oferta de vagas no campo evidencia a invisibilidade de crianças pequenas residentes nos diversos campos do país, bem como outras invisibilidades às quais essa parcela da população foi submetida ao longo da história brasileira, conforme apontamos nos itens anteriores do presente capítulo.

A aprovação das já citadas DOEBEC instituiu, para o país, a EC como paradigma para a educação nos territórios rurais. Os princípios educacionais buscam colaborar com a construção de uma identidade das escolas do campo pela vinculação à realidade, aos tempos e aos saberes dos estudantes, bem como à memória coletiva da comunidade, articulada ao acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos disponíveis na sociedade e aos movimentos sociais (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012) e, conseqüentemente, um olhar direcionado as crianças da EI que, geralmente, não são valorizadas como o é o EF.

Ao analisar as definições legais e a situação efetiva da EI e da EC podemos encontrar consideráveis pontos de convergência. Segundo Barbosa e Fernandes (2013), apesar das legislações concernentes à EI e EC defenderem sua presença no sistema educacional, devem preservar suas especificidades. Devido à idade do público alvo da EI, definiu-se a exigência

de uma organização institucional, curricular e metodológica diferenciada e a EC, fundamentalmente, procura afirmar que crianças residentes no campo necessitam que suas realidades de vida sejam contempladas nos currículos e que a formação seja no sentido da afirmação, da valorização daquilo que é realizado no espaço das florestas, dos campos e das águas e no cultivo de uma cultura, de uma tradição; isto é, visa-se romper com a prática dominante de uma educação para a subordinação dos moradores do campo ao estilo de vida urbano.

Reconhecemos que a EI brasileira vem, a cada dia, se consolidando como uma área própria de conhecimentos, com saberes específicos, no diálogo e na articulação com outras etapas e outros níveis da Educação. Contudo, existem desafios que necessitam ser enfrentados, principalmente no que diz respeito às crianças residentes em áreas rurais, quer sejam filhos de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, enfim, de populações do campo. Seus modos de vida, os diferentes momentos e tempos de aprendizagem, suas rotinas, sua relação com o ambiente natural, precisam ser respeitados e valorizados.

Para tanto, requerem-se práticas pedagógicas contextualizadas em áreas rurais, que façam sentido para as crianças, que aperfeiçoem e considerem as qualidades da vida no campo, bem como aspectos de convívio, seus ritmos de viver o tempo, sua participação na produção coletiva de seus familiares e comunidades, seus brinquedos e brincadeiras, organicamente vinculados aos modos culturais de existir.

Comungamos do entendimento de que a criança é um sujeito social, histórico e retentor de direitos, conforme explicitam as DCNEI (BRASIL, 2009), e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, em uma determinada cultura e em um determinado momento histórico. Ela é profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve e nele também deixa suas marcas. A EI tem suas características próprias, com necessidades distintas e, quando se remete às crianças dos diversos campos do Brasil, é preciso ter um olhar mais sensível ainda, pois as crianças da zona urbana têm experiências e particularidades distintas das residentes na zona rural. Nesse sentido, é importante favorecer e viabilizar práticas e vivências que tragam visibilidade e valorização a seus modos de vida. Torna-se indispensável aos profissionais da EI uma postura dotada de sensibilidade ética, estética, política e epistemológica que supere o modelo seriado urbano que constitui o traço identitário dominante das escolas multisseriadas.

Crianças possuem suas singularidades, seu jeito próprio de ser; e isso as diferencia umas das outras. Na constituição de sua particularidade, a cultura e a relação com o meio no

qual estão inseridas tem um papel especial, pois deixam expressões em sua forma de enxergar o mundo se relacionar com ele, além de serem sujeitos conscientes e emancipados. As crianças fazem a leitura do mundo que as circunda; às vezes de modo crítico, às vezes não. É nesse aspecto de formação de mentalidades que a educação precisa contribuir para o conhecimento das crianças, contemplando as várias dimensões da sociedade a fim de formar cidadãos críticos. No que tange às crianças do campo, é importante que tenham acesso ao conhecimento das lutas que envolvem sua área de residência, gerando uma maior valorização do meio rural.

Fundamentada nos estudos da Sociologia da Infância, Barbosa (2014) destaca que as crianças passaram a ser vistas não apenas como seres determinados pelas culturas, mas também como agentes produtores de cultura. Elas fundam suas culturas a partir dos modos como participam dos mundos naturais e simbólicos com os quais interagem. Desse modo, a vida cotidiana das crianças e a diversidade dos mundos sociais em que elas vivem são aspectos centrais para compreender as possibilidades das culturas infantis.

A ideia de infância como categoria social que possui particularidades surgiu recentemente e está vinculada à concepção de “cultura infantil”. Desse modo, compreender o espaço/lugar da criança do campo implica no entendimento das concepções de criança e de infância construídas historicamente. Como sujeito de cultura, a criança é reconhecida em sua singularidade, com sentimentos, pensamentos e visões de mundo particulares, diferentes das do adulto. Em um país como o Brasil, no qual as infâncias do campo são diversas, é preciso insistir na direção de que elas sejam cada vez mais respeitadas e valorizadas, de forma que possam se identificar positivamente consigo mesmas, com seu grupo de referência e com suas origens e lugares de vida (SOARES, 2017).

Com base em Kramer (2000), as culturas infantis mantêm sua continuidade por meio da transmissão e reelaboração que ocorrem de forma geracional e se caracterizam por estar relacionadas ao contexto de vida cotidiana das crianças, tendo como base elementos materiais e simbólicos. As culturas infantis nascem, especialmente, no convívio de pequenos e permanentes grupos com os quais convivem. Nessa perspectiva, a permanência e valorização das culturas dos povos do campo estão ligadas a cultura escolar; e se esta não proporcionar vivências e práticas relacionadas ao campo, por mais que a cultura na comunidade seja viva, não se obtém o retorno esperado na transmissão geracional.

O respeito às diferentes infâncias, segundo Soares (2017), está implicado no dever do poder público em garantir às crianças do campo a educação institucionalizada no lugar onde vivem; enxergando-as como cidadãs em sua plenitude de direitos e como sujeitos

socioculturalmente situados, pois as escolas, pré-escolas e creches são espaços de circulação das culturas, no plural, das tradições culturais, costumes e valores dos diferentes grupos, de suas trajetórias, experiências, saberes; dos conhecimentos culturais disponíveis na história de uma dada sociedade, povo, país. É justamente a pluralidade de conhecimento de mundo que torna o ser humano singular, afirma Kramer (2000).

O silenciamento acerca das características das famílias e da vida das crianças pequenas camponesas, segundo Lima e Silva (2015), reflete-se na academia e na política pública, contribuindo para a manutenção da hegemonia das formas urbanas como referência para a organização da vida coletiva, da intervenção social e da construção de conhecimentos sobre as diferentes realidades socioespaciais. É sobre as inquietudes geradas por realidades como estas, de sobreposição de conhecimentos, de dominação de um determinado grupo sobre outro, que o olhar para as crianças pequenas, com idade para ter acesso ao direito à EI em contextos rurais, vem sendo, gradativamente, realizado por uma lente maior.

Nesse sentido, acreditamos que a construção de uma EI no e do Campo passa pela construção de conhecimentos sobre suas realidades; isto é, por meio da ampliação do atendimento da EI no Campo, firmada em conhecimentos sobre o contexto rural e suas condições educacionais referentes às necessidades das famílias e comunidades, considerando a criança como produtora e reprodutora de cultura, que será consolidada uma EIC autêntica.

Com base em Preto (2017), a EIC situa-se entre a EI e a EC, sendo resultado de duas lutas recentes em nossa sociedade: a EI, que só ganhou força no contexto brasileiro com o desenvolvimento industrial e a entrada da mulher no mercado de trabalho, e a EC que, por sua vez, apesar de estar em discursos na sociedade desde 1930 com o movimento do ruralismo pedagógico e outras narrativas e experiências que olharam para o campo, só ganhou força na agenda política no final do século XX e início do século XXI.

Nesse contexto, a EI passa a ser um direito de todas as crianças, independentemente de condição econômica e social, cor de pele, e se residem na zona urbana ou rural. Eis a importância de se pensar em como esse direito vem sendo garantido na realidade do campo, uma vez que a EI foi formada no contexto do desenvolvimento dos centros urbanos e do processo de industrialização das grandes cidades, como forma de atender às demandas sociais desse espaço.

Assim sendo, há necessidade de construir e elaborar propostas da EI no/do Campo também a partir das perspectivas desses povos. Nesse sentido, já podemos visualizar alguns avanços, como a visibilidade dessas crianças em legislações (BRASIL, 2009), na produção de conhecimento (BARBOSA *et al*, 2012; ARENHART, 2007; LEAL, 2011; SILVA, SILVA e

PASUCH, 2012; SILVA e LUZ, 2017, VIEIRA e CÔCO, 2017; LEAL *et al*, 2017; dentre muitas outras produções).

Considerando o caráter social da educação, fazendo referência aos contextos do campo e as relações que se desenvolvem a partir do contexto rural, Caldart (2011) assinala que a educação é um processo social no qual se destacam a relação entre educação e vida produtiva, entre a formação humana e a cultura, e entre a educação e a história. Nesse sentido, não é possível compreender a EC fora desse entrelaçamento sócio-histórico e cultural, ou seja, fora das realidades das pessoas que vivem no e do campo.

A educação da infância do campo não se refere apenas à institucionalização da educação das crianças em creches e pré-escolas, mas envolve, também, os modos como as famílias e comunidades educam e pensam a educação destas crianças. Essa compreensão precisa estar presente nos currículos da graduação de Pedagogia e, também, das secretarias municipais de educação, de modo que chegue aos professores, principalmente por meio das formações continuadas por elas promovidas; com especial atenção aos profissionais que atuam na etapa da EI com crianças que vivem em contextos rurais. Pois, conforme Silva e Pasuch (2010, p. 1), “A educação infantil do campo inclui a diversidade de infâncias, povos e populações que vivem nos territórios rurais do país”.

Destacamos que, embora os objetivos do presente trabalho não busquem atingir o alcance da demanda, é muito importante que esta seja considerada, visto que são faces da mesma questão, que diz respeito ao direito ao acesso à EI. Desse modo, conhecer as demandas das famílias é um aspecto relevante para compreender como elas veem a instituição que oferta educação para seus filhos. Analisar a oferta implica em reconhecer o papel da demanda na própria manifestação da oferta. Conforme afirmam Leal e Ramos (2012, p. 169), “para que a demanda efetivamente se revele, são necessárias condições de oferta adequadas para Educação das crianças pequenas”. Complementamos que essa adequação deve, além de considerar suas faixas etárias e especificidades, reconhecer os pertencimentos culturais das crianças e de suas famílias.

Assim, tendo uma política que não só estruture, mas garanta, efetivamente, o desenvolvimento as crianças do campo, considerando sua cultura e a forma como se relacionam, concordamos com Charlot (1986, p. 144) ao afirmar que “o sentido da idade adulta é assumir o que a infância fez de si”. Isto implica no envolvimento desta criança, desde pequenina, a um universo rico em possibilidades de valorização enquanto sujeito, do seu contexto sociocultural de maneira ampla, considerando a diversidade. A criança, se

apropriando desses nutrientes, crescerá e assumirá para sua vida adulta grandes resultados positivos, fruto das experiências vividas.

Com base em Silva *et al* (2012), a principal questão que se coloca em relação à educação das crianças do campo não é mais “por que” ofertar EI para essas populações, mas “como” garantir o direito à creche/pré-escola para as populações rurais que o desejam, respeitando as demandas familiares, suas formas de relação com a produção e as especificidades das crianças camponesas. Nesse sentido, é necessário conhecer a criança do campo concreta, seus modos de vida, sua participação social e suas demandas. Afinal, não é possível ofertar educação a uma criança abstrata, sem um contexto palpável. Esse contexto é significativo para o seu desenvolvimento e precisa dialogar com as formas de educá-la em espaços públicos coletivos.

Segundo Pasuch e Silva (2010), se considerarmos que a criança de zero a cinco anos de idade experimenta suas relações iniciais com a cultura e consigo mesma e que, nessas experiências, ela constrói sua identidade pessoal e coletiva, entenderemos que é nesses primeiros anos que a criança constrói sua autoimagem, na relação com a imagem de seu grupo social e cultural e do lugar em que vive. É também nesses primeiros anos que ela se encontra com a experiência da escolarização, seja aquela a que tem direito como EI ou aquela que lhe é apresentada como única possibilidade no ensino multisseriado, junto com crianças dos anos iniciais do EF.

Segundo Caldart (2011), a escola do campo tem que ser um lugar em que crianças e jovens, especialmente, possam sentir orgulho de sua origem; não por serem enganados sobre os problemas que existem no campo, mas porque, sabendo da realidade que os envolve, estejam dispostos e preparados para o enfrentamento coletivo dos tais problemas. Essa escola tem uma tarefa educativa fundamental, principalmente na formação das novas gerações, e pode ser um espaço efetivo para fazer acontecer a educação do e no campo.

A escola do campo precisa, também, interpretar os processos educativos que acontecem fora dela — em especial no movimento social, nas lutas, no trabalho, na produção, na família, na vivência cotidiana — e fazer uma síntese, organizar o saber e a cultura historicamente produzidos, dar instrumentos científico-técnicos para interpretar e intervir na realidade, na produção e na sociedade, no sentido de permitir a sintonia com os saberes, os valores, a cultura e a formação que acontece no âmbito exterior ao educacional (ARROYO, 1999).

A escola do campo, de acordo com Leal (2012), não deve ser tida apenas como uma escola que se localiza no campo, mas como um instrumento de luta e reconhecimento do

espaço rural como espaço digno de vida, que pode e deve proporcionar aos cidadãos toda a sorte de bens e serviços. Aqueles que defendem a escola do campo precisam lutar para que ela esteja no campo, contribuindo para a formação relacionada a conhecimentos que são patrimônio da humanidade e saberes produzidos pelos sujeitos em suas relações, bem como na formação de cidadãos que têm o direito de conhecer e se reconhecer nos processos de conhecimentos realizados, considerando seus modos de vida e as relações que estabelecem com outros modos de vida e conhecimentos.

Atualmente, é possível contar com os avanços da legislação para lutar por uma educação das crianças do campo que reconheça suas infâncias e modos de vida. Conforme vimos, a CF de 1988, ao conceber a educação como um direito social e inalienável, universalizou esse direito à população brasileira como um todo, incluindo as crianças. A LDB, de 1996, além de reconhecer a EI como primeira etapa da EB, garante que a mesma se realize levando em conta suas especificidades.

As DCNEI (BRASIL, 2009), de caráter mandatório, imprimiram um marco legal histórico na EI no que diz respeito ao entendimento às crianças, de modo geral, e às crianças do campo, de modo particular; contribuindo, no caso destas, para atender uma demanda que não é recente. As significações a ela atribuídas é que são recentes e construídas no embate entre concepções de mundo, de criança e de campo, existentes em nossa sociedade atual. O artigo 8, Parágrafo 3º, nos incisos do I ao V dessas Diretrizes afirma que:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

Para isso, as propostas pedagógicas da Educação Infantil das crianças do campo 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.

É importante considerar que as orientações contempladas no Parágrafo 3º do Artigo 8, sobre EI das crianças do campo foram propostas como um parágrafo em um artigo. Isso significa que se reconhece a diversidade das infâncias no nosso país e o caráter heterogêneo do campo; as particularidades no processo de educação dessas crianças; a necessária

articulação com as condições gerais da educação infantil, garantidas a todas as crianças (SILVA; PASUCH, 2010).

A EIC vem sendo construída por meio do diálogo e na contraposição às antigas práticas e concepções. Ela é recente e busca colocar em agendas políticas e espaços formativos uma educação que considere as infâncias vividas nos vários contextos e campos do país; destacando a importância de considerar que as crianças do campo possuem seus próprios encantos, modos de ser, de brincar e de se relacionar. As crianças do campo têm rotinas, experiências estéticas e éticas, ambientais, políticas, sensoriais, afetivas e sociais próprias. E, assim como as demais crianças, ricas e pobres da zona urbana do Brasil, são sujeitos de direitos. Elas têm garantido, do ponto de vista legal, o direito de frequentar creches e pré-escolas com qualidade; direito à EI *no* campo, oferecida perto de sua casa, em sua comunidade; direito a serem transportadas com dignidade e não percorrem longos trajetos entre sua casa e a creche/pré-escola; e, mais ainda, essas crianças têm direito a uma EI *do* Campo, de ter a valorização do mundo social e cultural que as envolve (PASUCH; SILVA, 2010).

Enquanto educadores, ativistas e defensores dos direitos das crianças camponesas, precisamos lutar pela garantia de uma EI que contemple as crianças em seus contextos e, ao mesmo tempo, articule o atendimento a todos os seus direitos; uma EI que valorize suas experiências, seus modos de vida, sua cultura, suas histórias e suas famílias, que respeite os tempos do campo, os modos de convivência, as produções locais.

É comum assistirmos em programas televisivos de rede aberta de emissoras de grande audiência, em especial aqueles com recepção de pessoas de diversas localidades do país, o elogio à beleza da diversidade cultural do povo brasileiro. Muitas vezes, nos envolvemos em tais discursos e até os reproduzimos; mas, será que as situações concretas da dinâmica político-social do nosso país evidenciam tais belezas na prática, como, por exemplo, na concretude das práticas cotidianas do contexto educacional? Será que tal reconhecimento é recíproco e unânime pelos grupos culturais constituintes da referida diversidade? O que se tem feito para conduzir e exprimir a tão destacada diversidade no campo educacional?

Se considerarmos que a criança de zero a cinco anos de idade experimenta suas relações iniciais com a cultura e consigo mesma e que, nessas experiências, ela constrói sua identidade pessoal e coletiva, é imprescindível para a criança uma EI que “não a coloque na subalternidade; que possa espelhar positivamente seu grupo, suas tradições culturais, modos de pensar, de sentir e de se relacionar; traduza o campo como lugar de vida e de produção humana” (PASUCH; SILVA, 2010, p. 4). Desse modo, chegamos a uma questão relevante,

vinculada à valorização cultural, às expressões identitárias de um povo, à forma de ver, sentir e agir no mundo e se essa questão encontra lugar em práticas educativas desde a EI, as crianças do campo, ao verem seus direitos duramente conquistados e enfim materializados, poderão ser parte de uma vida nova, contribuindo para a formação de pessoas conscientes, resolvidas consigo e com o seu grupo identitário.

Nesse sentido, concordamos com Silva e Pasuch (2010) ao explicitarem que a EIC constrói as bases para a contraposição a um modelo de educação que simplesmente reproduz, nos territórios rurais, a cultura urbana dominante. Essa reprodução é dominação e a educação deve ser projetada para a emancipação das crianças, constituindo-se em um lugar em que elas possam se reconhecer como sujeitos de direito, de desejos e de conhecimento, pois, conforme o exposto no parágrafo único da Resolução CNE/CEB nº 1 de 2002, “a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros”. Nesse sentido, a escola exerce papel significativo na formação identitária individual e coletiva das crianças junto a seu espaço de convivência.

Acompanhamos, até o momento, um pouco de como a luta por terra é palco de lutas que foram ganhando abrangência nacional e chegaram à política nacional brasileira. Tal realidade caracteriza o campo como um espaço de disputa. E, nesse contexto, atrelada à luta por terra, se encontra também a reivindicação por escolas que não ofereçam simplesmente conteúdos, mas que contribuam para a construção de conhecimentos significativos às crianças, com a vinculação de seus territórios rurais, e que considere suas vivências.

Vimos o olhar que a criança passou a receber ao longo do tempo, como sujeitos de direitos que são inseridos nas políticas educacionais. Tal conquista está relacionada à trajetória da EI, fruto das movimentações das mulheres que, junto às manifestações dos movimentos sociais do campo, ajudam a disseminar a discussão sobre a educação das diversas infâncias, em especial aquelas pouco consideradas existentes nas realidades rurais brasileiras.

É nesse contexto que está inserido o foco do nosso trabalho; isto é, conhecer a realidade da oferta educacional para crianças das áreas rurais, que já possuem, prescrito no âmbito legal, o direito à Educação, o que é muito importante, mas que também necessita de efetivação na prática.

No capítulo a seguir, faremos uma discussão sobre a oferta de EI do e no Campo, considerando vários aspectos que estão implicados na mesma, desde concepções, condições estruturais e fundamentos legais.

1.4 A oferta de Educação Infantil do Campo: refletindo sobre as dimensões da oferta

O atendimento de educação formal às crianças, como vimos, surgiu na Europa, por volta do século XIX, impulsionada pelo avanço industrial que inseriu as mulheres no mercado de trabalho. As mulheres necessitavam de locais adequados para deixar suas crianças, sendo essa realidade ligada ao contexto urbano, no qual se situavam as indústrias. No Brasil, a realidade desse atendimento foi associada ao assistencialismo e a questões de higienização. Segundo Barbosa (2012), o surgimento do atendimento das crianças nas terras brasileiras ocorreu de forma distante da ideia de substituição do cuidado familiar, tão importante para as crianças cujas mães trabalhavam, mas também tem relação com a urbanização. Em alguns casos, chegou a ser considerado como uma instituição fundamental para o fortalecimento do processo de modernização e construção da nacionalidade brasileira.

Conforme Barbosa (2012), podemos compreender que a EI se configurou como resposta às necessidades de expansão do processo de industrialização, da urbanização e da construção da nação brasileira. Tal atenção dada ao atendimento de demandas geradas pelo processo de modernização industrial justifica, em parte, a pouca oferta de EI para as populações rurais no país. De acordo com Rosemberg (2012), a realidade de desconsideração da oferta de EI para crianças em contextos rurais não tem sido diferente nem nos países desenvolvidos.

Ainda segundo Rosemberg e Artes (2012), há uma lógica de produção e reprodução da pobreza, também presente nas políticas públicas. Crianças mais pobres, de área rural, mesmo em países desenvolvidos, tendem, via de regra, a frequentar instituições de EI de pior qualidade que as crianças não pobres e residentes de área urbana. Nos países com desigualdades sociais marcadas, as disparidades que atingem a EI são mais profundas ainda. Conforme afirmam Silva e Pasuch (2012), em nosso país, o acesso às vagas apresenta marcas de desigualdades regionais, étnico-raciais, de classe e também pelo local de residência (se em território urbano ou rural).

Além de receber tratamento periférico, até mesmo em países ricos, a EI, sobretudo destinada às populações rurais, recebe tratamento precário em relação ao EF nos sistemas educacionais, o que é percebido no financiamento de menor valor, precárias condições materiais das escolas e ausência de cobertura de vagas (BARBOSA, 2012). Ainda conforme a referida autora, quando se projeta as condições de oferta de EI para áreas rurais, a situação torna-se mais complexa devido à ausência de uma tradição histórica de oferta de EI para crianças residentes em tais localidades. Pode-se afirmar que a pequena oferta de vagas no campo reforça a invisibilidade das crianças pequenas desse meio.

Para reforçar o tratamento diferenciado destinado às crianças camponesas, Rosemberg e Artes (2012) afirmam que os piores indicadores de oferta em estabelecimentos de EI localizados em áreas rurais tendem a se concentrar no Norte e Nordeste brasileiro; revelando que, além de haver uma desigualdade quando se compara o acesso e a oferta em termos da localização urbana e rural, há também uma desigualdade regional.

Ao tratarmos da oferta de Educação, reportamo-nos ao direito à Educação que foi sendo inscrito nas políticas educacionais sob a atuação e mobilizações dos movimentos sociais, cada um conforme sua necessidade. Abordamos esse direito destinado à primeira etapa da EB, a EI que, legalmente, integra-se aos sistemas de ensino desde 1996 e compreende as creches para crianças de até três anos e 11 meses de idade, e as pré-escolas para crianças de quatro a cinco anos e 11 meses. Essa formulação trouxe várias mudanças significativas na organização da oferta de atendimento em creches e pré-escolas.

O direito à Educação inclui uma série de determinantes sobre a exigência de qualidade e o respeito às necessidades da criança em cada fase de seu desenvolvimento; tais como “o direito à brincadeira, à atenção individual, ao aconchego e ao afeto, ao desenvolvimento da sociabilidade, assim como o direito à aprendizagem e ao conhecimento” (CAMPOS, 2010, p. 13). Cada faixa etária demanda condições específicas necessárias à oferta educacional. Na creche, na pré-escola e na escola do EF e EM essas condições são diversas. No caso da EI, essas condições dizem respeito a aspectos como “a proporção adulto/criança, a arrumação dos ambientes, as necessidades de proteção, de cuidados com o corpo, de alimentação, os materiais pedagógicos e de arte, os brinquedos” (CAMPOS, 2010, p. 13). Tais condições estão no documento legal mandatário DCNEI de 2009, ainda em vigor, e se configuram em premissas essenciais para que se garanta o direito à educação para todas as crianças.

No caso de crianças a partir dos quatro anos, por exemplo, que estão na fase pré-escolar, inseri-las em uma sala com uma professora e um quadro-negro, reproduzindo o mesmo modelo de uma escola tradicional, já não convém nem para os alunos mais velhos, afirma Campos (2010). Nesse sentido, é necessária a inserção de novas práticas educativas que façam sentido para as crianças e que valorizem e considerem as características próprias de cada etapa.

É de suma relevância ter em mente as ponderações feitas pela autora anteriormente referida, no sentido de que nossa compreensão abarque as diversas facetas que constituem a oferta de educação para crianças da EI, e, em particular, as residentes em áreas rurais do nosso país. A oferta está ligada a questões gerais que compõem a organização do sistema educativo; não implicam, meramente, no puro oferecimento de vagas, mas no atendimento às condições

fundamentais para a garantia de padrões de qualidade para o funcionamento de uma instituição escolar, com o intuito de proporcionar atendimento condizente com as necessidades e especificidades das crianças compreendidas e atendidas; levando em conta, também, seus pertencimentos culturais.

Os dois arcabouços legais mais expressivos que fundamentam e asseguram a luta pelo atendimento à oferta de EI em solo brasileiro são a CF e a LDB. Segundo Melo (2016), o direito à EI foi instituído pela CF, que estabeleceu como critério a idade das crianças — de zero a seis anos — definindo o atendimento em creches para as crianças de zero a três anos e pré-escola para crianças de quatro a seis anos (CF 1988, artigos 208 e 211 — Capítulo III). Os protagonistas do texto constitucional sobre os direitos das crianças e adolescentes foram decisivos, também, na elaboração e promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990). O direito constitucional à EI foi alterado pela EmC nº 53 (BRASIL, 2005), reorganizando a determinação da faixa etária de atendimento da pré-escola até os cinco anos (Lei nº 11.114, de 16/5/2005 e Lei nº 11.274, de 6/2/2006) e a EmC nº 59 (BRASIL, 2009), que estabeleceu a obrigatoriedade da educação dos quatro aos 17 anos.

O preceito constitucional define que a creche e a pré-escola são direitos de todas as crianças e famílias brasileiras. No caso das populações residentes em áreas rurais no Brasil, historicamente excluídas de direitos, a oferta de educação, em geral, foi marcada por ausência de consideração das condições de vida e cultura que lhes caracterizam. Há urgência de novos investimentos e estudos que possibilitem a efetivação do direito à EI para todas as crianças brasileiras e, especialmente, aquelas residentes em áreas rurais, considerando que a oferta deve contemplar a especificidade de seus contextos (SILVA; LUZ, 2017).

Conforme discutimos até o presente momento, os debates sobre a oferta de EI se intensificaram nas décadas de 1980 a 1990, favorecendo a construção de um ordenamento jurídico que assegura, ao menos na letra da Lei, esse direito, atribuindo ao Estado, em suas várias esferas, o dever de ofertar creches e pré-escolas; sendo essas últimas obrigatórias, a partir da EC nº 59, de 2009, que estabeleceu prazo de ajuste para os municípios até 2016.

Foi entre essas décadas, afirmam Silva, Pasuch e Silva (2012), que ocorreu a transição da EI de uma perspectiva pautada no paradigma da necessidade, em particular da família e da mãe de centros urbanos, para um paradigma do direito da criança, compreendida como cidadã, sujeito de direitos. Essa transição marca o reconhecimento da importância da creche/pré-escola para o processo de formação humana da criança bem pequena em ambiente coletivo, especialmente organizado para educá-la. É justamente na década de 1990, a partir da LDB, que a creche/pré-escola é fortalecida como um direito de toda criança, e não apenas

como direito das mães ou dos filhos de trabalhadores rurais e urbanos. Desse modo, quando vemos a defesa, por exemplo, de que as famílias do campo não precisam de creche, essa ideia reflete a imagem de que a creche e mesmo a pré-escola são espaços de guarda, substitutos da família, visão que deve ser superada pelo paradigma de que ter acesso à creche é um direito da criança.

A chegada do século XXI, em especial ao longo da primeira década dos anos 2000, como afirmam Silva e Luz (2017), trouxe uma série de instrumentos legislativos e normativos que incorporaram os avanços dos debates e demandas sociais, como, por exemplo, a revisão de documentos que contemplam indicações para as políticas educacionais e as propostas pedagógicas para a educação de crianças de zero a seis anos, em geral. Um desses documentos, as DCNEI, de 1999, por meio da Resolução nº 5, do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 2009, expressa o reconhecimento de que a determinação do direito de todas as crianças não poderia mascarar as especificidades das condições de vida de crianças de diferentes meios sociais. Segundo Silva, Pasuch e Silva (2012), considerando o ângulo das concepções pedagógicas, somente no fim de 2009, com a revisão das DCNEI, se viu a primeira regulamentação nacional que articula a EC e a EI no âmbito da discussão curricular.

Mendes (2016) afirma que, com a aprovação da EmC 59/2009, a ampliação de vagas e a matrícula de todas as crianças de quatro até seis anos de idade, sejam moradoras das cidades ou do campo, passaram a ser obrigatórias. Essa ampliação de vagas se configura como um impasse e, ao mesmo tempo, revela-se um direito que precisa ser assegurado. Porém, não basta ampliar o número de vagas, a oferta precisa acontecer respeitando critérios de qualidade e a realidade de vida das crianças, tendo em consideração, entre outros aspectos, que crianças camponesas também se constituem a partir do senso de pertencimento geográfico e cultural.

Pereira (2009) destaca que, mesmo amparado pela legislação brasileira, o direito da criança pequena à EI ainda não está garantido. A maioria dos municípios brasileiros lutou e continua lutando com o objetivo de universalizar e ampliar o acesso a creches e pré-escolas. Particularmente relacionada à EI, a criação do FUNDEF constituiu-se em uma política focalizada e demonstrou que a educação da criança de zero a seis anos não foi prioridade do Governo Federal naquele momento. Em outras palavras, destinar fonte específica de recursos apenas a uma etapa da EB implicou na exclusão das outras, como mencionamos em momentos anteriores.

Nesse cenário de preferências, as políticas sociais e educacionais para as crianças brasileiras são marcadas por uma tensão entre uma legislação avançada, que reconhece o dever do Estado frente aos direitos das crianças, e um cenário de desigualdades no acesso ao

usufruto das riquezas nacionais para diferentes segmentos sociais, o que vem dificultando, na prática, o reconhecimento pleno da cidadania de crianças de até seis anos. De modo recorrente, as condições da oferta de educação para crianças de até seis anos de idade residentes em área rural são mais precárias que aquelas observadas em área urbana (ROSEMBERG; ARTES, 2012).

Além do tratamento diferenciado e dos poucos recursos financeiros, segundo Rosemberg e Artes (2012), falta à sociedade brasileira mais clareza sobre o estatuto da pequena infância ao considerá-la apenas como uma etapa preparatória para a verdadeira vida, que, nessa visão, inicia-se com o EF, com as verdadeiras aprendizagens da leitura, da escrita, dos cálculos. Com base nas autoras citadas, esse olhar dado a EI denota que se tem esquecido, ou deixado de lado, o fato de que a criança pequena está vivendo sua humanidade hoje, ao mesmo tempo em que constitui as bases para o futuro; não se considera que a curta duração da primeira infância, diante da expectativa de vida do brasileiro, constitui, na verdade, toda a vida de uma criança pequena.

A compreensão do acima exposto é revelada nas configurações que muitas escolas apresentam. Como, por exemplo, a permanência de crianças, por extensos períodos de tempo, em ambientes muitas vezes desconfortáveis, convivendo com adultos estressados, “sem água filtrada, sem estímulo para saciar a atenção ou curiosidade, sem banheiros adaptados a seu tamanho, à espera do término do período, constitui um sofrimento para qualquer pessoa, criança, adolescente, jovem ou adulto” (ROSEMBERG; ARTES, 2012, p. 19). Além da participação das crianças num ambiente com as referidas características, que se traduz em martírio para os infantes, existe a falta de correspondência aos documentos que orientam a organização da adequação do espaço físico de creches e escolas para o atendimento minimamente adequado desse público específico.

As origens da questão da qualidade na/da EI, pautada pela política nacional, são apontadas por Melo (2016) como ocorrendo desde a década de 1990, quando a Coordenação Geral de Educação Infantil do Ministério da Educação (COEDI/MEC) foi criada, permanecendo nesses moldes até o ano de 2016, quando a governança do Brasil, liderada por Dilma Rousseff, sofreu um golpe e passou por um período de transição de retrocessos, que se aprofundam no momento atual com uma governança caracterizada por ser de ultradireita, conservadora e atrasada em termos de conexão entre sujeitos coletivos, instâncias de governo e demandas de diversos grupos do país.

No cenário que teve lugar até 2016, segundo Melo (2016), foi muito importante a articulação entre as secretarias e fundações vinculadas ao MEC com as Secretarias Municipais

de Educação e a UNDIME; com os Conselhos Nacional, Estaduais e Municipais de Educação e a UNCME; o Ministério Público Federal e os Estaduais; as Universidades Federais; Grupos de trabalho, como o GT07 da ANPED; o MIEIB e os Fóruns Estaduais de Educação Infantil. Essa articulação contribuiu para a construção e consolidação de uma política mais ampla, em nível nacional, relacionada, dentre outros aspectos, à organização e melhoria da oferta de EI, não obstante a permanência de indicadores de desigualdades regionais, étnico-raciais e de local de moradia, por exemplo. Atualmente, o cenário é de desmantelamento dessas conquistas, embora a pressão de grupos fortalecidos e empoderados no cenário acima apresentado tenha sido ambos, contraponto e resistência.

Essas articulações em torno da organização, visando à melhor oferta de EIC, faz-nos lembrar que foram instituídos, pelo MEC, em 2006, os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Estabelecimentos de Educação Infantil (MEC/SEB, 2006), que incluíram três ordens de parâmetros para construção e reforma de estabelecimentos de EI. Tais parâmetros — contextuais/ambientais, funcionais, estéticos e técnicos — se desdobram em orientações minuciosas, que vão desde a caracterização e localização do terreno, passando pela adequação da edificação, aos parâmetros ambientais, chegando ao detalhamento dos diversos ambientes e salas.

Deve-se trazer à memória, ainda, a instituição, em 2007, do ProInfância, o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil. O Plano Nacional de Educação 2011-2020 (Projeto de Lei nº 8.035/2010), além de prever a universalização da pré-escola para crianças de quatro e cinco anos e a ampliação de até pelo menos 50% da cobertura de creche para crianças de até três anos, postula a avaliação bienal da EI baseada em “parâmetros nacionais de qualidade” a fim de oferecer a infraestrutura física, quadro de pessoal, condições de gestão, recursos pedagógicos, situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes (ROSEMBERG; ARTES, 2012).

Todas essas instituições são resultado do processo de institucionalização da EI que foi sendo incorporada gradativamente ao sistema educacional, se distanciando, assim, de seu caráter assistencialista inicial. Nesse contexto, algumas ações passam a ser desenvolvidas, mas, como aponta Spada, (2016), existe falta de oportunidade de acesso à EI vivida pelas crianças residentes em áreas rurais brasileiras, indicando que esta é uma questão a ser debatida e corrigida pelas políticas e ações do Governo Federal. Destacamos que o MEC, até 2016, expressou conhecer a realidade da vida no campo incluindo as condições de oferta de EI. Para tanto, organizou a realização da *Pesquisa Nacional Caracterização das práticas*

educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural, desenvolvida em duas etapas, no ano de 2012. O direito à EI, segundo Silva e Pasuch (2010) é completado com a garantia do acesso à vaga com qualidade.

Considerando a afirmação acima, e como fora mencionado ao longo desse texto, existe uma legislação educacional que estabelece o acesso à EI, e que implica na oferta de uma educação com qualidade, como destacado no texto constitucional, sendo um princípio apontado nos artigos 3º, IV e 4º, IX da LDB nº 9394/1996. Tal direito não pode ser cumprido de qualquer forma, sejam as crianças moradoras na zona urbana ou rural, elas têm direito de frequentar creches e escolas com qualidade; isto é, com oferecimento amplo de vagas, estrutura adequada, material pedagógico específico às idades das crianças, professores com formação específica, dentre outros pontos necessários.

Apesar das instituições de atendimento à EI terem surgido no contexto urbano, Silva e Pasuch (2010) afirmam que, atualmente, elas são concebidas como um direito a todas as crianças de frequentar creches/pré-escolas; o direito que todas as crianças possuem de ter contato com outras crianças, de ter acesso a “espaços, materiais, brincadeiras e tempos organizados para que vivam plenamente suas infâncias e para que se encantem com as descobertas e os conhecimentos que a humanidade já fez e produziu e que seus grupos (re)criam nas interações cotidianas” (p. 4) e que ocorrem entre seus membros, sejam adultos ou crianças. Contudo, como é de conhecimento público, tal direito não tem sido atendido com equidade.

Há dois desafios a serem enfrentados para que as conquistas acumuladas para todas as crianças sejam estendidas às crianças camponesas e, ao mesmo tempo, estas sejam contempladas em suas especificidades na promoção de uma melhor oferta de EIC. O primeiro desafio é a garantia de EI no Campo, oferecida perto de suas casas, em suas comunidades, pois criar as vagas no campo constitui-se em grande dificuldade nacional para a efetivação do direito à EI das crianças brasileiras. O outro desafio é a necessidade de conhecimento sobre as realidades do campo, que demandam discussão e construção coletiva, a partir das experiências armazenadas, para resultar na EIC almejada para crianças dos múltiplos contextos rurais (SILVA; PASUCH, 2010).

Nessa construção é necessário que os avanços conquistados na EI dialoguem com os avanços da EC a fim de garantir uma EIC que valorize e incorpore as experiências das crianças e suas famílias, os tempos do campo, os modos de convivência, as produções locais.

Como apontamos anteriormente, a criança em idade para frequentar creche/pré-escola, tem direito à EI pública, gratuita, laica e de qualidade, o que inclui vaga próxima à residência.

O oferecimento de EI no campo não é suficiente quando se desconsidera as creches/pré-escolas enquanto instrumentos e espaços de desenvolvimento, de forma humana e de construção de subjetividades e sociabilidade das crianças do campo. É necessário oferecer à criança do campo uma educação voltada para o contexto do campo, significativo para seu desenvolvimento, de modo que interaja com as formas de educá-la em espaços públicos e coletivos. Por isso se denomina de EIC (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012).

Na oferta de EIC não podemos perder de vista que o momento de vida da criança nessa etapa é intenso o processo de construção da identidade pessoal e coletiva, e que essa construção se dá nos embates e tensões de gênero, raça, classe, e filiação quanto ao local de residência. É imprescindível construir uma EIC que

não a coloque na subalternidade; possa espelhar positivamente seu grupo, suas tradições culturais, modos de pensar, de sentir e de se relacionar de modo a favorecer relações positivas da criança com suas origens, com seu grupo de referência; traduza o campo como lugar de vida e de produção humana. (Silva; Pasuch, 2010, p. 4).

Torna-se essencial o reconhecimento da necessidade de praticar uma autêntica oferta de EI às crianças dos contextos rurais para que tenham acesso a uma educação que as considere de modo integral. Ressaltamos, no último tópico do primeiro capítulo, um pouco da configuração da oferta de EIC, a qual está atrelada a vários aspectos, não apenas ao quantitativo e a disponibilização de vagas e de matrículas, bem como o tratamento marginalizado que recebem as crianças dos territórios rurais, e de como a prática não está caminhando no mesmo passo que os preceitos legais.

No capítulo seguinte, apresentamos o percurso metodológico de nossa pesquisa, o tipo de pesquisa, as técnicas e métodos escolhidos, os sujeitos participantes da pesquisa, a descrição do município pesquisado e o contexto no qual se desenvolveu a pesquisa e a coleta dos dados.

CAPÍTULO II — PERCURSO METODOLÓGICO

Antes de adentrarmos propriamente na discussão metodológica da presente pesquisa, gostaríamos de evidenciar algumas reflexões que nos parecem pertinentes, sobretudo em tempos de negação da ciência, como o que vivemos atualmente.

Os avanços científicos na sociedade são mais facilmente percebidos quando são palpáveis, a exemplo da invenção de aparelhos tecnológicos e digitais da informação, de formas inovadoras e tecnológicas na medicina e na engenharia e, até mesmo, no meio rural, com a intervenção de máquinas e outras tecnologias, muitas delas proporcionadas pelo projeto do agronegócio. Essa realidade é fruto de longas pesquisas e análises e a geração de conhecimentos é oriunda de universidades públicas e institutos de pesquisa. Nas universidades, a pesquisa, quando aliada ao ensino e à extensão, pode gerar inúmeros resultados que beneficiam a sociedade e seus dilemas. Os conhecimentos científicos que são construídos, desconstruídos, inovados, aprimorados e viabilizados, podem ser ensinados e expandidos e comunicados à sociedade, em geral, por meio da extensão.

A pesquisa movimenta o ES, mas tem ressonância em toda EB e na sociedade, de um modo geral. Ela é “o processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos.” (GIL, 2008, p. 45).

A pesquisa é, ainda, a atividade nuclear da Ciência. Ela possibilita uma aproximação e um entendimento da realidade a ser investigada. A pesquisa é um processo permanentemente inacabado. Processa-se por meio de aproximações sucessivas da realidade, fornecendo-nos subsídios para uma intervenção no real. É o resultado de um inquérito ou exame minucioso, realizado com o objetivo de resolver um problema, recorrendo a procedimentos científicos (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). A pesquisa, portanto, é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais (LAKATOS, 2003).

A presente pesquisa foi direcionada por um estudo de abordagem qualitativa, que permite nortear o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo, ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes. A pesquisa qualitativa envolve obtenção de dados descritivos, colhidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada; enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a pessoa dos participantes (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

A abordagem qualitativa, segundo Piana (2009), parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se resume a um conjunto de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro, está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. Esse é um dinamismo intrigante e maravilhoso contido na pesquisa qualitativa com seres humanos.

As pesquisas qualitativas são constituídas por algumas características, conforme apontam Gerhardt e Silveira (2009). Elas são: hierarquização das ações a serem descritas; compreensão, explicação e precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados que sejam os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências.

Considerando os benefícios, complexidade e amplitude da pesquisa qualitativa, a presente pesquisa se constituiu como tal e teve como objeto de estudo a oferta de EI para as crianças residentes em áreas rurais de um município do brejo paraibano. Seu objetivo geral foi compreender a organização do atendimento à EIC e sua relação com o direito à educação. Os objetivos específicos podem ser assim descritos: Conhecer a realidade da oferta de EI para crianças residentes em áreas rurais de um município do brejo paraibano; Identificar desafios e estratégias utilizados pela secretaria de educação do município para ofertar EI para crianças que residem em áreas rurais; e, Colaborar com o percurso formativo dos professores, em apoio à secretaria de Educação, abordando, dentre outros, assuntos relativos à melhoria da oferta e condições de permanência das crianças da EI de áreas rurais. O terceiro objetivo da pesquisa foi uma sugestão da banca examinadora na ocasião da qualificação e constará no apêndice deste trabalho. Dessa forma, a pesquisa buscou compreender a oferta de EI para as crianças residentes em áreas rurais do município pesquisado, evidenciando possibilidades e desafios apontados pelos dados coletados.

Nossa pesquisa se caracteriza, também, como pesquisa de campo que, segundo Lakatos (2003), tem o interesse voltado para o estudo de indivíduos, grupos, comunidades, instituições e outros campos, visando à compreensão de vários aspectos da sociedade. As vantagens da pesquisa de campo podem, segundo a mesma autora, ser resumidas como: acúmulo de informações sobre determinado fenômeno, que podem ser analisadas por outros

pesquisadores, com objetivos diferentes; e facilidade na obtenção de uma amostragem de indivíduos, sobre determinada população ou classe de fenômenos (LAKATOS, 2003).

É importante destacar que, de acordo com Lakatos (2003), as pesquisas de campo são divididas em três grandes grupos: quantitativo-descritivos, experimentais e exploratórios. Cada pesquisa social tem um objetivo específico; pesquisas quantitativo-descritivas são investigações que tem como principal finalidade o delineamento ou análise das características de fatos ou fenômenos, a avaliação de programas, ou o isolamento de variáveis principais ou chave; podendo utilizar com frequência métodos formais, os quais se aproximam dos projetos experimentais que empregam artifícios quantitativos. As experimentais “consistem em investigações de pesquisa empírica cujo objetivo principal é o teste de hipóteses que dizem respeito a relações de tipo causa-efeito” (LAKATOS, 2003, p. 188). Já as exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil formular hipóteses precisas e operacionalizáveis sobre o mesmo (GIL, 2008).

Para o desenvolvimento de uma pesquisa é necessário o uso de técnicas e instrumentos metodológicos adequados, que permitam a aproximação do pesquisador ao objeto de estudo. Nesse sentido, para procedimentos de coleta de dados foram utilizadas as seguintes técnicas de abordagem de campo: análise documental, formulário e entrevista semiestruturada.

Utilizamos a pesquisa documental que, segundo Ludke e André (1986), é importante no âmbito das pesquisas de caráter qualitativo, pois os documentos constituem fonte estável e rica, além de servirem de base para diferentes estudos e serem fontes poderosas de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador.

São considerados documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informações sobre o comportamento humano” (PHILLIPS, 1974, p. 187 *apud* LUDKE; ANDRÉ, 1986). Incluem desde leis, regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão, arquivos escolares, entre outros. A análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse (LUDKE; ANDRÉ, 1986 baseados em CAULLEY, 1981).

A análise documental tem sido muito vantajosa, por uma série de motivos, pois o uso de documentos se configura como fonte estável e rica. Apresentam baixo custo, permitem a

obtenção de dados quando o acesso ao sujeito é impraticável e, por fim, indicam problemas que devem ser mais bem explorados através de outros métodos e pode complementar as informações obtidas por outras técnicas de coleta.

Segundo Bardin (2016), a análise documental é uma operação ou um conjunto de operações visando a representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior, sua consulta e referência. Enquanto tratamento da informação contida nos documentos acumulados, a análise documental tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação. O propósito a atingir é o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo).

Consideramos como documentos legais importantes à nossa pesquisa a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional (BRASIL, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009), o Parecer/CBE/CNE 36/2001, que fundamenta as Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo (BRASIL, 2002). Tais documentos subsidiam e regulamentam a Educação brasileira e, conseqüentemente, a etapa da EI e a modalidade da EC. Também, tivemos acesso e analisamos documentos específicos do município pesquisado, como o Regimento Interno do Conselho Municipal de Educação, o Plano Municipal de Educação e o Projeto de Implantação do Sistema Municipal de Educação.

Conjuntamente, realizamos entrevistas semiestruturadas. Por meio delas o pesquisador busca obter informações contidas nas falas dos atores sociais (MINAYO, 1994). A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. Trata-se de um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou tratamento de um problema social (LAKATOS, 2016).

A entrevista “[...] é um meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeito-objeto da pesquisa que vivencia uma determinada realidade que está sendo focalizada.” (CRUZ NETO, 1994, p. 57). A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Além das vantagens descritas, Lakatos (2016) nos apresenta como vantagens da entrevista o fato de a mesma ser utilizada com todos os segmentos da população: analfabetos ou alfabetizados; fornecer uma amostragem muito melhor da população geral, uma vez que o entrevistado não precisa saber ler ou escrever; haver maior flexibilidade, podendo o entrevistador repetir ou esclarecer perguntas, formular de maneira diferente, especificar algum significado como garantia de estar sendo compreendido; oferecer maior oportunidade para avaliar atitudes, condutas, podendo o entrevistado ser observado naquilo que diz e como diz. Além disso, o pesquisador pode fazer registros de reações, gestos, etc., dando-lhe oportunidade para a obtenção de dados que não se encontram em fontes documentais e que sejam relevantes e significativos; há possibilidade de conseguir informações mais precisas, podendo ser comprovadas, de imediato, possíveis discrepâncias; e permite que os dados sejam quantificados e submetidos a tratamento estatístico.

As informações que se quer obter são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível, menos estruturado. Nesse sentido, as entrevistas utilizadas foram semiestruturadas, forma que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as adaptações necessárias. Nesse tipo de entrevista não há uma imposição rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que, na realidade, consistem na verdadeira razão da entrevista. (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Esse formato de entrevista, segundo Lakatos (2003), possibilita ao entrevistador ter liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. É uma forma de explorar mais amplamente uma questão. Em geral, as perguntas são abertas e podem ser respondidas dentro de uma conversação informal.

A utilização da entrevista foi importante para a obtenção de informações e conteúdos diretamente das pessoas que contribuem na organização do sistema educacional do município, a exemplo do secretário de Educação e a equipe pedagógica da secretaria. Assim, pudemos ter acesso a dados e informações que ajudaram a compreender a organização do atendimento a EIC e sua relação com o direito à educação.

Utilizamos, ainda, o formulário, que costuma ser associado ao questionário, mas se diferencia deste por ser preenchido pelo pesquisador. Nesse sentido, em caso de dúvidas, o pesquisador pode esclarecê-las no ato da pesquisa, evitando que os entrevistados escolham o que querem responder, pulando questões, proporcionando conveniência e imediatismo das respostas e com menor possibilidade de distorções. Nogueira (1968 *apud* LAKATOS, 2003) define o formulário como “uma lista formal, catálogo ou inventário destinado à coleta de

dados resultantes quer da observação, quer de interrogatório, cujo preenchimento é feito pelo próprio investigador, à medida que faz as observações ou recebe as respostas, ou pelo pesquisado, sob sua orientação”.

O formulário é um dos instrumentos essenciais para a investigação social, cujo sistema de coleta de dados consiste em obter informações diretamente do entrevistado. Portanto, o que caracteriza o formulário é o contato face a face entre pesquisador e informante e ser o roteiro de perguntas preenchido pelo entrevistador, no momento da entrevista (LAKATOS, 2003). Em nossa pesquisa, utilizamos o formulário como primeira técnica de contato com o secretário de Educação do município. A partir dele, montamos os roteiros de entrevista, que, posteriormente, foram realizadas junto aos sujeitos de pesquisa.

Utilizamos a Análise Temática como teoria de análise, sendo esta uma das técnicas da Análise de Conteúdo, que é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações. Ela trabalha com mensagens (comunicação). Seu objetivo é a manipulação de mensagens — conteúdo e expressão desse conteúdo — para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre outra realidade que não a da mensagem (BARDIN, 2016).

A Análise Temática é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos — significações manifestas — e simples (BARDIN, 2016). Análise Temática se dá quando dividimos um tema para extrair determinado conhecimento contido nele. A noção de tema está ligada a uma afirmação a respeito de certo assunto; ela comporta um feixe de relações e pode ser graficamente apresentada através de uma palavra, uma frase, um resumo (MINAYO, 1994). Fazer análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência possuam significação para o objetivo analítico visado. Ou seja, tradicionalmente, a Análise Temática se encaminha para a contagem de frequência das unidades de significação como definidoras do caráter do discurso. Ou, ao contrário, qualitativamente, a presença de determinados temas denota os valores de referência e os modelos de comportamento presentes no discurso (MINAYO, 1994).

Outrossim, a presente investigação buscou contribuir para a geração de conhecimentos novos e úteis ao avanço da pesquisa na área da EIC, sendo mais uma produção do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Campina Grande. O referido Mestrado vem se destacando como um espaço de acolhimento e produção de conhecimento sobre a EC, de um modo geral, e sobre a EIC, de maneira particular.

Antes de adentrar na caracterização do campo de investigação, queremos destacar o cenário no qual a pesquisa foi desenvolvida. No início de 2020, o mundo ficou sabendo de uma contaminação pelo vírus SARS-COV na China, com a séria possibilidade de disseminação global. De fato, isso ocorreu, caracterizando a primeira Pandemia do século XXI, e impondo a necessidade do isolamento físico da população. Este começou a ocorrer no período programado para a coleta de dados deste estudo (primeiro semestre de 2020). No segundo semestre de 2020, com o retorno gradual das atividades do município e da secretaria de educação, que até então estavam sendo feitas de forma *online*, tentamos aplicar os instrumentos da pesquisa — formulário e entrevista — de forma presencial ou virtual; entretanto, houve coincidência com o período eleitoral e os possíveis entrevistados preferiram adiar esse momento para após a realização das eleições. Ocorreu, porém, que a gestão que, à época, estava à frente da prefeitura não foi reeleita e isso acarretou em mudanças na liderança da secretaria municipal de educação do município. Assim, foi necessário entrar em contato com o novo gestor da secretaria municipal de educação e as novas coordenadoras da EI. Isso foi feito no início de 2021, possibilitando a continuidade da pesquisa.

Destacamos que a pandemia dificultou a realização dos procedimentos de pesquisa; contudo, no município pesquisado, os efeitos da pandemia não foram tão grandes e a aproximação com os sujeitos não foram dificultadas. Ainda assim, não podemos ignorar os efeitos da pandemia na Educação brasileira. Diversos estados precisaram suspender as aulas em formato presencial devido à realidade pandêmica e cada estado articulou seu plano educacional; planos esses desiguais na oferta no que diz respeito às realidades urbanas e rurais, tendo em vista que uma parcela considerável dos residentes de zonas rurais em nosso país carece de acesso às tecnologias digitais e internet — em muitos casos, devido à localização de muitas dessas residências. Nesse sentido, a educação das comunidades rurais teve perdas notáveis em muitos aspectos.

2.1 Caracterização do campo de investigação e dos sujeitos da pesquisa

2.1.1 O município pesquisado

A pesquisa foi realizada na Secretaria Municipal de Educação de um município do brejo paraibano. Este município pertence ao bioma Caatinga e tem por região de influência o arranjo populacional de Campina Grande, pertencendo à mesorregião do Agreste e à microrregião do brejo. Possui considerável extensão, apresentando, no ano de 2020, a área de unidade territorial de 128.230 km², população estimada de 20.921 habitantes e densidade

demográfica de 160,98 habitantes/km² (IBGE, 2010). A proporção de pessoas ocupadas, em relação à população total, era de 10,7%, o equivalente a 2.212 pessoas.

O município pesquisado, com base nos estudos de Santos (2017), teve sua origem a partir de uma sesmaria concedida pelo governador Francisco Xavier Miranda, em fevereiro de 1763, ao Alferes José de Abreu Tranca. Tem-se conhecimento de que o município era um povoado que, no início do século XIX, pertencia ao território da Vila Nova da Rainha, atual Campina Grande; e que a formação do município se deu a partir de um aglomerado de casas, próximo a uma lagoa conhecida como Lagoa dos Patrícios, uma vez que, com a seca em algumas áreas do sertão, muitas pessoas migraram para lá em busca de terras produtivas, contribuindo para o crescimento populacional no povoado. Tal povoado, no ano de 1778 já havia recebido o nome atual da cidade; em 1790 passou a ser distrito da atual Campina Grande e veio a desmembrar-se definitivamente em novembro de 1904, através da lei nº 215 de 10/11/1904, mas a comemoração da emancipação política, ainda hoje, é realizada no dia 05 de setembro, data da criação da vila.

No aspecto vegetativo e climático, o município está localizado na unidade geoambiental do Planalto da Borborema; possui vegetação típica do agreste, formada por floresta subcaducifólica. O clima é ameno e temperado, característico do brejo de altitude, com temperaturas mais frias no período chuvoso e chuvas, geralmente, mais frequentes no mês de junho. A vegetação é variada devido às condições climáticas associadas ao relevo (SANTOS, 2017).

Com respeito à hidrografia, Santos (2017) destaca que o município está inserido na bacia Hidrográfica do Rio Mamanguape e Riachão, além dos riachos Ribeira e Pinga, todos de regime de escoamento intermitente. O município comporta vários açudes, cachoeiras e balneários destinados ao lazer e turismo; possuindo, ainda, uma grande barragem de armazenamento de água, que foi reconstruída, e faz parte dos planos de armazenamento da cidade.

O solo apresenta características variadas, dentre as quais terras vermelhas, pretas, arenosas, campos e massapé. Há algumas chapadas e várzeas, fatores que propiciam o plantio de gêneros como: milho, feijão, arroz, batata-doce, cana de açúcar, banana e laranja (SANTOS, 2017).

2.1.2 Quadro socioeconômico

De acordo com Santos (2017), no início da formação do município praticava-se a cultura de subsistência, com cultivo de cereais — milho, feijão, frutas e mandiocas — os

quais propiciaram o fortalecimento econômico do município. Na busca de uma maior rentabilidade, os proprietários iniciaram o cultivo da cana-de-açúcar e, no século XIX, introduziram a cultura do café, que se adaptou à região, contribuindo para a ascensão econômica local. Algodão e sisal (agave) também tiveram seu destaque e ofereceram contribuições para o crescimento econômico local. A partir da introdução da cana-de-açúcar, muitos engenhos foram montados e, ainda hoje, mantêm a produção de mel, rapadura e aguardente. Atualmente, a base da economia ainda é a agricultura, com predomínio da banana, ao passo que a pecuária vem se expandindo. A região é muito rica e podem ser vistas algumas plantações que, ao longo dos anos, garantiram o sustento dos moradores locais, bem como possibilitando a venda de boa parte dos produtos cultivados para outras cidades.

2.1.3 Formas de trabalho

No início da formação do município, uma das formas de trabalho era a mão de obra escrava. Até 1960, uma grande quantidade de pessoas estava voltada ao cultivo agrícola. Os trabalhadores não eram assalariados e recebiam por tarefas, como pagamentos semanais, mas o valor não totalizava o salário mínimo vigente. Alguns eram arrendatários, trabalhavam nas terras e, ao final de cada ano, pagavam ao proprietário o “fouró” — uma quantia em dinheiro — pelo direito de permanecer morando e trabalhando na propriedade. Esse trabalhador podia plantar nas proximidades de sua residência para a própria subsistência e trabalhar no “Eito” — forma de trabalho exclusivo, porém remunerado, durante três dias semanais no cultivo agrícola para a sustentação econômica do patrão. Outros eram “Meeiros”, isto é, dividiam tudo o que produziam no cultivo agrícola com o dono das terras (SANTOS, 2017).

A partir de 1970, como afirma Santos (2017), muitos habitantes da zona rural se deslocaram para a cidade, ocasionando o êxodo rural. Muitos continuavam ligados a terra e outros migraram para outras cidades e regiões em busca de trabalho. A chegada de trabalhadores na cidade contribuiu para o crescimento de atividades comerciais que, com o auxílio das feiras livres, aumentou o desenvolvimento do comércio local. Atualmente, o município dispõe de uma fábrica destinada à produção de sandálias, que vem se tornando uma grande geradora de emprego.

2.1.4 Caracterização do campo de pesquisa

O cenário da presente investigação é um município do brejo paraibano. A definição dos sujeitos da pesquisa foi realizada mediante os seguintes critérios: estar ligado à organização geral da Educação municipal; trabalhar com crianças da EI, do contexto urbano e rural; e estar ligado à condução do CME; ou seja, pessoas diretamente envolvidas com a oferta de EI no município, considerando seu papel na Secretaria Municipal de Educação e no CME. Os sujeitos foram o secretário municipal de Educação, as profissionais que trabalham na coordenação de EI da Secretaria da Educação e a presidente do CME, visto que seu papel é importante na concretização da oferta de EI do município.

O processo de recolhimento dos dados se deu em contextos e de formas diversas. Ele teve início no ano de 2019, quando ocorreu o encontro com a então Secretária Municipal de Educação, para pedido de autorização para o desenvolvimento da pesquisa. Nesse ano foi agendado um encontro com a secretária e equipe pedagógica da secretaria, para apresentar o projeto de pesquisa, o qual foi remarcado devido à finalização de tarefas internas da equipe. Na apresentação, apenas uma coordenadora esteve presente por conta de compromissos emergentes da Secretaria.

A foto abaixo ilustra a conversa com uma das coordenadoras da equipe pedagógica no ano de 2019.

Figura 1 — Apresentação do projeto de pesquisa.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2019.

Obtivemos acesso ao censo escolar de 2019, por meio do setor estatístico, bem como fichas com o nome dos professores. Antes do agendamento para realização das entrevistas, que deveriam ocorrer no ano de 2020, ocorreu o isolamento social em virtude da pandemia do novo coronavírus — Covid-19. Tal isolamento impediu, momentaneamente, a continuidade da pesquisa, uma vez que, nos primeiros meses, houve paralisação de atividades durante o processo de assimilação do novo cenário e reorganização do funcionamento da Secretaria. Ao

retomarmos os contatos, no início do primeiro semestre de 2020, encontramos novas necessidades relacionadas às medidas de biossegurança. A exigência de isolamento físico se impôs como uma das medidas mais importantes e foi necessário que continuássemos as tratativas de forma *online*. Nesse sentido, redesenhamos os procedimentos de pesquisa e cogitamos desenvolver as entrevistas, bem como outras formas de contato com as pessoas, no formato *online*.

No início do segundo semestre, em adição ao desafio da pandemia, encontramos outro obstáculo para continuar a pesquisa: as eleições municipais, que definiram novos prefeitos e vereadores. O prefeito do município pesquisado não foi reeleito, o que implicou na recomposição da equipe e na necessidade de trilharmos novamente os passos dados inicialmente, sobretudo os contatos e apresentação da equipe para o novo secretário de educação e demais pessoas que deveriam ser entrevistadas. Realizamos a qualificação em dezembro de 2020, sem dados da pesquisa de campo, uma vez que ela só pôde ser realizada no ano de 2021.

No início deste ano, em março, tivemos acesso aos nomes das novas servidoras da Secretaria que, pelo cargo que ocupavam e ainda ocupam, se encontravam dentro dos critérios estabelecidos para definir quem seriam os sujeitos da pesquisa. Inicialmente, desenvolvemos uma conversa informal, de forma presencial, com o atual secretário municipal de educação. Essa aproximação prévia proporcionou maior segurança e facilidade no primeiro contato estabelecido via *WhatsApp*, para marcarmos uma conversa. Após a conversa presencial, tivemos autorização para prosseguir com a pesquisa e verificamos que ainda havia instabilidade quanto aos nomes das servidoras que iriam ocupar cargos importantes para nosso estudo, como o de coordenadora da EI.

Os primeiros nomes indicados foram substituídos e percebemos que a rotatividade do quadro de servidores da Secretaria ainda era uma característica muito presente no cenário da nova gestão. Aguardamos uma maior estabilidade no quadro de servidoras e definição de funções e iniciamos a pesquisa aplicando a técnica do formulário, junto ao secretário de educação do município (Ver apêndice A). Após fazermos as primeiras análises dos dados obtidos por meio do formulário, entendemos que algumas questões deveriam ser melhor esclarecidas, enquanto outras precisariam de respostas e, por isso, incluímos o secretário como uma das pessoas a ser entrevistada. Após a estabilidade do quadro de funcionários ser alcançada, entramos em contato novamente e as pessoas concordaram em participar da pesquisa por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido — TCLE (Apêndices E, F, G e H). A pesquisa de campo só teve início após aprovação do Comitê de Ética (Anexo A).

Foram feitas cinco entrevistas com as seguintes pessoas: Secretário de Educação do Município, três Coordenadoras da EI e a presidente do CME. As entrevistas foram, quase todas, realizadas de forma presencial, sendo que uma delas ocorreu de forma *online*, por opção da pessoa entrevistada. Ao longo das entrevistas, dependendo da função desenvolvida pela pessoa entrevistada, solicitamos documentos importantes à compreensão do nosso objeto de pesquisa.

Quadro 1 — Amostra do universo de sujeitos da pesquisa

Sujeitos da pesquisa	Cargo atual	Sujeito como será identificado nos dados
1	Secretário de Educação	E
2	Coordenadora da EI	D
3	Coordenadora da Creche que apoia a coordenação de EI	G
4	Coordenadora da EI em multietapa — Zona rural	J
5	Responsável pelo Conselho Municipal de Educação	A

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021.

O município pesquisado, de acordo com informações do setor estatístico da Secretaria Municipal de Educação, possui oito escolas e uma creche em funcionamento na zona urbana, e 27 escolas na zona rural. Na zona urbana, há 28 turmas de EI, três no Berçário, dez no maternal, sete no pré-I e oito no pré-II. Na zona rural, há 27 turmas de EI; são 12 no maternal, 27 pré-I e 17 no pré II. As turmas de berçário compreendem a faixa etária de um a dois anos, o maternal I de dois a três anos e o maternal II de três a quatro anos; o pré I de quatro a cinco e o pré II de cinco a seis anos. O quadro de servidores docentes é composto por 129 professores. Destes, 91 são concursados e 38 contratados. 44 professores atuam na EI, sendo 27 na zona rural e 17 na zona urbana. Dos 129 professores, 11 são homens e destes apenas um atua na EI. Podemos dizer que o quadro docente do município é composto por maioria feminina, com predominância de professores concursados. Mais de um terço dos professores atua na EI e, deste contingente, a maior parte atua na zona rural.

As faixas etárias de atendimento na EI no município são três anos na zona urbana, e três anos na zona rural, em algumas localidades. Na zona rural, a maioria é a partir dos quatro

anos. As escolas na zona urbana funcionam pela manhã e à tarde, enquanto as turmas da zona rural funcionam predominantemente pela manhã.

O município pesquisado possui 35 escolas em funcionamento, sendo oito na zona urbana e uma creche, e 27 na zona rural. Conforme previamente mencionado, três coordenadoras contemplam a EI do município. Todas foram entrevistadas, pois as mesmas respondem pela etapa, de modo geral, ou pela etapa no contexto específico da oferta em zona rural. A seguir apresentamos, de forma breve, o perfil das coordenadoras, tendo em conta sua formação, tempo de experiência e função desempenhada no momento da pesquisa. Apresentamos, ainda, os perfis do Secretário de Educação do Município e da Presidente do Conselho de Educação do Município.

O Secretário da Secretaria Municipal de Educação está exercendo o cargo pela primeira vez, tendo iniciado sua atividade no ano de 2021. Já exerceu várias funções no município, dentre as quais diretor escolar, coordenador, supervisor, identificador municipal — emissão de documentos — e vereador. Sua principal função enquanto secretário, segundo informou, “é implantar o sistema municipal de ensino que não existe no município e efetivar o plano municipal de educação. Se a gente conseguir essas duas, minha missão já está cumprida”.

Há duas coordenadoras das turmas apenas de EI (urbana e rural). Uma delas é orientadora da creche e, devido à necessidade de pessoas com experiência para exercício de coordenação nas turmas de EI, em especial nas turmas inaugurais de maternal, ela passou a apoiar a coordenação, pois já atuava com a demanda de maternal na creche; para que o município não tivesse duas linhas distintas, solicitaram seu acompanhamento nas turmas de maternais da zona urbana e rural.

Coordenadora G — É formada em Pedagogia e possui três especializações — Gestão Escolar, Psicopedagogia e Supervisão. Possui 15 anos de experiência profissional. Está dando suporte à secretaria municipal de Educação porque é coordenadora da creche municipal e possui experiência com a EI, sendo um apoio pedagógico junto às turmas de maternal que foram ofertadas nas zonas urbana e rural durante o ano de 2021.

Coordenadora J — É formada em Pedagogia e especialista em Coordenação e Supervisão. Possui 24 anos de experiência profissional. Está coordenando as turmas multietárias da zona rural, as quais envolvem crianças da EI.

Coordenadora D — É formada em Pedagogia, especialista em Desenvolvimento Humano e Educação Escolar e Mestre em Formação de Professores. Coordena as turmas de pré-escola da zona urbana. Possui aproximadamente seis anos de experiência profissional.

Secretário de Educação — Pedagogo, possui especialização em Educação de Jovens e Adultos e Ensino Profissionalizante. Já exerceu as funções de Diretor, Coordenador, Supervisor e Identificador municipal, dentre outras funções. Exerce a função de Secretário Municipal de Educação desde o início do ano de 2021.

Presidente do Conselho — É professora há quase 30 anos. Faz parte da equipe pedagógica da secretaria. Exerce a função de presidente do Conselho Municipal há quase três anos.

No presente capítulo apresentamos os aspectos metodológicos que fundamentam nossa pesquisa, o universo no qual está inserida, bem como os recursos utilizados para seu desenvolvimento. Expomos, também, alguns pontos constituintes das características do município pesquisado a fim de que se tenha mais familiaridade com seu perfil. No capítulo seguinte, trataremos de modo mais detalhado a respeito das análises de dados sobre a oferta de EIC no município.

CAPÍTULO III — A OFERTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO E NO CAMPO EM UM MUNICÍPIO DO BREJO PARAIBANO

O presente capítulo se propõe a apresentar as análises da pesquisa realizada, considerando as técnicas de produção de dados utilizadas e a teoria de análise adotada: a Análise Temática. Os temas foram organizados tendo como base os objetivos propostos e outros aspectos que se mostraram relevantes ao longo da investigação. Ademais, organizamos os elementos que compõem cada um deles a partir das informações coletadas no formulário, nas entrevistas e nos documentos examinados.

Os temas são: 1. Organização da oferta; 2. A oferta de EI no campo; 3. Desafios da oferta na Pandemia; 4. Formação dos docentes que atuam na EI em zona urbana e rural; e, 5. O CME e seu papel na organização da oferta de EI no município. Considerando essa sequência, passamos agora a apresentar as análises de cada um dos referidos temas.

3.1 Organização da oferta

Até abril de 2021, o município pesquisado não possuía sistema de ensino próprio, estando integrado ao Sistema de Ensino Estadual. A aprovação do sistema foi publicada no jornal do município, em edição extra, no dia 14 de abril de 2021, sob a Lei Municipal nº 505/2021, que dispõe sobre a criação do sistema municipal de ensino do município e dá outras providências. A existência de um sistema de ensino próprio implica na autonomia do ensino municipal, adequando as estruturas legais às peculiaridades locais e dando agilidade aos processos. Cabe ao município a incumbência de estabelecer normas complementares para o seu sistema e criação do órgão responsável pela função normativa, o CME.

A coleta de dados ocorreu antes e durante o processo de instituição do sistema de ensino. Antes de tal ocorrência, a Secretaria Municipal de Educação organizava suas ações pedagógicas por meio da Proposta Curricular do Estado da Paraíba (PARAÍBA, 2018), a proposta do programa SOMA⁶, que é direcionado à alfabetização e foi substituído pelo INTEGRA⁷, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013) e a

⁶ Programa SOMA — Pacto pela Aprendizagem na Paraíba. É um programa desenvolvido pela secretaria de educação do Estado da Paraíba, tendo por objetivo superar a alfabetização incompleta e o baixo nível de letramento dos alunos da rede pública do EF. Em ações conjuntas com os municípios, pretende alcançar a alfabetização plena dos alunos ao fim do 3º ano do EF, e a garantia de níveis de letramento adequados para os estudantes do 5º ano.

⁷ O Programa Integra Educação – PB foi lançado pelo Governo do Estado, no mês de abril de 2021. Consiste em um programa de regime de colaboração em educação, objetivando alcançar todos os municípios da Paraíba e

Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), conforme nos disseram o secretário municipal de Educação e uma das coordenadoras entrevistadas.

“Como a gente não é sistema, a gente usa o do Estado e faz as adequações necessárias, atendendo a realidade local.” (Secretário de Educação)

“O município entrou no sistema a partir desse ano, mas nós ainda seguimos um pouco a proposta curricular do Estado” (Coordenadora J).

O sistema municipal tem sido uma novidade e tem movimentado a Secretaria de Educação, conforme expressou a Presidente do Conselho quando de sua entrevista.

“O sistema foi algo tão novo e tão impactante que a gente ainda tá nesse processo, porque foi a espera de muitos anos”.

Verificamos, também, que a criação do sistema tem estimulado ações em termos de organização prática e documental, como declarou a coordenadora D, ao afirmar que, ao assumir a coordenação de EI, se deparou com uma realidade documental e referencial curricular muito precária para auxiliar o fazer pedagógico.

[...] a gente não tinha documentação, a gente não tinha um referencial, isso é algo que a gente agora tá sentando pra estudar e elaborar esse, essa documentação, tendo em vista que agora nós somos sistema municipal de ensino.”

Percebemos que o fato de possuir um sistema gerou o sentimento de posse e empoderamento em relação aos processos, autonomia e responsabilidade por parte dos gestores. A LDB (BRASIL, 1996) traz, em alguns de seus artigos e parágrafos, a independência e autoridade do sistema municipal ao indicar, no parágrafo único do Art. 11, que os Municípios podem optar por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de EB. E na oferta de EB para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, conforme o Art. 28. A autonomia e responsabilidade geradas pela criação e aprovação do Sistema Municipal de Educação podem ser confirmadas na seguinte fala do Secretário de Educação do município que, mesmo tendo como base a BNCC, informou sobre um novo cenário de construção do currículo:

“[...] a gente determinou aos coordenadores para cada área ou modalidade como vocês queiram chamar, e aí essas equipes elas estão sentando e traçando o currículo contínuo e aí nós vamos tomar como base, justamente, a BNCC [...]”

Nessa mesma direção e considerando a divisão organizacional das coordenações por áreas, a presidente do CME afirmou que a Secretaria de Educação tem dado outro formato às suas ações, tendo observado as divisões por coordenação específica como algo positivo pois, para ela, propicia um melhor acompanhamento junto aos professores:

[...] tá sendo melhor ainda porque as formações [...] por coordenação específica, isso aí veio a melhorar. Não era assim antes. Em 2020, fiquei com [...] 49 professores. Me diga se existe acompanhamento, existe orientações, existia as formações? [...] Hoje tem mais qualidade, está respeitando as faixas, principalmente a faixa etária, isso que eu tenho observado [...] Então o conselho ele vê tudo isso, o conselheiro tá de olho nisso aí, tá observando a qualidade do ensino”.

Considerando a fala da presidente do Conselho, notamos que o município tem passado por uma mudança de olhar, buscando oferecer assistência, suporte pedagógico aos professores, que antes ocorria no formato de supervisão não aprofundada devido à grande quantidade de professores e poucos coordenadores. Tal condição está fundamentada na Lei municipal nº 505/2021, que cria o Sistema e indica a quantidade apropriada de profissionais para o suporte pedagógico em seu Art. 7º, parágrafo XIV. Ele expressa que se devem manter profissionais do magistério para a docência e atividades de suporte pedagógico em quantidade compatível com a demanda escolar, garantindo qualidade à Educação do Município. Nesse sentido, a Secretaria tem se estruturado para cumprir a lei e para dar qualidade à oferta de Educação do município.

No que se refere ao subsídio legal na orientação da equipe pedagógica, são utilizados para elaboração do projeto pedagógico e currículo os seguintes documentos para a EI, de acordo com as informações das Coordenadoras G e J:

“A gente tá voltado esse ano sempre voltado para a BNCC [...] porque é o mais atual, né? Inclusive os códigos alfanuméricos todo mundo já tá bem empoderado”.
(coordenadora G).

“BNCC, vinculada a LDB e a constituição também no seu artigo 205. As DCNEI, as DNCEI, mesmo elas estando contidas na BNCC, mas elas também aparecem de forma específica” (Coordenadora J).

Tornou-se perceptível que a BNCC tem grande força e é bastante conhecida pelas coordenadoras e chamou atenção a alusão aos códigos alfanuméricos — que constam nos objetivos da Base, não só da EI como das demais etapas. Uma das razões desses códigos é a

comunicação com a avaliação em longa escala, que é avaliada criticamente por servir a muitos propósitos que fogem aos contextos nos quais as redes se situam e buscam responder a parâmetros internacionais, descontextualizados e com fins questionáveis. Embora as DCNEI tenham sido citadas por uma das coordenadoras, percebemos que elas não são o documento de referência na construção curricular.

A coordenadora G informou que não há uma legislação específica da EC que as oriente na coordenação, e destacou que na época que existia o Programa Escola Ativa havia um trabalho mais direcionado ao campo. Vale ressaltar que, no que se refere à EIC, não há na BNCC nenhuma referência às especificidades de um trabalho pedagógico voltado as crianças habitantes do meio rural. Ainda segundo a coordenadora G, o uso da legislação do campo está relacionada ao impedimento da participação das crianças na escola. Conforme afirmou, “quando pensa essa legislação do campo nessa perspectiva de favorecer as crianças é quando há muito impedimento de frequência. Então, assim, a gente nunca teve um período exato das crianças não virem para a escola, nunca houve isso”. Essas afirmações evidenciaram seu desconhecimento das legislações do campo, apesar da mesma indicar ter conhecimento sobre o Programa Escola Ativa, criado em 1997 com o intuito de melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo. O Programa foi extinto em 2011.

Consideramos dois aspectos nas falas dessa coordenadora, em particular; a saber, desconhecimento das concepções, políticas e legislações da EC e, conseqüentemente, da EIC; e, capacidade do Programa Escola Ativa se comunicar com as redes e professores que atuam ou atuavam no contexto rural. Apesar das muitas críticas já dirigidas ao referido Programa pelos que comungam com as concepções da EC, a exemplo de Leal e Caniello (2012), é inegável a sua capilaridade junto às secretarias de educação, sobretudo municipais.

Em outro momento de sua fala, a Coordenadora G, tendo como base sua experiência em sala de aula, como coordenadora e conhecedora de algumas orientações legais, afirmou que “a Educação, no geral, ela tem aquela ideia de que só existem turmas unificadas, né? Não considera essas questões e mesmo tendo a legislação do campo, mas eles próprios desconsideram essas questões”. A referida fala demonstra reflexão no sentido de que a Educação, pelo menos a que ela talvez conheça e experimente, ainda é muito generalista, não reconhecendo especificidades, como a EC e a própria EI, à qual ela não faz referência, mas sabemos que possui especificidades relacionadas ao sujeito criança, a perspectiva curricular e as práticas pedagógicas, por exemplo.

Uma consequência possível dessa reflexão, considerando a afirmação feita no trecho acima sobre a falta de cumprimento das leis, parece ter repercutido positivamente na recém-criada Lei nº 505/2021, que aprovou o Sistema Municipal de Educação. O Art. 35 afirma que

“A Educação do Campo, modalidade da Educação Básica será ofertada a alunos de Educação Infantil e Ensino Fundamental, adequando-a às peculiaridades da vida rural e de cada comunidade.”

A dita orientação tem desdobramentos na oferta da educação às crianças e adolescentes que residem no campo e demonstra avanços, ao menos do ponto de vista legal, no reconhecimento de especificidades que precisam ser consideradas no atendimento a esses sujeitos. Consideramos que a apropriação e o cumprimento do que está estabelecido nesse artigo pode contribuir para mudar a realidade da oferta da educação nas escolas localizadas na zona rural do município, uma vez que o dispositivo legal, além de fundamentar a organização da oferta, funciona como instrumento de lutas e demandas.

No que diz respeito às orientações educacionais que subsidiam a proposta pedagógica do Município, a Lei nº 505/2021, em seu Art. 19, afirma que os conteúdos curriculares da EI deverão ser organizados com ênfase na BNCC, primando pelos Direitos de Aprendizagem e contemplando os Campos de Experiência para o desenvolvimento integral da criança, na diversidade do seu contexto cultural e social, e assegurando a base teórico-pedagógica. Tal perspectiva vem sendo executada ao longo do ano, antes mesmos da aprovação do Sistema, pois a BNCC estava sendo a pauta de muitos encontros e de formação para os professores. A esse respeito, o Secretário de Educação afirmou que

“Existe uma proposta curricular específica para as crianças da zona rural que está em desenvolvimento, pois esse ano foi instituída a coordenação da Educação do Campo, principalmente a multietapa do Pré I ao 5º ano. [...] A grade é fundamentada a partir da BNCC voltada para a realidade local e desenvolvida com metodologia própria.”

Como afirmamos acima, a BNCC tem se constituído como principal referencial curricular adotado no município. Esse documento não traz uma discussão sobre as diversidades que uma oferta para sujeitos do campo requer. Nesse sentido, é importante destacar que, se por um lado há avanços na organização da oferta por meio da criação de um sistema de educação, por outro lado essa criação surge tendo como referência um documento que não evidencia a oferta em contextos específicos, como o campo. Além disso, a oferta para as crianças da EI do contexto rural do município ocorre considerando dois agrupamentos ou duas enturmações: o agrupamento com crianças da faixa etária própria à EI (até cinco anos e

11 meses), as chamadas turmas puras; e aquelas que estão agrupadas em turmas multietapas, em que há crianças da EI junto com outras do EF.

Dentre as inúmeras críticas que a BNCC recebe em relação à EI está a que enxerga nela, especialmente nos objetivos de aprendizagem, um caráter escolarizante, por possuir viés antecipatório em relação à alfabetização. Em um dos arranjos de agrupamento das crianças com idade para frequentar a EI em escolas da zona rural do município — o que junta em uma mesma sala crianças do Pré I e crianças dos anos iniciais do EF — essa possibilidade parece ser muito factível, uma vez que os objetivos das duas etapas são diferentes e há uma cultura, não só no contexto rural, de apagamento da especificidade da EI, além de certa transposição ou apropriação da lógica do EF para a EI.

Nesse sentido, verificamos que as crianças entre quatro e seis anos, residentes na zona rural, são agrupadas em turmas multietapas e, como foi destacado na fala do secretário, diante da realidade das escolas rurais, instituiu-se uma coordenação específica para auxiliar os professores. Mesmo com a possibilidade desse olhar voltado às especificidades das crianças matriculadas em escolas localizadas na zona rural do município, o mesmo parece não ter sido suficiente para que as coordenações pedagógicas e o secretário observassem e cumprissem o que preconiza o Art. 3º, Parágrafo 2º da Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, que afirma que, sob nenhuma hipótese, podem ser agrupadas em uma mesma turma crianças de EI e crianças do EF. Desse modo, esse tipo de oferta, além de violar as determinações da Resolução nº 2, de 2008, demonstra que ainda há um longo processo de construção de concepções a ser feito, o qual envolve tanto os significados e sentidos circundando a oferta de EI para crianças de zero a cinco anos e 11 meses, como os significados e sentidos de uma oferta que reconhece o pertencimento cultural dessas crianças.

Outro dado relevante da pesquisa diz respeito ao modo como as turmas são formadas com as crianças da EI em escolas da zona rural. Segundo a coordenadora G,

“É de acordo com demanda mesmo, não tem como, assim, não tem uma forma específica não. A gente sempre tenta priorizar fechamento de uma turma, mas quando não consegue aí agrupa pela faixa seguinte.”

Ou seja, o fechamento de turmas ou a garantia do número mínimo de crianças por sala é o que vai determinar a configuração da mesma. Sabemos que o número de crianças ou alunos por sala ainda é um determinante que tem se constituído como imperativo na definição da abertura, fechamento e mesmo organização das turmas, considerando, no caso das escolas localizadas em zona rural, a oferta em classes multisseriadas ou multietapas. Sobre essa

lógica, a coordenadora D apontou que turmas multisseriadas e multietapas são uma realidade da EC. Segundo ela, a coordenação enxerga essa realidade por dois prismas: de modo negativo, pela chance de ocasionar prejuízo pedagógico à educação da criança; e, numa perspectiva mais positiva, como uma forma de resistência da EC, uma vez que garante a permanência da criança em uma escola próxima da sua comunidade. Assim, os agrupamentos são feitos a partir da realidade de cada comunidade na zona rural, como esboçou a coordenadora G.

Perguntado sobre seus conhecimentos prévios a respeito da EIC, o Secretário de Educação respondeu nunca ter, sequer, ouvido falar. Informou ainda que, no que se refere a metodologias, sabe que existem diversas metodologias norteadoras, mas não tem conhecimento profundo do que sejam. Mesmo assim, apresentou sua ideia a respeito do tema:

“Na minha concepção é respeitar o meio em que ele vive, levando em consideração todo o conhecimento de mundo que ele tem, principalmente da natureza que está em volta e trazer tudo isso para a sala de aula.”

Consideramos que essa visão pode ser um bom anúncio de abertura para a construção de uma proposta condizente com a EIC. Como vimos no Capítulo I, podemos entender a EIC como uma área emergente, por vezes mais conhecida na academia, como categoria, concepção e princípios, e já presente em legislações, mas ainda distante do cotidiano das redes de ensino desse imenso país, tão diverso e pautado em concepções relacionadas à terra e à educação, relacionadas a um modelo hierarquizado, patriarcal, concentrador, urbano e adultocêntrico. Nesse sentido, formulamos um esboço de proposta para a formação de professores do município (ver Apêndice J), com vistas a contribuir para a superação dessas concepções.

Diante dos empreendimentos da Secretaria em busca do oferecimento da educação às crianças do município, em especial as que residem no contexto rural, foram destacados pelos entrevistados pontos positivos e negativos. O Secretário de Educação destacou o que segue:

“O positivo é que essas crianças da zona rural já trazem um conhecimento grande de mundo, do próprio mundo rural. E o negativo são as condições, adequações do próprio espaço físico para atender essas crianças, inclusive com novas tecnologias.”

As coordenadoras, por sua vez, destacaram como pontos positivos do atendimento às crianças matriculadas na EI da zona rural a disponibilidade de matrícula perto de suas residências, a divisão entre as coordenações por público específico e a adaptação do conteúdo das formações para a realidade das crianças campesinas. Ressaltaram, ainda, o fortalecimento

do vínculo com a família das crianças, o retorno das atividades requeridas pelos professores, a abertura das escolas dois dias da semana durante a pandemia e que, de acordo com a necessidade percebida pelo professor, as crianças foram organizadas por escalonamento, tendo atendimento de modo presencial.

Como pontos negativos, foram evidenciados os seguintes aspectos:

“[...] não ter uma estrutura única para polarizar, mesmo pela resistência das famílias. Se as famílias compreendessem melhor a importância deles está ali naquele determinado período...” (Coordenadora G)

A coordenadora G prosseguiu destacando que algumas atividades enviadas pelos professores são ponto de crítica por parte dos pais, que acreditam que os filhos estão apenas brincando. Muitos pais reclamam e exigem que sua criança tenha atividades no papel. Como nos disse na continuidade da entrevista: “[...] eles não enxergam o brincar como uma maior fonte de aprendizagem dessa faixa etária”, evidenciando a falta de reconhecimento dos responsáveis acerca das características e procedimentos essenciais para o desenvolvimento da criança na EI.

Em adição, ela relatou que um dos efeitos do desconhecimento e da crítica dos pais foi induzir a procura por formação por parte dos professores, em busca de maior segurança para argumentar sobre a importância de determinadas práticas pedagógicas com crianças da EI.

No tocante à avaliação sobre a qualidade da oferta para crianças da EI, a Coordenadora D expressou que, devido à implantação de turmas de maternal ser recente e as condições de oferta, de forma remota, não serem as ideais, seria difícil avaliar a qualidade dessa oferta específica naquele momento. No entanto, antes mesmo da pandemia, problemas relacionados ao sucateamento de escolas e à insuficiência e precariedade de material pedagógico e infraestrutura, respectivamente, faziam-na compreender que muito ainda precisa melhorar no tocante à qualidade.

Já a coordenadora J exprimiu que, mesmo quando as turmas são multietapas, avalia aspectos interessantes e importantes para a criança, uma vez que ela tem acesso à recreação, brinquedos, mesinhas adequadas ao seu tamanho, dentre outros ganhos. Também considerou que, do ponto de vista pedagógico, as crianças não estão em desvantagens, uma vez que contam com o planejamento sistematizado pela professora e a formação continuada por parte dela. Ponderou, no entanto, que o ideal seria que as crianças da EI pudessem ser assistidas num espaço específico para elas.

Para o Secretário de Educação, um dos principais desafios na promoção da oferta educacional de qualidade tem sido a falta de recursos e condições materiais. Como a equipe que entrevistamos estava iniciando a gestão, as coordenadoras apresentaram como um dos desafios a ser enfrentados a falta de prestação de contas da gestão anterior, o que vinha colocando obstáculos à melhoria das condições materiais. A Coordenadora G ressaltou:

“Então tem coisas que fica travado mesmo, sem condição, entendeu? Então eles estão se virando mesmo para fazer, muitas vezes tem coisas que tá saindo com recurso próprio para ver se não para, para favorecer uma assistência.” (Coordenadora G)

A ideia de “se virar” também foi ressaltada pela coordenadora J, que afirmou que

“A secretaria municipal de educação ela tem é sempre ofertado ao professor o material pedagógico, auxílio na impressão das atividades, foi disponibilizado um kit de alimentação, foi estruturado os conselhos das escolas [...]” (Coordenadora J).

Apesar dos esforços para suprir as necessidades e manter a oferta educacional, a secretaria enfrenta dificuldades no atendimento às crianças da EI que moram e são atendidas na zona rural. De acordo com o secretário, dentre as dificuldades estão: ausência de merenda adequada, específica para a idade; as condições do próprio equipamento, a escola, banheiros adequados, vasos sanitários adequados, cadeira, birô e, além disso, o material específico pra eles, o lúdico. Em um sentido amplo, os recursos têm sido insuficientes para investir na EI realizada nas escolas da zona rural do município.

Em termos de infraestrutura, as escolas das zonas urbana e rural não apresentam diferenças significativas, informou o Secretário de Educação.

“Algumas a gente vai ter o quê, mesinhas e outras faltam mesas para essas escolas funcionarem. Não houve ao longo desses anos um investimento para a escola do campo, levando em consideração uma sala própria, um ambiente próprio, não foi pensado não.”

Segundo a Presidente do CME, com o processo de implantação do Sistema Municipal de Educação, o município está se reestruturando e, nessa reestruturação, as escolas têm sido preparadas para receber as crianças e lhes ofertar maior qualidade.

De acordo com a Presidente do Conselho, ainda não há uma organização e estruturação totalmente adequada — como o banheiro que deveria ser dentro da sala de aula e ainda não é; mesas e cadeiras adequadas ao tamanho da criança, sem uso de cadeiras com braço. Ela apresentou um panorama de como é o espaço destinado à EI nos dias atuais.

“[...] Se você chegar e disser a uma professora: *me diga como é a sala de educação infantil?* Ela vai dividir o espaço: hoje, de manhã, tá uma criança e, à tarde, outra criança ou nas cadeiras grandes ou lá no canto da parede [...]”

E acrescentou:

“Infraestrutura não tem. Eles têm uma mesinha com as cadeiras adequadas para sentar, certo? Alguns são tamboretas que nem pode [...] quando eu era da creche que era cadeira eu mandava a cadeira para serrar para a criança colocar os pés no chão, você acredita?”

Como observamos anteriormente nas falas de todos os entrevistados, a realidade das escolas do município está aquém do que se espera, em termos de qualidade, para a oferta de uma EI adequada às necessidades das crianças. Quando essas escolas estão na zona rural, a inadequação se acentua, o que, somado a outros problemas, como a oferta em multietapas, gera prejuízo para as crianças da EI. Essa realidade também foi observada por Leal e Ramos (2012) em pesquisa realizada em estados do Nordeste. As autoras relataram situações de extrema precariedade física e pedagógica nas escolas que atendiam crianças residentes em área rural e confirmaram o que Rosemberg e Artes (2012) apontaram no tocante à oferta de educação para as populações do campo: insuficiente, discriminatória e precária. Elas apontam que, para as crianças na faixa etária entre quatro e cinco anos, o enfrentamento do desafio da ampliação de vagas no campo assume caráter de emergência, devido à aprovação da EmC nº 59 (BRASIL, 2009), pois a implantação da referida Emenda continua a merecer atenção especial no caso das crianças de áreas rurais, em virtude do histórico de pouco investimento em EI e do desconhecimento da diversidade dos modos de vida das famílias que residem nos territórios rurais no país. Esse é, pois e infelizmente, um retrato do que ainda hoje assistimos na realidade da oferta de EC e EIC em nosso país: crianças pequenas que não alcançam a altura das mesas e não conseguem se sentar confortavelmente em cadeiras muito grandes, inadequações de currículos, práticas pedagógicas, materiais didáticos, dentre outros aspectos. Entre o legal e o real, como é possível notar, há uma grande distância, conforme anunciaram Rosemberg e Artes (2012). Temos legislações importantes e avançadas nas áreas da EI e da EC, conforme discorreremos no Capítulo I, que asseguram e protegem os direitos das crianças, mas a realidade está bem distante do que é definido na Lei.

Outro efeito da EmC 59/2009 pode recair sobre a creche, que atende crianças de zero a três anos. Com a obrigatoriedade da inserção de crianças em idade pré-escolar na escola, o olhar dos municípios para a pré-escola passou a ser mais direcionado; e, um ponto que pode ser preocupante, é a meta de ampliação da oferta de vagas em creches e melhoria das que já

existem. Embora a pré-escola seja obrigatória, a creche não pode ser esquecida, visto que as crianças em idade de creche e pré-escola compõem a integralidade da EI.

O Secretário de Educação informou que a Secretaria de Educação tem, em seu quadro, um engenheiro que visitou as escolas e fez um laudo técnico visando ao fornecimento de dados para que a Secretaria possa priorizar escolas que estão em piores situações. Ele destacou que, no que se refere à ausência de equipamentos e mobiliário, a equipe está buscando regularizar o município junto ao FNDE e ao SIMEC, uma vez que o mesmo possuía, à época da entrevista, inúmeras pendências. Na direção de somar esforços, o Secretário informou que havia sido criada uma equipe que, em regime de mutirão, buscava regularizar as pendências para, por exemplo, junto ao FNDE, buscar recursos e “priorizar o investimento de 25% na educação com esse olhar para as escolas que tem uma necessidade maior, esse será o nosso caminho para os próximos meses”.

Ainda na direção de avançar na melhoria da oferta da educação no município, especialmente no que diz respeito às escolas localizadas na zona rural, o Secretário informou que apresentou ao prefeito uma proposta para nuclear as escolas da zona rural, melhorando a gestão, conforme sua perspectiva. Segundo afirmou, a ideia era ter um gestor para acompanhar mais de uma escola, retirando a dupla função que alguns professores do campo exercem nas unidades em que trabalham, ou seja, acumular a função de professor e gestor. A proposta do secretário de educação a respeito da nucleação das escolas do campo, tendo como principal intuito diminuir a sobrecarga que muitos professores experimentam ao exercer mais de uma função na escola é plausível, porém tal proposta não é orientada pelas legislações educacionais do campo, pois implica no deslocamento das crianças para outras localidades.

Ainda de acordo com o Secretário, assim que os reajustes financeiros fossem feitos, esse projeto seria colocado em prática como forma de superar desafios. Vejamos a sua fala:

“Porque hoje para sanar o problema seria justamente a nucleação dessas escolas rurais. **É um problema gritante, porque a comunidade ela criou vínculo com aquela escola, por mais que seja uma turma multisseriada. Mas, para os pais, a escola ainda é o único lugar, né?** De conhecimento, de aglomerar, de agregar os valores daquela comunidade. Então, fechando-se uma escola é como se fechasse a própria comunidade, **porque tudo gira em torno da escola.** Então, nós temos escolas que servem para as reuniões da própria associação de moradores, para as celebrações, seja ela católica, evangélica. Então ela agrega todos esses valores e a professora ela se torna justamente como uma líder na comunidade, porque ela conhece pai por pai e mãe por mãe a realidade de cada escola e ela consegue fazer esse trabalho com a família é interessante porque a dificuldade que nós achamos também de como encontrar uma metodologia para atender a clientela do pré I ao 5º ano. (Grifo nosso)

A fala do Secretário apresenta contradições entre aquilo que aponta como solução para as escolas situadas na zona rural — a nucleação — e o reconhecimento da importância da escola para a comunidade. Sua proposta de nucleação conserva a ideia de permanência das crianças estudando próximo às suas comunidades, mas enxerga como problema para realizar seu projeto de nucleação o que chama de vínculo das famílias com a comunidade. Consideramos a complexidade da situação no que tange aos interesses e visões da gestão e das comunidades rurais.

Esse conflito de interesses aponta para uma relação que não existe ou não foi construída, no sentido de secretaria, comunidade e famílias pensarem um projeto educativo para as crianças campesinas; permanece, pois, uma lógica muito presente no ideário da ER, que vimos no Capítulo I. Ou seja, o processo é pensado para os sujeitos e não com os sujeitos. Podemos dizer que, no município pesquisado, há escolas situadas na zona rural, comunidades e sujeitos com pertencimentos e identidades constituídos, também, a partir dos seus lugares de vida, mas que uma Educação do e no Campo ainda é uma realidade a se construir. Segundo Lima e Silva (2015), a escuta das famílias e da comunidade e o respeito aos seus modos de educação das crianças são fundamentais para a orientação das decisões sobre a oferta e sobre a proposta pedagógica nas áreas rurais.

Nessa direção, o Secretário informou que a primeira coisa a ser feita deve ser nuclear as escolas no tocante à gestão, considerando a geografia das mesmas, ou seja, sua localização. Segundo ele, cada gestor deveria atender, em média, cinco escolas, com ações individuais e outras setorizadas. Nesse sentido, concluiu que a ideia seria indicar uma escola polo, sede das demais, que teria condições de desenvolver outras atividades com maior participação, estrutura maior e mais organizada.

O processo de nucleação é destacado na resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, no Art. 3º: “A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças” (BRASIL, 2008). Apesar da orientação de evitar a nucleação, o Secretário, como descrito acima, enxerga a mesma como uma solução para combater muitos problemas existentes nas escolas do campo.

Nesse contexto, foi mencionado, pela coordenadora G, que os pais têm resistência e insegurança em permitir que suas crianças estudem em locais fora da comunidade, tanto pela distância quanto pelo transporte. Para os pais é preferível que seus filhos estudem em uma organização multisseriada, desde que próxima à comunidade em que vivem, a estudar em uma

turma única, que respeite sua idade e as práticas pedagógicas concernentes à EI se isso precisar ser feito em uma escola longe de suas residências e comunidades.

A nucleação das escolas, segundo Hingel, relator do parecer CNE/CEB Nº 3/2008, “é a adoção de uma mesma organização e o mesmo funcionamento das demais escolas urbanas do município em termos de calendário escolar, currículo, estrutura física, equipamentos.” Muitos são os argumentos a favor desse modelo, como percebidos na fala do Secretário, mas, quando consideramos os princípios e as concepções da EC e da EIC, destacados no Capítulo I, entendemos que tal homogeneização descaracteriza o que defendem os intelectuais e ativistas das duas áreas.

As escolas situadas na zona rural são de extrema importância para a comunidade escolar, pois, mesmo pequenas e precárias, em sua maioria, ainda são a única presença do poder público nas comunidades que atendem; a presença da escola na comunidade é um forte elemento na preservação de valores que mantêm as populações rurais vinculadas aos seus modos de vida e convivência; a escola é um importante instrumento de mobilização para o diálogo com a realidade e, na medida em que oferece educação, esta entendida em seu sentido mais amplo, pode aglutinar as ações necessárias ao desenvolvimento rural integrado, trabalhando por um projeto de ser humano vinculado a um projeto de sociedade mais justa e equilibrada. O direito à educação somente estará garantido se articulado ao direito à terra, à água, ao saneamento, ao alimento, à permanência no campo, ao trabalho, às diferentes formas de reprodução social da vida, à cultura, aos valores, às identidades e às diversidades das populações do campo (BRASIL, 2008).

Como mencionado anteriormente, o município pesquisado adota o Programa INTEGRA, substituto do projeto SOMA — ambos programas do Governo do Estado da Paraíba. O INTEGRA trabalha com monitoramento e avaliação de aprendizagem, ou seja, um tipo de programa com características gerais, mais próximas da homogeneização das práticas. A coordenadora G disse ter questionado a adoção deste programa, uma vez que, além de exigir do professor práticas distantes do seu contexto, dificultaria, como consequência, a exploração dos conhecimentos e da experiência das crianças nas relações com seus contextos de vida.

A coordenadora G afirmou que solicitou que ao menos as turmas multietapa não fossem contempladas pelo programa, o que acabou sendo acatado. Ela ressaltou sua preocupação com a sobrecarga de trabalho e de exigências para o professor e, também, com a qualidade da oferta da EI e do EF para as crianças do campo. Diante desse contexto é relevante refletir sobre como tem sido a realidade das demais escolas paraibanas. No

município pesquisado, a realidade tem sido como afirmou a Coordenadora G: “[...] no campo também tem turma unificada e nelas o INTEGRA foi adotado. Mas, nas turmas multietapa permaneceram seguindo o que recomenda a EC.”

Quando questionada sobre a oferta de creche para as crianças do município, a Coordenadora G apresentou sua leitura da situação:

“[...] a gente não tem 100% das crianças na creche porque tem pai que tem resistência, disse que a mãe não vai ficar em casa sem fazer nada. Eles têm essa mentalidade ainda. Não entendem que é um direito da criança e acham que a mãe vai ficar sem fazer nada [...]”

A partir do trecho acima exposto, é válido ressaltar um ponto muito importante que interfere na procura pela oferta de EI na zona urbana e que implica na falta de aumento da demanda e este é a concepção que muitos pais apresentam, um tanto preconceituosa, com respeito à ocupação das mães, geralmente vinda de homens que não compreendem o direito da criança de ter acesso a uma educação de qualidade e da mãe, esteja ela vinculada a um trabalho ou não. A respeito dessa questão, Rosemberg e Artes (2012) observam que, na EI, de modo geral, a configuração de um quadro com pouca oferta de vagas e baixa qualidade reflete a persistência, no âmbito social, de concepções arraigadas na centralidade da figura materna na educação da criança e na pequena infância. Notamos essa centralidade materna no trecho da fala da Coordenadora G, que traduz a sua impressão da mentalidade que rege a baixa procura pela creche no município.

Nesse contexto de reflexões, Silva e Pasuch (2012) destacam que, quando se defende que as famílias do campo não precisam de creche, fortalece-se a ideia de que creche/pré-escola são espaços de guarda, substitutos da família. No caso das crianças que residem no campo segue muito forte a ideia de que as famílias cuidam das crianças e, portanto, creches são elementos desnecessários. Essa é uma questão a ser refletida não só por aqueles que pensam e lutam por uma EC e uma EIC, mas para ser tratada junto com as famílias, comunidades e, também, ouvindo as crianças.

3.2 A oferta de Educação Infantil do Campo

O município oferta as etapas de EI e EF, anos iniciais e finais. Duas escolas ofertam os anos finais, uma está localizada na cidade e outra em um povoado na zona rural. É ofertada também a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em algumas escolas da cidade. No ano de 2021, foram ofertadas turmas de maternal I e II para crianças da zona urbana e rural. As turmas implantadas na zona rural estão alocadas em localidades específicas, as

denominadas zonas de fronteira, pois, segundo o Secretário, a necessidade da oferta se deu mediante a demanda. As turmas da zona rural contemplam as crianças dos limites territoriais de municípios vizinhos, a fim de que tenham acesso à Educação no seu município. As turmas da zona urbana foram abertas por causa da falta de matrícula na creche; por isso, foram implantadas cinco turmas na zona rural e duas na zona urbana, até o momento da realização da entrevista — as turmas estavam suscetíveis a mudanças, devido à constante chegada de crianças.

Quando nos referirmos à oferta, tratamos de questões mais amplas que compõem a organização do sistema educativo e devem redundar na garantia de condições fundamentais para o funcionamento da instituição escolar, com o intuito de proporcionar atendimento de qualidade para as crianças e a comunidade que se utiliza dela. De modo algum a oferta pode ser restrita ao oferecimento da vaga. Muitas condições precisam estar asseguradas.

No que diz respeito à oferta de EI para crianças residentes em áreas rurais, esta precisa acontecer respeitando a cultura e os modos de vida das crianças e suas famílias. A Coordenadora J observou que, antes da BNCC, os livros didáticos para os anos iniciais do EF apresentavam especificidades considerando as realidades das escolas localizadas em áreas urbanas e rurais. Segundo ela, depois das orientações da BNCC não há mais essa especificidade e sim um único livro, de caráter generalista. Não é nosso objetivo discutir a BNCC, mas é inegável que este documento, de caráter mandatário, tem efeitos na oferta e, sobretudo, nas práticas pedagógicas adotadas e materiais utilizados em contextos diferenciados e que possuem diversidade cultural, regional e de outras ordens. Como vimos, a BNCC tem sido utilizada por gestores e coordenadores da Secretaria Municipal de Educação como documento de referência.

A EI é compreendida pelo Secretário de Educação como “um passaporte para a vida”, sendo “a base de tudo dentro do processo de ensino e aprendizagem”. Para ele, “a criança é alguém com jeito próprio de ser”. Conforme afirmou, “toda criança gosta de brincar, de estudar. Então ela já tem esse encantamento de ir para escola. Quando ela chega na escola ela precisa justamente ser acolhida e de forma prazerosa. Que o ambiente escolar seja realmente atrativo, acolhedor”.

As concepções de EI e de criança compartilhadas pelo Secretário de Educação nos ajudam a compreender um pouco os desdobramentos das ações relacionadas à etapa e ao sujeito que são, ou podem ser, desenvolvidas no município. Podemos dizer que são visões positivas, embora essencialistas, carentes de realidade mais palpável e diversa. Afinal, ser criança nem sempre significa necessariamente ter encantamento com a escola, mas trata-se de

uma relação a ser construída; e uma escola que não seja organizada pensando nos sujeitos que a compõem tende a não ser atraente para eles.

Um dado que nos pareceu interessante foi a abertura de turmas do maternal também na zona rural do município. O secretário esclareceu o motivo para essa decisão.

“Primeiro, a gente sentiu que a procura era muito grande por parte dos pais e, diante dessa demanda, da procura dos pais, que eles não têm condições de trazerem as crianças para a creche, como também essas escolas estavam em região de fronteira (...) Então a gente priorizou essas comunidades e implantamos. São cinco escolas rurais e na cidade duas, porque a creche não comporta todas as crianças e nem todos os pais querem colocar as crianças na creche não.”

Outro argumento apresentado pelo Secretário e que justificou a abertura de turmas de maternal, em especial na zona urbana, tem relação com o preconceito com a localização da creche — um bairro periférico — e o público ao qual ela atende. Considerando a pouca procura das famílias por matrícula em creche, apesar de haver demanda, ou seja, existirem crianças com idade para serem matriculadas na creche, foi feita a opção pela abertura de turmas de maternal. De acordo com o Secretário, muitos pais rejeitam a ideia de levar seus filhos para uma creche de bairro periférico, preferindo pagar escolinhas particulares ao invés de procurar o serviço público. Sobre esse contexto de preconceito ele afirmou:

“É prova tanto que existe preconceito que quando a gente abriu nessas escolas, eles matricularam os filhos, e muitas dessas crianças que estão matriculados na rede pública, eram crianças que estavam matriculadas na rede particular”.

O referido preconceito é resquício da relação estabelecida entre creche, famílias e crianças carentes e assistencialismo; como tratamos no Capítulo I. Esta visão, que ainda não foi superada, se torna perigosa em contextos em que o Estado quer se eximir de seu dever para com a Educação das crianças; situação que experimentamos atualmente no Brasil, com a política dos *vouchers*. A ideia é repassar recursos para que as famílias “escolham” onde seus filhos vão estudar. O que aparenta ser uma ação que permite a liberdade das famílias é, na verdade, uma forma do Estado precarizar e se desresponsabilizar do seu dever de ofertar, com qualidade, EI. Esse intento, somado ao preconceito que existe no contexto estudado, pode ser um fator de diminuição da oferta por parte do município, tanto na esfera urbana quanto na rural. Porém, o que percebemos na fala do Secretário se traduz na preocupação em ofertar a etapa, mesmo que para isso tenha que alterar seu nome.

Diante dessa situação, a Secretaria de Educação realizou um levantamento referente aos quatro anos da gestão anterior e constatou que o município perdeu mais de mil alunos para a rede estadual, para os municípios de fronteira e para as escolas particulares. Por conta

desse panorama, o município lançou um plano para atrair os alunos de volta para a rede municipal. O plano recebeu o nome de “Matrícula Premiada”. Os efeitos obtidos foram muito positivos e o número de matrículas está próximo dos três mil. É importante ressaltar que matrículas geram recursos para a oferta de educação no município e são importantes para a garantia do direito à educação, sobretudo das populações camponesas; com destaque para as crianças da EI, etapa ofertada pelos municípios.

A fim de resgatar e somar mais alunos, o secretário informou que institucionalizou uma comissão que trabalha na busca ativa, que, na verdade, é a primeira das treze estratégias do PME, disposto na Lei municipal nº 323/2015: “Realizar busca ativa, anualmente, das crianças de quatro a cinco anos de idade, para atender a universalização da educação infantil”. A busca ativa, segundo afirmou o secretário, “é um programa muito importante porque ele identifica o aluno onde ele está, a localidade, e a equipe vai logo, conversa com a família com o próprio aluno e busca descobrir o que o levou ele a abandonar a escola”. A busca ativa conta com o apoio/participação de uma equipe estruturada para realizar essa tarefa, composta por diretores e professores, além da parceria com agentes comunitários de saúde, que contribuíram para a aproximação da equipe com as famílias dos alunos.

A busca ativa também ocorre no contexto rural e se expressa como o esforço da secretaria em manter as crianças em sala de aula. Para a Coordenadora da EI, considerando as crianças que estão em turmas multietapas, é importante que “essas crianças sejam assistidas na sua própria comunidade”.

Tais ações em prol de uma maior oferta de EI devem-se, também, ao aumento da procura das famílias por essa etapa. Segundo uma das coordenadoras, o aumento é causado pela boa reputação do trabalho desenvolvido na creche, perceptível no aspecto físico, higiênico, alimentar e pedagógico. Isso tem gerado comentários positivos e os responsáveis pelas crianças passam a ter confiança, o que fortalece a permanência dos seus filhos na instituição. Segundo ela,

“é tudo questão de conquista, né? Um vai passando de boca em boca e os comentários são que os filhos são bem cuidados. Tem muito a questão familiar. E as mães lá, é tudo escadinha né? Aí se ela deixou um, ele vai deixar o outro e assim vai.”

Apesar da abertura de turmas na zona rural atender às crianças com mais de dois anos, é importante conhecermos a opinião do secretário a respeito da demanda de crianças em idade para frequentar creche — entre zero e três anos — residentes na zona rural e da inexistência

de creches que se encontrem próximas a seu contexto de vida e que não podem ficar desassistidas. Elas têm direito à educação e, por isso, foram abertas cinco escolas que têm como principal desafio garantir recursos para a construção de equipamentos adequados às necessidades das crianças.

O município oferece ônibus para o transporte escolar das crianças residentes na zona rural para a cidade. Essas crianças são, em sua maioria, alunos do EF. O transporte não possui itens de segurança e a frota está sem condições de fazer o transporte das crianças de forma adequada. Os próprios pais são os acompanhantes das crianças. No que se refere à locomoção das crianças por meio do transporte escolar, não existe um suporte da secretaria para auxiliar no atendimento e nas especificidades da EI das crianças da zona rural.

Há dois desafios, segundo Silva e Pasuch (2012), a serem enfrentados para que as conquistas acumuladas para todas as crianças sejam estendidas às crianças do campo e, ao mesmo tempo, garantir que elas sejam contempladas em suas especificidades na promoção de uma melhor oferta de EIC. O primeiro é a garantia de EI no campo, oferecida perto de suas casas, em suas comunidades, pois criar as vagas no campo constitui um grande desafio nacional para a efetivação do direito à EI das crianças brasileiras. O outro desafio é a necessidade de conhecimento sobre as realidades do campo. Por isso, faz-se necessário discutir e construir coletivamente, a partir das experiências acumuladas, a EIC que queremos para as nossas crianças, pertencentes aos múltiplos contextos rurais.

Os desafios destacados por Silva e Pasuch (2012), pelo que pudemos observar, têm sido uma realidade no município pesquisado. A garantia de uma EIC oferecida perto de suas casas tem sido ameaçada pela proposta de nucleação. Tal proposta é um indicativo da realidade do segundo desafio; a necessidade de maior conhecimento sobre as realidades do campo, como também a falta de conhecimento e cumprimento do aparato legal sobre a EIC, bem como a necessidade de maior aproximação e envolvimento com as discussões acadêmicas sobre o referido tema.

3.3 Desafios da oferta de Educação Infantil na zona rural durante a Pandemia

Os desafios enfrentados na oferta de EI para crianças da zona rural no período de pandemia foram resumidos pelos nossos entrevistados como ausência de tecnologias e de material pedagógico adequado à oferta no referido contexto. A equipe pedagógica da secretaria se articulou para dar assistência aos professores. O desenvolvimento do trabalho da equipe pedagógica com os professores no atendimento escolar durante a pandemia, segundo a Coordenadora J, foi intenso, tanto para a coordenação quanto para o professor. O volume de

trabalho aumentou porque, antes da pandemia, havia um relativo controle da sala de aula, mesmo com especificidades, mas, com a pandemia, a sala de aula passou a ser compartilhada com as famílias. Tal compartilhamento requereu do professor a reorganização das atividades, considerando a especificidade das crianças e o diálogo com as famílias.

Segundo a Coordenadora J, as reuniões de planejamento ocorreram de forma presencial. A referida coordenadora informou que as turmas coordenadas por ela fizeram suas interações de forma remota. Ela avaliou que, apesar das dificuldades com a *internet*, o resultado foi positivo. Foram utilizados vídeos e os professores deram assistência às crianças, levando em conta suas necessidades.

No caso das crianças residentes na zona rural, atividades eram enviadas para casa, às terças-feiras. Vídeos e outros recursos *online* foram considerados atividades complementares. A coordenadora J informou que seu filho estuda na zona rural e que, no período da pandemia e época em que a entrevistamos, ele tinha acesso à *internet* todos os dias. Às terças-feiras, as atividades eram realizadas considerando a interação de seu filho com ela.

A oferta para crianças do maternal enfatizou atividades lúdicas e de atenção ao desenvolvimento de algumas capacidades, como a coordenação motora. Segundo a coordenadora J, a questão de conhecer as cores e o trabalho com os campos de experiência, organização curricular da BNCC, ganhou relevância nas práticas propostas pelos professores.

No oferecimento de EI para crianças da zona rural no período da pandemia, a equipe pedagógica enfrentou desafios que foram descritos pela coordenadora J como segue:

“A maioria deles, é questão de acesso mesmo, à internet [...] Em decorrência do afastamento social, o desafio tem sido garantir os dois eixos que formam a Educação Infantil, a interação e a brincadeira. O maior desafio é a criança não ter esse direito da interação com o outro, muitas vezes ele é filho único, e ele não tem esse, não está tendo direito ao seu segundo grupo social que é a escola [...] foi tirado esse direito dele em decorrência de um contexto social.

A respeito dos desafios, a coordenadora D destaca que

“A gente tá se reinventando, eu digo a muitas professoras, que a gente tá aprendendo juntamente com elas, que a educação a gente sabe que o eixo estruturante da educação infantil são as interações e as brincadeiras, com a pandemia ela nos tira exatamente isso, essa possibilidade de interagir e de promover essas brincadeiras que geralmente acontece de forma coletiva, então eu acho que o principal desafio é essa questão da reinvenção.

Na continuidade da entrevista, a Coordenadora D explicou que entende como reinvenção o aprender a lidar com o novo e que esse tem sido o principal desafio no oferecimento de EI para as crianças da zona rural durante a pandemia. Além de concordarmos

que o lidar com o novo não é algo fácil, destacamos que há outros fatores que dificultam a superação de uma nova situação, como é o caso da pandemia, e suas repercussões no âmbito educacional; não sendo uma atribuição exclusiva dos profissionais da educação a busca por soluções, como, por exemplo, a falta de apoio institucional do poder público, a fome e instabilidade econômica. Isso implica na compreensão de um contexto maior e da participação de outros atores, especialmente do âmbito político, para que sejam minimizados os impactos da pandemia na vida dos brasileiros.

Dois pontos foram encontrados em ambas as falas, a saber, as interações e a brincadeira, que têm ocorrido de forma remota, com o estímulo do professor. Concordamos que tal interação remota é importante, porém não causa o mesmo efeito que a atividade realizada com os pares e de modo presencial.

O desenvolvimento dos encontros das turmas de EI da zona rural ocorreu de forma remota e presencial. Remota, como um recurso complementar, por meio de grupo de *WhatsApp*, por vídeo-chamadas individuais e envio de fotos. No modo presencial, os professores foram à escola duas vezes por semana — uma para planejar e outra para repassar as atividades para as famílias das crianças — e, dependendo da necessidade, fez atendimento individual e presencial das crianças na escola. A coordenadora G, ao se referir ao atendimento remoto com as crianças da creche, destacou a interação com a criança e a família no formato remoto como um aspecto positivo. Para ela, a interação remota teve mais qualidade que os encontros presenciais. Sobre essa reflexão, ela afirmou: “Talvez se eles tivessem presencial, não estavam tendo esse vínculo familiar, porque elas só despejam lá e pronto! Chega em casa, vai dormir”.

Compreendemos essa reflexão como sendo bastante significativa, tanto pelo que aponta da visão da coordenadora em relação ao vínculo que as famílias têm com a escola no modelo presencial, como no que aponta de possibilidades de aproximação entre família e escola durante a pandemia. De fato, as crianças da EI, seja no contexto urbano ou rural, precisaram e ainda precisam de suas famílias para se conectar à escola; e esse é um desafio e uma potencialidade que surgiu no contexto da pandemia: a necessária participação das famílias nas atividades propostas pela escola. Porém, independentemente da participação das famílias, ressaltamos que o acesso à creche ou à escola é um direito das crianças, sejam filhas de mães que trabalham ou não.

Para a Coordenadora J, que coordena as turmas multietapa, há também um aspecto positivo na oferta presencial de EI no contexto rural, que é a reorganização das turmas de EI em salas específicas. Segundo disse,

“para que essas crianças tenham uma sala de aula só na educação infantil, que elas sejam deslocadas destas turmas multietapas e sejam assistidas numa só sala da educação infantil. É o que precisa melhorar.”

Percebemos, por meio da fala da coordenadora, que as turmas multietapas são uma realidade não opcional do município. Essa configuração não é vista positivamente porque contraria as orientações legais e pode gerar consequências negativas na vida das crianças da EI caso não sejam bem assistidas nos aspectos essenciais a essa etapa, como, por exemplo, a inobservância dos princípios éticos, políticos e estéticos e dos eixos da brincadeira e interação (BRASIL, 2009).

3.4 Formação dos docentes que atuam na Educação Infantil em zona urbana e rural

O município contrata os professores para atuar na zona urbana e rural, por meio do vínculo temporário, informou o secretário. Apesar disto, há um expressivo número de concursados na rede, conforme apresentamos anteriormente, embora faça mais de 10 anos desde o último concurso nos quais os aprovados foram efetivados. No que se refere à formação dos professores da rede, os entrevistados informaram que todos os professores são formados em Pedagogia, exigência estabelecida pelo Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público do Município, em seu Capítulo 1, artigo 2º, nos incisos VIII e IX da Lei nº 247/2009, que afirma que o professor da EI e dos anos iniciais do EF, na zona rural ou urbana, titular de cargo da carreira do magistério público municipal, deve possuir formação em curso superior em Pedagogia ou Curso Normal Superior, admitida como formação mínima a obtida em nível médio na modalidade normal.

Foi destacado por uma das entrevistadas que as pós-graduações dos professores que não são da mesma área de atuação não são consideradas nas progressões de carreira. Esse dado expressa que o município tem critérios na aceitação dos cursos de formação dos profissionais do magistério. Essa visão apresenta um considerável avanço sobre as realidades brasileiras passadas, nas quais não se exigia formação específica para atuação docente na escola primária, como era então conhecida.

O município conta com o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério, que, segundo uma das coordenadoras, está desatualizado. O Secretário nos passou uma cópia do documento durante sua entrevista.

Segundo as informações repassadas pela responsável do setor estatístico, o município conta com 129 professores em seu quadro de funcionários. Destes, 91 são concursados e 38

são contratados. O Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público do município exige no Art. 2º, inciso I: “ingresso na carreira exclusivamente por concurso público de provas e títulos”, que está de acordo com o inciso I, do Art. 67 da LDB. Nesse sentido, o Plano, mesmo desatualizado, está sendo descumprido quanto à exigência de que todos os professores sejam concursados.

No município, como dissemos, na EI, há 27 professores atuando na zona rural e 17 na zona urbana. Destes, há um único professor do sexo masculino atuando na EI. Segundo informações do Secretário, o critério empregado para a designação de professores para trabalhar com crianças da EI na zona urbana diz respeito ao perfil do professor, à formação e à experiência na função. Ele informou que os mesmos critérios são empregados para os professores que atuam na zona rural, sendo que se observa, também, se existe experiência com o campo.

Não existe, no município, um programa de formação continuada para os professores da EI, conforme explicitado na fala da Coordenadora J: “Um programa específico não, mas nós temos a formação continuada”. A Coordenadora G informou que também não há um olhar específico para temáticas relacionadas aos contextos urbano e rural: “As coordenações são divididas entre a cidade e o espaço rural, em que se trabalha a mesma temática. Em cada planejamento é abordado uma temática, um tipo de formação”. De acordo com a Coordenadora J, “a formação é toda pautada nos objetivos de aprendizagem e com foco no projeto que a gente está trabalhando [...] o professor é assistido de forma presencial e *online*, [...] de acordo com as necessidades do professor [...]”.

Com base nas falas acima, é possível notar que não há um tratamento formativo direcionado aos professores de turmas da EI, de um modo geral, nem aos professores da EC e da EIC, apenas adaptação. A respeito de uma maior atenção que deveria ser dada aos professores que atuam junto à EI das crianças campesinas, o Secretário informou que tem procurado formas de mudar essa realidade com o estabelecimento de coordenações específicas. Vejamos o que ele nos apresentou a respeito dessa questão:

“A gente tá com um coordenador para a zona rural e um coordenador da zona urbana da Educação Infantil. A gente sentou e viu que era necessário diante das demandas. Atualmente, a Secretaria de Educação está traçando uma parceria com a UFPB, o sistema de formação continuada está se articulando com eles. Esse ano mesmo a gente tem investido forte na formação. Ela tem acontecido de quinze em quinze dias.”

A fala do secretário expressa a busca, por parte da Secretaria, em firmar parcerias com universidades, a fim de promover um apoio formativo aos professores, considerando a

realidade e as especificidades da EIC, pois a considera como aquela que deve receber maior atenção.

“Tem que ser uma preocupação nossa fazer um trabalho de forma que essas crianças criem o sentimento de pertença ao campo, de valorizar o meio que elas vivem e para também poder permanecer no campo. Então, a formação para esses professores tem que ser diferenciada do mundo urbano, mesmo a gente sabendo que o mundo urbano também influencia o mundo rural, né? Mas, a gente precisa trazer esses aspectos bem presentes.”

A fala do Secretário indica sensibilidade e (re)conhecimento, mesmo que elementar, sobre a necessidade de formação diferenciada para os professores que atuam com as crianças da zona rural. Enquanto Secretário, ele tem buscado um subsídio formativo por meio das instituições acadêmicas. A necessidade de formação dos professores da rede municipal de educação, como explicitado na fala do Secretário, tem sido um ponto pensado, e, segundo o mesmo nos disse em outro espaço e momento que não o da entrevista, tem aumentado a preocupação, principalmente com o surgimento de uma nova demanda com a procura das escolas privadas por auxílio formativo aos professores.

Apesar de não haver um programa de formação continuada formalizado no município, diante de uma mudança de gestão e de funcionários e, conseqüentemente, de se colocar em prática todo o planejamento da rede municipal, com o obstáculo do pouco tempo de trabalho, percebemos que as coordenações da Secretaria de Educação e o Secretário vêm buscando oferecer formações para os professores. Isso tem correspondido, em parte, ao que orienta a LDB, de 1996, em seu Art. 67, que trata da valorização dos profissionais da Educação, no inciso I e, como citamos, determina o ingresso dos professores por concurso; e especialmente o exposto no inciso II — “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”. O plano de Carreira do Município, no artigo 9º, que trata da qualificação profissional, afirma que a formação continuada deve ser assegurada através de cursos de formação, aperfeiçoamento ou especialização, em instituições credenciadas, de programas de aperfeiçoamento em serviços e de outras atividades de atualização profissional. Também verificamos no item 1.8 da Meta 1 do Plano Municipal de Educação, o estímulo da oferta da formação inicial e continuada dos profissionais do magistério e da educação que atuam na EI do município, até o final da vigência do plano, isto é, até 2024.

Destacamos que a maioria dos professores do município reside na zona rural. Entretanto, sua atuação não se restringe às escolas próximas de seu lugar de moradia. Como também acontece com os professores da zona urbana. Ambos se deslocam utilizando um meio

particular de transporte. Essa informação nos foi dada pela Presidente do CME durante sua entrevista. Ela também atua, há muitos anos, como orientadora educacional; e destaca a realidade de professores da zona urbana que, apesar de poderem atuar na cidade, evitando dificuldades que enfrentariam para atuar na zona rural, optam por esta última.

“Nós temos professor que mora em cima da escola na zona urbana, aqui gente, ele vai pra baixa da água trabalhar, amor a comunidade [...] Ele gasta combustível pra ir do outro lado, lá pra baixo, como a menina lá do ‘preguiçoso’.”

Segundo a entrevistada, essas realidades expressam a solidariedade que reina no coração do professor. Para ela, trata-se de “amor a causa”. Os professores de escolas rurais distantes tornam-se essenciais para a comunidade, pois há muitas problemáticas de cunho social que precisam de orientação e o professor é quem está mais próximo da comunidade e exerce o papel de ponte, auxiliando as crianças e suas famílias, e que se tornam conhecimento vivo que precisa ser trabalhado na escola.

A Presidente do Conselho comentou, ainda, que julgou uma professora que, nos momentos de planejamento, demonstrava indiferença ao que estava sendo dito. Essa professora é uma das que reside na cidade e trabalha em uma escola muito distante, limítrofe com outro município. Após o final do encontro de planejamento, a professora convidou a equipe pedagógica para visitar sua turma. A presidente do Conselho, que também é orientadora pedagógica, foi e essa visita lhe fez afirmar o seguinte:

“Gente eu fui uma e voltei outra! Sabe o que foi que eu vi? Que, muitas vezes, a gente planeja coisas inexecutáveis para elas, que não chega... Sabe que a criança só tem, só o professor? Aí, eu fui ver a importância desse ser que é tão importante naquela comunidade.”

Através desse relato percebemos como o vínculo do professor com a escola e com a comunidade escolar é forte, especialmente com as crianças que residem na zona rural e, sobretudo, aquelas que residem em locais muito distantes, pois as dificuldades sociais que as acoçam são mais complicadas para serem identificadas e solucionadas quando comparadas com as residentes na zona urbana. Os pais também expressam seu papel ativo na escola, como citou uma das coordenadoras entrevistadas:

“Às vezes, eles levam legumes de casa pra ajudar lá, pra ficar sabe... Eles têm essa preocupação de tá participando de ajudar, é muito gratificante. Nessa escola a comunidade é tão envolvida e participativa que a substituta de uma professora dessa escola passou um determinado tempo até o retorno da professora titular. Aconteceu que a professora substituta se envolveu e se encantou com a vivacidade da comunidade num ponto de não querer sair”.

Verificamos o município não dispõe de um programa específico e sistematizado de formação continuada para os professores. A Secretaria oferece formação específica para a etapa educacional; a coordenação das turmas multietapas oferece formação mensal, focada nos objetivos de aprendizagem e em temáticas selecionadas para o desenvolvimento das crianças. Durante a pandemia, o atendimento se deu de modo presencial e remoto. A coordenação da EI promove encontros quinzenais e orienta o uso de recursos auxiliares à prática docente — como portfólio, caderno de planejamento e registro no diário do professor. O atendimento remoto era acompanhado considerando as atividades enviadas, devolvidas e o número de crianças envolvidas.

A formação inicial dos professores que atuam na EI em Pedagogia garante o que é necessário e exigido por Lei para a atuação com crianças de zero a cinco anos. A parceria com a UFPB também indica um movimento da Secretaria na direção de viabilizar uma formação continuada que atenda às especificidades do campo. Destacamos, igualmente, que a posição dos pais e responsáveis pelas crianças, questionando o lúdico e as brincadeiras como práticas pedagógicas tem levado, conforme previamente colocado, os professores a participar de formações a fim de fortalecer seus argumentos em defesa das práticas educativas que respeitam as especificidades da EI.

Contudo, conforme Brito (2017), em geral, a formação de professores para atuar na EB se dá em instituições de nível superior ou em centros de formação de professores dentro da lógica urbana e da seriação, o que não contempla escolas que ofertam a EI e os anos iniciais do EF em turmas multisseriadas em áreas rurais.

Nossa formação também passou, praticamente, por essas características. Entretanto, graças à existência de uma área de aprofundamento em EC no curso de Pedagogia da UFCG e por nossa turma ter optado por ela, tivemos acesso a leituras e discussões sobre a EC, Movimentos Sociais, Classes multisseriadas. Se os cursos de formação inicial de professores não viabilizam tais discussões em seu bojo, o que esperar da postura de professores quando se deparam com a realidade das escolas situadas no contexto rural, mesmo que muitos desses professores sejam oriundos de contextos rurais, tendo inclusive estudado em escolas situadas no campo?

Segundo Brito (2017), ainda não encontramos, em boa parte das universidades brasileiras, uma formação satisfatória que supra as necessidades que a intervenção em uma turma multisseriada exige; de práticas que visem não apenas reconhecer as pessoas e os lugares, mas que respeitem e valorizem as particularidades sócio-históricas e culturais dos envolvidos nesse modelo de oferta educacional que, frequentemente, está presente no campo.

No que tange à EI pensada ou realizada em áreas rurais, Barbosa (2012) observa que, quando se projeta as condições de oferta da EI nessas áreas, a situação torna-se mais complexa devido à ausência de uma tradição histórica de oferta de EI para as crianças residentes em áreas rurais. Em decorrência disso, a pouca oferta de vagas no campo reforça a invisibilidade das crianças pequenas desse meio e produz uma série de consequências, como a invisibilidade de formação específica para lidar e atuar nestas realidades.

3.5 O Conselho Municipal de Educação e seu papel na organização da oferta de Educação Infantil no município

De acordo com nossa exposição anterior, entrevistamos a Presidente do CME do município pesquisado. Ela foi reeleita no ano de 2021, exerce essa função há quase três anos e está em seu segundo mandato. O Conselho desempenha papel preponderante na oferta educacional e esta está descrita em seu Regimento Interno.

O CME foi criado pela Lei nº 396/2016 e é um órgão colegiado, integrado à Rede Municipal de Educação, com atribuições normativas, deliberativas, mobilizadoras, fiscalizadoras, consultivas, propositivas e de acompanhamento e controle social, de forma a assegurar a participação da sociedade civil na fiscalização da aplicação legal e efetiva dos recursos públicos, na construção de diretrizes educacionais e na discussão e definição de políticas educacionais.

O CME é composto por 11 membros titulares, representantes da sociedade civil e do Poder Público, sendo eles: um representante da Secretaria Municipal da Educação; um representante do magistério Público Municipal, um de cada fase do EF, um representante dos Gestores das Unidades de Educação de Ensino da Rede Pública Municipal e Estadual, um representante dos Conselhos Escolares Municipais e um representante dos Conselhos Municipais Intersetoriais ou equivalentes, um representante das Associações Comunitárias Urbanas e Rurais, um representante dos servidores técnico-administrativos das Escolas Públicas Municipais do quadro Efetivo, um representante do Sindicato dos Servidores Públicos Municipal e do Sindicato dos Trabalhadores Rurais do Município, um representante das escolas particulares instaladas no Município, um representante de pais de alunos da Rede Municipal e da Rede Estadual, um representante do Conselho Tutelar do Município e Conselho Municipal de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente e um representante dos estudantes de escolas públicas Municipais e Estaduais.

O CME exerce papel de articulador e mediador das demandas educacionais junto aos gestores municipais e desempenha funções consultiva, deliberativa, normativa, propositiva,

fiscalizadora e de assessoramento superior à Secretaria Municipal de Educação, com representação paritária entre Governo Municipal e a sociedade civil organizada, responsável pela formulação da Política Pública Educacional Municipal de Educação.

A Presidente informou que o Conselho passou por diferentes períodos — antes da pandemia, atravessando a pandemia e pós-pandemia. Ressaltou que o que se manteve nesses períodos foi a autonomia e o aumento de responsabilidade do Conselho, a partir da aprovação do Sistema Municipal de Educação, pois, antes,

“Toda nossa organização vinha da rede estadual. Então a gente, enquanto Conselho, seguia também as normas do Estado. O Conselho não tinha autonomia. Simplesmente seguia.”

A Presidente afirmou que o Conselho tem se pautado em dois documentos principais, a saber, BNCC (BRASIL, 2018) e a Proposta Curricular do Estado (PARAÍBA, 2018). Ela afirmou que não há nenhum documento referente à EC ou às infâncias rurais. Dentre as responsabilidades do Conselho, está a função de acompanhar o recenseamento e a matrícula da população em idade escolar no que diz respeito à EI e ao EF, em todos os seus níveis e modalidades. Por ser assim, chama a atenção que legislações atinentes às matrículas de escolas localizadas em área rural não sejam fundamento para o acompanhamento do CME. Se o CME, que é um Órgão importante para a Educação no município, não apresenta documentação, estudos, nem planos sobre a educação das crianças em localidades rurais, temos um indício negativo de que a EIC não é centralizada. Sentimos falta, também, da referência às DCNEI, importante documento referente à oferta de EI.

Com a pandemia da Covid-19 foram necessárias mudanças educacionais em todo o país, a fim de ajustar a educação para um contexto, até então, inédito. O Conselho Nacional de Educação (CNE) apresentou uma proposta de parecer acerca da reorganização dos calendários escolares e atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia. Em resposta à referida proposta, o Fórum do Agreste Paraibano de Educação Infantil (FAPEI), que integra o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) emitiu seu posicionamento público sobre a proposta de parecer do CNE. Destacamos que essas instâncias têm se articulado constantemente em prol de uma melhor EI. No que se refere ao calendário escolar, o FAPEI defendeu a não obrigatoriedade das crianças matriculadas em creches e pré-escolas cumprirem os 200 dias letivos, e flexibilização da carga horária de 800 horas no contexto de pandemia.

No tocante às atividades pedagógicas não presenciais, o desenvolvimento da educação a distância (EaD) tem sido problematizada como uma experiência válida para a EI, uma vez que o desenvolvimento de atividades e propostas realizadas por meio da modalidade EaD limita as possibilidades de vivências na EI. Não obstante essa ponderação, o uso de formas de comunicação alternativas entre as escolas, crianças e famílias, foi necessário para viabilizar o vínculo entre essas partes e criar condições pedagógicas de relação entre elas. É importante considerar, ainda, que muitas famílias não conseguiram ter acesso à tecnologia digital necessária à manutenção dos vínculos e realização de vivências pedagógicas. Esse é o caso, por exemplo, das realidades das crianças que residem em contextos rurais.

Consideramos que, diante das responsabilidades e funções que o CME possui — Consultiva, Propositiva, Mobilizadora, Deliberativa, Normativa, Fiscalizadora — esperávamos uma ação mais direcionada e atuante junto à Secretaria Municipal de Educação, na reflexão sobre as proposituras do CNE e nas discussões locais sobre o debate acerca da EI.

De acordo com afirmação feita pela Presidente do CME, havia maior atenção para o campo durante a vigência do Programa Escola Ativa. No momento da entrevista, a Presidente declarou que a maior preocupação do Conselho dizia respeito à retomada do ensino. Uma das coordenadoras, a Coordenadora J, faz parte do Conselho e é responsável pelas turmas multietapa e multissérie; ela explicitou que, nos momentos de discussão, tem defendido a necessidade de um olhar bem carinhoso e criterioso para desvincular as salas de aula multietapas, no sentido de que as crianças da EI sejam assistidas em salas com crianças apenas da etapa.

Segundo a Presidente do CME, o Conselho não enfrenta, atualmente, dificuldades no desenvolvimento de suas funções. Há discussões que fazem parte da ação “Vez e Voz”; quando há discordâncias, chega-se ao consenso. Isto é, os conselheiros tem livre participação para apresentar seu ponto de vista e debater sobre algum assunto, o que não acontecia em épocas passadas, quando havia o posicionamento de beneficiamento particular. “Já houve tempo que eles queriam beneficiar e a gente não vê e hoje a gente tem que pensar no bem comum”.

No tocante às propostas que o CME pretende executar a curto e longo prazo no atendimento da EI, a entrevistada apresentou que intenciona observar as escolas da rede privada que não são reconhecidas e funcionam sem legalização. Essa realidade precisa de um parecer do responsável pela análise do funcionamento dessas instituições, que é o CME; nesse sentido a entrevistada expôs:

“A gente vai ter que se inteirar ver como a gente trabalha em parceria com a secretaria é, a mais, a questão de diálogo mesmo de como é que tá essa criança nessa rede. Quais são as condições legais e no sentido de se abriu salas quais as condições, a gente orientou, mas também tem que fazer a fiscalização desse material quando tiver”.

Notamos no trecho destacado, que o CME tem a responsabilidade de analisar as condições de oferta de EI das escolas do município, inclusive na rede privada, e que a preocupação também deve ser da Secretaria Municipal de Educação. Ambos, por possuírem grandes responsabilidades, requerem um trabalho de união, para que se ofertem às crianças as melhores condições possíveis de participação e permanência na escola.

As crianças do campo se encontram, diversas vezes, como mencionamos, em contextos de multietapa. Considerando o aspecto da multietapa e da multissérie, a Presidente do Conselho traz detalhes interessantes na exposição de sua visão sobre as crianças da zona rural, que vivenciam tal realidade. A presidente do CME comenta o seguinte:

“Os pais muitas vezes não quer sair de uma comunidade pra outra para levar aquela criança. Primeiro tem que ter todo um aparato no transporte. Quem vai levar essa criança, quem é o adulto que vai levar e vai trazer, tá entendendo, aí a condição hoje de segurança, aí eu vejo, entendeu, o medo eu vejo a questão da insegurança, e ver também uma coisa muito linda na sala multisseriada, o cuidado, a irmandade que tem dessa desse desses alunos [...] Só que na parte pedagógica eu acho que eles saem perdendo entendeu só isso, mas a interação é lindo eles crescem amigos, eles crescem família, crescem comunidade entendeu. O que a gente pode fazer enquanto Conselho é justamente na comunidade, é reforçar, lutar pela estrutura da própria escola e que futuramente que tenha alguma pessoa contribuindo, ajudando, pelo menos, um estagiário, tá compreendendo, pra ficar menos peso e a criança ter esse direito.”

Nesse trecho, a Presidente menciona pontos positivos e reconhece a perda que as crianças têm no âmbito pedagógico. Ela também evidencia a contribuição do Conselho para garantir o direito da oferta para crianças dos territórios rurais. Cogita até a presença de um estagiário, como auxílio nas salas de aula multietapa em que, muitas vezes, há a cobrança dos programas a exemplo do já citado INTEGRA e de avaliações próprias de algumas séries, que podem tirar do professor um pouco de sua atenção sobre as crianças da EI. Também existe a cobrança feita, muitas vezes, pelos pais em relação à exibição de resultados educacionais de cunho alfabetizador, desconsiderando outras dimensões importantes para o desenvolvimento da criança. É necessária muita reflexão sobre as condições de participação dessas crianças que, como enfatizado, muitas vezes, devido à distância da localidade em que vivem, a escola e o professor representam auxílios importantes para a comunidade, indo, até mesmo, além da

dimensão educacional. Ainda sobre o aspecto das características das turmas multietapa/multissérie, bem como do ambiente rural, a Presidente destaca:

“[...] a gente tem que aproveitar essa carga sabe que eles têm na zona rural, que é lindo esse descobrir, investir sabe, a riqueza que eles vivem [...] Então tem três pontos, o trabalho cooperativo, agregam valores e eles crescem fortes, fortes eu digo no sentido de lutar pelo seu ideal.

Com base no destaque acima, enfatizamos que a EC e a EIC precisam ser vistas como mecanismo de expressão das experiências e da bagagem de conhecimento das crianças com seu ambiente de convívio, o espaço rural. Nesse sentido, a formação profissional dos professores necessita direcionar o olhar para contexto rural e das vidas que lá residem, visando a salientar aspectos relevantes do contexto rural que configuram o modo das crianças do campo se relacionar com as pessoas, os animais, e outros elementos específicos do campo, bem como seu modo de viver e ver o mundo que as cerca.

Havendo um olhar mais atencioso para os elementos acima destacados, em especial por parte do professor, as crianças, à vista disso, se expressarão melhor e viverão mais intensamente a vida do e no campo, cultivando características próprias desse ambiente que cooperam na formação de caráter e de qualidades humanas, como as mencionadas no trecho destacado na fala da Presidente do CME. Daí a importância e necessidade de uma formação docente que aborde a EC para que haja uma atuação mais direcionada sobre os aspectos envolvendo o contexto de vida rural, seja na atuação em sala de aula, seja na coordenação pedagógica, na condução educacional de um município, na presidência de um CME ou em qualquer outra função.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conhecer e analisar a oferta de EI do e no Campo do município pesquisado foi uma oportunidade de adentrar em debates necessários ao trato das questões implicadas nesse intento. Fez-se necessário abordar o debate sobre a questão agrária do país para verificar, à luz dos autores estudados, a histórica e profunda condição de desigualdade em que vivem aqueles que produzem e reproduzem, sob vários pontos de vista, condições materiais e imateriais de vida. Afinal, muitas questões presentes na realidade educacional das populações dos diversos campos brasileiros, em especial na realidade das crianças de zero a cinco anos, têm relação com o debate mais amplo, que envolve o acesso à terra, a negação de direitos a essas populações, as desigualdades e as relações de poder.

Os dados produzidos revelaram contradições na oferta de EI do e no campo para as crianças que residem em zona rural do município pesquisado. Considerando que encontramos um campo de pesquisa em processo de estruturação em virtude da nova gestão que se iniciava quando da coleta de dados, organizamos as informações a partir dos objetivos traçados, em especial, conhecer a realidade da oferta de EI para crianças residentes em áreas rurais de um município do brejo paraibano, de modo a evidenciar como estava se dando a oferta. Para tal, precisamos, também, considerar que ela ocorria em plena pandemia, com características diferentes da normalidade à qual estávamos habituados: uma oferta presencial.

Apesar dessa situação extraordinária, foi possível conhecer um pouco do lugar que a oferta de EI para crianças que residentes em área rural ocupa nas concepções de gestores ou daqueles que exercem papéis importantes na garantia da oferta. Como também identificar desafios e estratégias utilizados pela Secretaria de Educação do município para ofertar EI para crianças que residem em áreas rurais.

É considerável o número de escolas que atendem crianças na zona rural do município pesquisado no âmbito da EI, seja em turmas multietapa, seja em turmas que só atendem crianças com idade para frequentar a etapa. Apesar do interesse esboçado pelos gestores em relação a elas, percebemos certo desconhecimento em relação às suas especificidades, tanto por parte da concepção dos gestores, quanto por parte da legislação que subsidia as ações da Secretaria.

Do ponto de vista curricular, captou nossa atenção a grande referência que a BNCC é para os gestores e mesmo para a Presidente do CME, indicando a forte capilaridade que o documento mandatário tem tido no município. Outros documentos muito importantes à constituição de uma EI do e no Campo, ou foram apenas citados ou mesmo ignorados, como

as DCNEI e as DOEBEC. Os documentos e legislações que fundamentam a EC são ainda mais desconhecidos.

Por outro lado, as falas dos gestores apontaram na direção de um esforço para ofertar uma EI que atenda às demandas das famílias das crianças da zona rural; conforme exemplificado pelo caso da abertura de turmas do maternal. Porém, destacamos que tal iniciativa não foi impulsionada pelo conhecimento e reconhecimento das legislações que preconizam o direito à educação das crianças da EI residentes em áreas rurais de frequentar escolas perto de sua casa, respeitando as características culturais da comunidade. Um dos propulsores dessa oferta foi o aspecto quantitativo, para que o município não perdesse as matrículas das crianças para os municípios vizinhos, tendo em vista o repasse financeiro para manter as escolas.

Observamos que a oferta de vagas e as condições de oferta têm sido muito pautadas nas reuniões e decisões da Secretaria Municipal de Educação. Como dissemos, a gestão municipal é recente, bem como a Secretaria, apesar da vasta experiência do secretário. Nesse contexto, o ano de 2021 foi de reestruturação, planejamento para conhecer a realidade das escolas do município, em especial após a aprovação do Sistema Municipal de Educação, passo essencial em relação à independência organizacional da educação do município. Conforme vimos, havia uma dependência da proposta curricular do Estado da Paraíba.

Situações de insuficiência e precariedade relacionadas às condições estruturais, materiais e pedagógicas das escolas foram ressaltadas pelos entrevistados, indicando o enorme desafio que é ofertar a etapa da EI no contexto rural. Tais situações se intensificaram com a chegada da pandemia.

Encontramos aspectos positivos, como a abertura de turmas de maternal na zona rural — uma novidade para o município — e a estruturação das coordenações pedagógicas por áreas e realidades específicas, como EI em turmas únicas (urbano e rural) e EI em contexto multietapa (realidade da zona rural). Outros aspectos chamaram nossa atenção: reestruturação de PPPs das escolas, análise dos prédios das escolas por um engenheiro, realização de busca ativa dos alunos com alto índice de faltas, regularização documental de algumas escolas junto ao MEC, busca de parcerias para auxiliar na formação dos professores e o estabelecimento de estratégias para organizar as escolas e aumentar as matrículas.

Em contrapartida, nos deparamos com pontos geradores de debates, como algumas das estratégias traçadas para organizar e facilitar o desenvolvimento das escolas — a nucleação das escolas, vista como alternativa para solucionar a multietapa e multissérie. A nucleação se configura no deslocamento de crianças das escolas rurais, localizadas em comunidades que

apresentam baixo número de matrículas, e isoladas, devido à precária infraestrutura em relação às escolas de comunidades vizinhas, estas melhor aparelhadas, o que não é permitido legalmente, pois as crianças precisam manter laços identitários com a realidade na qual estão inseridas.

A educação formal das populações rurais foi escanteada ao longo das políticas educacionais brasileiras, vindo a assumir maior centralidade com a atuação dos movimentos sociais do campo, os quais trouxeram para a luta pela reforma agrária o direito de frequentar uma escola que aborde seus traços identitários e realidade de vida. Nesse caminhar, alguns entrelaçamentos e encontros vêm se mostrando potenciais, como o diálogo com as universidades, a luta das mulheres pela ampliação de creches, o olhar para crianças e infâncias e suas diversidades, como aquelas que estão presentes nos contextos rurais, e a luta pela EI como direito de todas as crianças do país.

As legislações têm desempenhado um importante papel nesse cenário complexo, que contém atores diversos e forças atuantes nas esferas de governos e da sociedade civil. Contudo, concordamos com duas autoras bastante citadas no decorrer do presente estudo, Rosemberg e Artes (2012), ao afirmarem que a realidade não acompanha os avanços legais, requerendo mais esforços e lutas por parte de ativistas e intelectuais.

Os dados dessa pesquisa demonstram que, embora haja uma legislação contundente sobre as crianças do campo, não há um conhecimento considerável por parte daqueles que são responsáveis pela condução da oferta de EI no município, sobretudo para as crianças que residem na zona rural. A perspectiva de nucleação e a ausência de concepções que reconheçam as especificidades da educação das crianças pequenas que residem no contexto rural apontam para um longo caminho a ser percorrido na direção da garantia de direitos já consolidados na legislação. Porém, como afirma Souza (2016), o caminho da transformação não é curto; porém quando os passos são contínuos, é certa a chegada. Por isso, lutamos por uma EI do Campo e no Campo.

Se a escola do campo não tem dado provas de que considera as características da cultura do campo é porque tem sido uma reprodutora da escola urbana. Se não há uma diferenciação entre as escolas do campo e urbana, tem-se invisibilizado as características das crianças dos territórios rurais. O tratamento único entre escolas urbanas e rurais acarreta uma série de problemas, conforme destaca Borges (2012), dentre os quais falta de infraestrutura necessária e de docentes qualificados; falta de apoio a incentivos de renovação pedagógica; currículo e calendário escolar alheios à realidade do campo; professores sem formação específica para atuar na área, para citar apenas alguns.

No que diz respeito à política e às ações para a promoção de uma EI de qualidade para as crianças das áreas rurais, Lima e Silva (2015) destacam que a necessidade de desenvolvimento de políticas públicas está ligada à necessidade de ampliação urgente de saberes sobre a EI e os atendimentos em creches e pré-escolas existentes nas escolas rurais; o que requer maior compreensão de muitos aspectos, em especial de suas formas de funcionamento, suas estruturas físicas, dos profissionais e suas formações e das populações atendidas. Assim, é preciso toda uma engenharia de saberes e reconhecimentos a serem executados em favorecimento de uma EIC que atenda a parâmetros de qualidade.

Para o acesso a tais saberes são necessários mais estudos e disseminação das produções acadêmicas. De acordo com Silva *et al* (*apud* Lima e Silva, 2015, p. 136), o fato de o conhecimento sobre a creche e pré-escola estar mais fortemente vinculado ao mundo urbano tem repercutido nas escassas investigações sobre a EI nos territórios rurais. Em mapeamento da produção acadêmica nacional sobre a EI nos territórios rurais, no período de 1996 a 2011, Silva *et al* (2012) encontraram 80 trabalhos que abordavam, de forma direta ou correlata, aspectos que dizem respeito à população de até seis anos nas escolas investigadas. Dentre esses, apenas uma minoria — nove deles — incluíam, em seu objeto de estudo, especificidades da EI no campo e, em parcela significativa dos estudos — 22 — não havia a identificação ou especificação da população rural estudada.

Tendo em vista o exposto acima, indicamos que existe um silenciamento das características que compõem o universo das populações rurais nas pesquisas. Desse modo, nossa pesquisa pretende colaborar para o alargamento das investigações acerca das realidades envolvendo a educação das crianças de áreas rurais, bem como colaborar com o percurso formativo dos professores, em apoio à secretaria de Educação, abordando, dentre outros, assuntos relativos à melhoria da oferta e condições de permanência das crianças da EI de áreas rurais. Muitas facetas podem ser exploradas a partir da presente pesquisa a fim de ampliar o horizonte da EIC.

Considerando os aspectos mencionados, concluímos que, apesar de o século XXI trazer em seu bojo conquistas legais na direção da garantia do direito à educação das crianças pequenas residentes em áreas rurais do país, há muitos desafios a serem enfrentados, tais como o acesso, a qualidade, que implica na melhoria de infraestrutura dos prédios escolares, presença de bons materiais pedagógicos, profissionais com formação que abrangente à EC, o reconhecimento das especificidades relativas à infância, às práticas pedagógicas e à cultura das crianças camponesas. Existem aspectos que precisam avançar no plano concreto das políticas, planejamentos e práticas pedagógicas da EIC.

REFERÊNCIAS

_____, Lei municipal de nº 505/2021. Dispõe sobre a criação do Sistema municipal de ensino do município de Nova-PB e dá outras providências. Alagoa Nova, 2021. Disponível em: <http://alagoanova.pb.gov.br/wp-content/uploads/2021/04/Jornal-Extra-15-04-2021-1.pdf>. Acesso em 05 de abril de 2021.

_____, Projeto de lei municipal nº 247/2009. Dispõe sobre o plano de carreira do magistério público municipal. 2009.

_____, Projeto de lei municipal nº 323/2015. Dispõe sobre o Plano municipal de Educação e dá outras providências. Disponível em: <https://www.alagoanova.pb.leg.br/leis/semanario-oficial/projetos-de-lei-do-executivo/projetos-de-lei-do-executivo-2015/projeto-de-lei-municipal-no-323-2015.pdf>. Acesso em 30 de maio de 2021.

_____, Regimento interno do Conselho Municipal de Educação. Disponível em: <https://www.alagoanova.pb.gov.br/wp-content/uploads/2018/05/DEZEMBRO-2016.pdf>. Acesso em 30 de maio de 2021.

ARENHART, D. **Infância, educação e MST: quando as crianças ocupam a cena**: Chapecó, RS: Argos, 2007.

ARROYO, M. G. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção por uma Educação Básica do Campo, nº2.

ARROYO, M.G. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel G; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). Por uma educação do campo. Petrópolis, Vozes, 2004.

ARROYO, M.G. PEDAGOGIAS EM MOVIMENTO – **O que temos a aprender dos Movimentos Sociais?** Currículo sem Fronteiras Belo Horizonte. v.3, n.1, pp. 28-49, Jan/Jun 2003. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1/articles/arroyo.pdf> Acesso em: 27 de out. de 2018.

BARBOSA, M. C. S.; 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**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.21, n. esp., p.299-315, jan./jun.2013 <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>.

BARBOSA, M.C; GHEHEN, I; FERNANDES, S, B. **oferta e a demanda de Educação Infantil no campo: um estudo a partir de dados primários** In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira et al (coordenadoras). **Oferta e demanda de educação infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012, p. 71-.105.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BORGES, H. da. B. Educação do Campo como processo de luta por uma sociedade justa In: Ghedin. E. (Org). **Educação do Campo: epistemologia e práticas**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: 1988.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispões sobre a **Política Nacional de Educação do Campo** e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Diário Oficial da União, Brasília, 5 nov. 2010.

BRASIL. **Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas para a Educação Básica no Campo**. Resolução CNE/CEB nº 02/2008.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais de Educação do Campo** (Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Brasília, DF: MEC/SEF, 2002.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 53, de 19 de dezembro de 2006. Brasília, 2006

BRASIL. Pesquisa Nacional **Caracterização das Práticas Educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais**. Cooperação Técnica MEC/UFRGS. Brasília: MEC-SEB, 2012 (no prelo).

BRASIL. **Presidência da República**. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009a, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. MEC. Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Parecer CNE/CEB Nº: 3/2008. **Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2007, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo**. Brasília: MEC, 200*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/323-secretarias/112877938/orgaos-vinculados-82187207/12743-ceb-2008>. > Acesso em: 12 de fevereiro de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CALDART, R.S. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: GONZALEZ et al. (Org). **Por uma educação do campo**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CALDART, Roseli et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART. R.S. **Educação do campo: notas para uma análise de percurso**. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009. Disponível

em:<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s198177462009000100003&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 10 de out. de 2018.

CAMPOS, M, M. A educação infantil como direito IN: **Insumos para o debate 2 – Emenda Constitucional n.º 59/2009 e a educação infantil: impactos e perspectivas**. – São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010.

CARDOSO, M.A; JACOMELI, M. R. M. **Estado da arte acerca das escolas multisseriadas**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, número especial, p.174-193, mai.2010 - ISSN: 1676-2584.

CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica; realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**/Bernard Charlot; tradução Ruth Rissin Josef. 2, ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. de S. (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23º Ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

FACCIO, S.de. F. A Educação do Campo e os movimentos sociais: uma trajetória de lutas. In: Ghedin. E. (Org). **Educação do Campo: epistemologia e práticas**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FONSECA, R.M; MOURÃO, R.B. A Educação no campo: uma realidade construída historicamente. In: GHEDIN. E. (Org). **Educação do Campo: epistemologia e práticas**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GERHARDT, T. E; SILVEIRA, D. T. (Org). **Métodos de pesquisa**. Editora da UFRGS, Porto Alegre: 2009.

GHEDIN, E. A despolitização operada e a contra-hegemonia construída pela escola do campo. In: (Org). **Educação do Campo: epistemologia e práticas**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo : Atlas, 2008.

GONÇALVES. R. D.F.S. **O estado da arte da infância e da educação infantil do campo: debates históricos, construções atuais**. Dissertação (Mestrado em Educação) 2013. 165 f. Departamento de Educação universidade estadual de feira de Santana. Feira de Santana – BA.

Histórico de cidades – Instituto Brasileiro de Pesquisas Geográficas e Estatísticas <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/>/historico> acesso em: 03 de jul. de 2019.

JÚNIOR, W.M.V; MOURÃO, R.B. Políticas públicas e os Movimentos Sociais Por Uma Educação do Campo In: GHEDIN. E. (Org). **Educação do Campo: epistemologia e práticas**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas 2003.

LEAL, F. de L. A. **Educação infantil do Campo e Pedagogia um diálogo a se fazer.** Revista Trama interdisciplinar.v.7, n 2, p. 164-181, mai/ago.2016.

LEAL, F. de L. A. **Na mão e contramão da política: a realização da política nacional de educação do campo em municípios do Cariri Paraibano.** Tese (Doutorado em Ciências Sociais) Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades. Campina Grande, 2012.

LEAL, F.de. L.A.; RAMOS, F. Educação Infantil do Campo em foco: infraestrutura e proposta pedagógica em escolas do Nordeste. In: BARBOSA, M. C. S. et al. (Org.). **Oferta e demanda de Educação Infantil no campo.** Porto Alegre: Evangraf, 2012. p. 153 a 179.

LEAL, F.L. A; CANIELLO, M. de M. **O Programa Escola Ativa é uma ação da Política de Educação do Campo brasileiro?.** Caderno Multidisciplinar, v66, p. 59-75, 2012.

LIMA. L.P. d; SILVA.A.P. S da. S. **Educação infantil no campo: o atendimento em um município de Minas Gerais-Brasil.** Nuances: estudos sobre educação, Presidente Prudente - SP, v. 26, n. 2, p. 132-148, maio/ago. 2015.

LUDKE, M.; ANDRÉ. M. E. D. A. de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986. p. 11.

Luz, I.R; Silva, I. e S. **Educação Infantil e famílias residentes em áreas rurais: demandas e concepções em dois municípios do Brasil.** Cad. Cedes, Campinas, v. 37, n. 103, p. 303-318, set.-dez., 2017.

MACHADO, L.C. T. **Da Educação rural à educação do campo: conceituação e problematização.** Formação de professores: contextos, sentidos e práticas. IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação. s/d. Disponível em https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25113_12116.pdf.

MELO, R. L. C. de. **O direito à educação infantil e a oferta pública em minas gerais para crianças de 0 a 6 anos dos povos quilombolas.** 2016. 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação conhecimento e inclusão social) -Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mina Gerais, Belo Horizonte, 2016.

MENDES, E.A. L. **Educação Infantil do Campo no município de Bela Vista de Goiás: a pré-escola para crianças residentes na área rural.** 2016.181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 67-80.

MOLINA, M.C. A Constitucionalidade e a Justiciabilidade do Direito à Educação dos Povos do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida (Org.). **Por uma Educação do Campo.** Campo - Políticas Públicas - Educação. Brasília: INCRA; MDA, 2008.

OLIVEIRA, J. C. P. de; *et al.* **O questionário, o formulário e a entrevista como instrumentos de coleta de dados: vantagens e desvantagens do seu uso na pesquisa de campo em ciências humanas.** III Congresso Nacional de Educação, Natal-RN, 2016. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2016/TRABALHO_EV056_MD1_SA13_ID8319_03082016000937.pdf.> Acesso em: 10 de outubro de 2020.

PASUCH, J.; FRANCO, C.P. **O currículo narrativo na educação infantil das crianças do campo: reflexões para um diálogo pedagógico.** Cad. Cedes, Campinas, v. 37, n. 103, p. 377-392, set-dez., 2017.

PARAÍBA. **Proposta Curricular do Estado da Paraíba**, Educação Infantil e Ensino Fundamental. 2018.

PIANA, MC. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 233 p. ISBN 978-85-7983-038-9. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

PRETO, M. C. F. **Condições materiais no atendimento escolar à Educação Infantil no Campo: região de Bragança Paulista/SP (2007 a 2015).** 2017. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos.

Programa Mais Alfabetização. Disponível em: <<https://maisalfabetizacao.caeddigital.net/#!/conheca-o-programa>> Acesso em: 17 de jun. 2021.

Programa SOMA – Pacto pela Aprendizagem na Paraíba. Disponível em <<https://somapb.caeddigital.net/#!/pagina-inicial>> Acesso em 09 de nov. de 2021.

Programa Integra Educação-PB. Disponível em: <<https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao-e-da-ciencia-e-tecnologia/programas/integra-educacao-paraiba>.> Acesso em: 09 de nov. de 2021.

ROSA, Daniela S. da; CAETANO, M. R. **Da educação rural à educação do campo: uma trajetória... Seus desafios e suas perspectivas.** COLÓQUIO – Revista Científica da Faccat – Vol. 6, No (1-2), (jan/dez 2008).

ROSEMBERG, F. **Sísifo e a educação infantil brasileira.** Pro-Posições, Campinas, v. 14, n. 1 (40), p.177-194, jan./abr. 2003. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2183/40-artigos-roseMBERG>.

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

ROSEMBERG, F; A, A. O rural e o urbano na oferta de educação para crianças de até 6 anos. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira et al (coordenadoras). **Oferta e demanda de educação infantil no campo.** Porto Alegre: Evangraf, 2012, p. 13-69.

SANTOS, L. C. dos. (org). **História de J. PB: a esmeralda dos Bultrins.** Campina Grande: Erik Brito Editora, 2017.

SILVA, A. P. S. d, PASUC; J. SILVA; BEZZON, J. **Educação Infantil do campo.** 1 ed. São Paulo: Cortez, 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 Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais, 2010.** Disponível em: portal.mec.gov.br/docman/setembro-2010-pdf/6675-orientacoescurriculares.

SOARES, M. do C. de M.S. **O processo de nucleação escolar no campo: implicações na Educação Infantil das crianças do campo no município de Limoeiro – pe-** 2017.301 p. Tese (doutorado em Educação) -centro de educação, universidade federal da paraíba - João Pessoa - PB 2017

SOUZA, M.A. **Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais.** Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 745-763, jul.-set. 2012 Disponível em <<https://www.cedes.unicamp.br>>

SOUZA, M.A. **Educação e movimentos sociais do campo: a produção do conhecimento no período de 1987 a 2015.** 2 ed. Atual, ampl,ver-Curitiba Ed. UFPR, 2016.

SPADA, A. C. M. **Tensões e contradições do processo de construção das diretrizes para a política pública de educação infantil do campo.** 2016, 321 P. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, 2016.

TARGINO. I. **A luta pela terra e os movimentos sociais rurais no brasil.** Raízes, Campina Grande, vol. 21, nº 01, p. 148-160, jan./jun. 2002. Disponível em:<http://revistas.ufcg.edu.br/raizes/artigos/Artigo_98.pdf> Acesso em: 25 de out. de 2018.

UFCG. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia,** 80 f. 2009. Pró-reitoria de Ensino: UFCG, Campina Grande, 2009.

VELLOSO. R. M. **As políticas públicas para a infância e a municipalização da Educação Infantil no campo.** Dissertação (Mestrado em Educação). 2008. 192 f. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte.

VIEIRA, M. A. F. de O; CÔCO, V. **Educação Infantil do Campo e Formação de professores.** Cad. Cedes, Campinas, v. 37, n. 103, p. 319-334, set.-dez., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/bmMWnGFwkQhFNYdLBy7nHqm/?lang=pt&format=pdf>.

WANDERLEY, M.de N. B. **Um saber necessário os estudos rurais no Brasil.** Campinas, SP. Editora da Unicamp, 2011.

WANDERLEY, M.de N. B. **O Campesinato Brasileiro: uma história de resistência.** RESR, Piracicaba-SP, Vol. 52, Supl. 1, p. S025-S044, 2014 – Impressa em Fevereiro de 2015.

APÊNDICES**APÊNDICE A – Formulário****I – IDENTIFICAÇÃO PESSOAL**

- 1) Nome: _____
- 2) Estado Civil: _____ Idade: _____
- 3) Formação: _____ Pós-graduação (se tiver): _____
- 4) Cargo atual: _____
- 5) Tempo de atuação no cargo atual: _____
- 6) Tipo de vínculo com a Secretaria Municipal de Educação:
- () professor efetivo
- () professor substituto
- () contrato especial
- Outro: _____
- 7) Você já exerceu outra função? Qual?
- _____
- _____
- _____
- 8) Quais são as suas principais atribuições enquanto secretário?
- _____
- _____
- _____

II- PROFESSORES (as) e demais profissionais da Educação Infantil

- 1) Quantos professores de Educação Infantil há na rede?
- _____
- 2) Quantos são concursados?
- _____

3) Quantos são contratados?

4) Quantos são homens?

5) Quantas são mulheres?

6) Como o município contrata os professores para atuarem com as crianças da Educação Infantil?

Zona urbana

Zona rural

Concurso público

Concurso público

Vínculo Temporário

Vínculo temporário

Outro: _____

Outro: _____

7) Quais os critérios empregados no encaminhamento/designação de professores para trabalhar com crianças da Educação Infantil?

- Indicação pela Secretaria/Diretoria de Educação
- Pontuação na carreira
- Formação específica
- Opção do professor
- Concurso ou Processo seletivo específico para a área
- Tempo de serviço (antiguidade na carreira)
- Não temos um critério fixo
- Outro: _____

8) Quais os critérios empregados no encaminhamento/designação de professores para trabalhar com crianças da Educação Infantil na zona rural?

- Indicação pela Secretaria/Diretoria de Educação
- Pontuação na carreira
- Formação específica
- Opção do professor
- Concurso ou Processo seletivo específico para a área
- Tempo de serviço (antiguidade na carreira)
- Não temos um critério fixo
- Outro: _____

9) Existe algum programa de formação continuada para os professores (as) da Educação Infantil, conduzido pela SME?

Sim Não

9.1 Se sim, cite alguns

10) E para os professores que atuam na zona rural, existe formação continuada?

Sim Não

10.1 Se sim, cite alguns

11) O município possui Plano de Carreira, Cargos e Salários para os professores?

Sim Não

(Se sim, gostaria de ter acesso)

12) O município possui Plano de Carreira, Cargos e Salários para os professores da Educação Infantil?

Sim Não

(Se sim, gostaria de ter acesso)

Caso exista Plano, fale um pouco sobre o plano e seu funcionamento.

13) Que outros profissionais atendem às crianças que frequentam a Educação Infantil no município?

14) Informe a formação dos professores de Educação Infantil da rede municipal de Educação.

FORMAÇÃO	Nº DE PROFESSORES EDUCAÇÃO INFANTIL ZONA URBANA
ENSINO MÉDIO	
MÉDIO - MAGISTÉRIO	
GRADUAÇÃO	
ESPECIALIZAÇÃO	
MESTRADO	
DOUTORADO	

FORMAÇÃO	Nº DE PROFESSORES DA EI – ZONA RURAL
ENSINO MÉDIO	
MÉDIO - MAGISTÉRIO	
ENSINO SUPERIOR	
ESPECIALIZAÇÃO	
MESTRADO	
DOCTORADO	

OUTRAS GRADUAÇÕES:

14.1) Qual a quantidade de professores formados em pedagogia?

Zona Urbana _____ Zona Rural _____

Caso não saiba informar a formação dos professores. Posteriormente pode encaminhar o formulário solicitando a especificação.

III- ORGANIZAÇÃO DA OFERTA

1) O município possui sistema de ensino?

Sim

Não

- 2) O município possui Conselho Municipal de Educação? _____. Se sim, como é o funcionamento?

- 3) Quais as etapas ofertadas por esta SME (Educação Infantil, Ensino Fundamental)?

- 4) Quais as modalidades ofertadas por esta SME (EJA, Educação do campo, educação indígena, educação quilombola...)?

- 5) A SME utiliza alguma legislação ou documento oficial como base na elaboração de seu projeto pedagógico e currículo destinados à Educação Infantil?

Sim

Não

- 6) Se sim, qual (ais)? Posso ter acesso?

- 7) Quais as etapas ofertadas por esta SME na zona rural (Educação Infantil, Ensino Fundamental)?

- 8) Quais as modalidades ofertadas por esta SME na zona rural (EJA, Educação do campo, educação indígena, educação quilombola...)?

- 9) A SME utiliza alguma legislação ou documento oficial como base na elaboração de seu projeto pedagógico e currículo destinados à Educação do campo?

Sim

Não

- 9.1) Se sim, qual (ais)?

IV- OFERTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL (Geral e do Campo)

1) Qual a faixa etária de atendimento das crianças da Educação Infantil?

Zona urbana _____ Zona rural _____

2) Quantos professores (as) atuam na Educação Infantil? .

3) Existe coordenador específico para a Educação Infantil realizada na zona rural?

4) Quantas são as escolas da zona urbana? _____

4.1 Qual a quantidade de turmas? _____

5) Quantas são as escolas na zona rural? _____

5.1 Quantas são as turmas? _____

6) Como estão organizadas as escolas da zona rural?

7) Com relação ao funcionamento das escolas, quais são os turnos de funcionamento?

8) Existe uma proposta pedagógica ou curricular específica para as crianças residentes da zona rural (Educação do Campo)?

Sim

Não

9) Caso a alternativa anterior seja, ‘Sim’, cite as referências teóricas que fundamentam essa proposta pedagógica. Identifique autores, documentos oficiais e/ou objetivos desse documento:

10) Existe orientações da SME para a Educação Infantil que contemplam as especificidades das crianças residentes da zona rural?

- () Sim
() Não sei
() O município não possui orientações

Explique (caso afirmativa seja “sim”):

11) O que você pensa a respeito da demanda de crianças com idade creche (0-3 anos) residentes na zona rural e da inexistência de creches que as atendam próximas a seu contexto de vida?

12) Qual o valor de custo anual aproximado (em reais) investido por criança de 0 a 5 anos na Educação Infantil?

13) Qual o valor de custo anual aproximado (em reais) investido por criança de 0 a 5 anos na Educação Infantil da zona rural?

14) O município conta com auxílio financeiro de algum programa ou de outra fonte para custear a Educação Infantil?

15) O município conta com auxílio financeiro de algum programa ou de outra fonte para custear a Educação Infantil da zona rural?

16) Há ônibus para o transporte escolar para as crianças residentes na zona rural?

Sim Não

Se não, como elas se deslocam até a escola?

17) Existem monitores/adultos que acompanham as crianças moradoras em área rural no trajeto do transporte escolar? (Só fazer a pergunta se houver transporte escolar)

Sim Não

18) O transporte escolar possui itens de segurança para transportar essas crianças? (Só fazer a pergunta se houver transporte escolar)

Sim Não

Cite os itens de segurança:

19) Existe suporte/apoio da secretaria da educação para auxiliar no atendimento e nas especificidades da Educação Infantil para crianças da zona rural?

Sim Não

20) Algum professor da instituição que trabalha com a Educação Infantil é morador da zona rural?

Sim Não

Se sim, quantos?

20.1) Como se deslocam?

21) Como são agrupadas as crianças de 4 a 6 anos residentes na zona rural?

Turmas por idade
 Turma multisseriadas
 Outras: _____

22) A SME enfrenta dificuldades no que se refere ao atendimento das crianças da Educação Infantil que moram e são atendidas na zona rural? Quais?

23) Existe um calendário específico para as crianças moradoras em área rural?

Sim Não

Se sim, como funciona?

24) Você já ouviu falar em Educação Infantil do Campo?

Sim Não

Se sim, fale sobre o que compreende

25) Como são as escolas que atendem a Educação Infantil na zona urbana e na zona rural em termos de infraestrutura? Fale sobre os tipos de escolas que vocês possuem para atender a demanda nas duas zonas.

26) Existem no município outros tipos de espaços educacionais coletivos (brinquedoteca, biblioteca pública, dentre outros), além do espaço escolar, que atendem às crianças de 0 a 5 anos residentes na zona urbana e rural? Se sim, fale sobre eles.

27) Qual a quantidade e as refeições destinadas às crianças da Educação Infantil?

Zona urbana _____

Zona rural _____

28) Como ocorre o processo de fornecimento das refeições destinadas a Educação Infantil da zona urbana e rural? Quem fornece?

29) Há compra de alimentos da agricultura familiar?

29. 1) Se sim, qual o programa?

30) Quais os pontos positivos e negativos de seu município no atendimento educacional às crianças de 0 a 5 anos residentes em área rural?

31) Fale um pouco de como está sendo ofertar Educação Infantil no tempo de pandemia?

32) Como tem ocorrido o auxílio da equipe pedagógica às crianças da Educação Infantil atendidas pela rede de ensino e suas famílias na pandemia?

33) Há desafios no oferecimento de Educação Infantil para as crianças da zona rural no período de pandemia? Se sim, quais?

34) Você acha necessário pontuar algo acerca do atendimento das crianças moradoras da zona rural?

APÊNDICE B - Roteiro 1 - Secretário municipal de Educação

1. O que o senhor compreende como Educação Infantil? E quais são os nomes dados aos grupos que recebem crianças da educação infantil?
2. Gostaria que o senhor falasse sobre os documentos que orientam ou orientaram a proposta pedagógica e o currículo do município, sobretudo aqueles relacionados à educação infantil? Há algum documento específico que oriente a educação infantil que se realiza em escolas do campo?
3. Segundo informações colhidas por meio da aplicação do formulário, as escolas da zona rural estão organizadas em multietapa, quando há mais de 15 crianças, ocorre a divisão da turma entre dois professores. Como são agrupadas as crianças nas turmas? O agrupamento sempre ocorre em multietapa, ou há turmas cuja oferta é apenas de Educação Infantil?
4. O senhor informou que as crianças de 4 – 6 anos da zona rural são agrupadas em turmas de multietapas. Esse é um dado geral, ou acontece apenas em algumas localidades?
5. Segundo dados colhidos na aplicação do formulário, a secretaria enfrenta como dificuldade no atendimento das crianças da Educação Infantil que moram e são atendidas na zona rural, ausência de merenda adequada, equipamentos adequados, cadeiras e material lúdico e de forma geral são escassos recursos financeiros. Quais suas propostas e execuções em busca da superação dessas dificuldades?
6. O senhor informou sobre a abertura de turmas do maternal I e II, em cinco (5) escolas na zona rural e duas (2) na cidade, devido a incapacidade de acomodação de todas as crianças na creche. Ao mesmo tempo, foi dito que que nem todas os pais querem colocar as crianças na creche. Então, o que motivou a abertura de turmas se, aparentemente, não há procura?
7. O senhor informou que o custo anual investido na Educação Infantil, considerando o valor proporcional para cada criança, difere com base na localização da escola (zona urbana ou zona rural). Por favor, me fale mais especificamente sobre esse valor anual investido nas crianças, considerando a localidade da escola, se o município oferece contrapartida e sobre os desafios encontrados para superar limites que interferem na qualidade da oferta.
8. Aponte as razões para a não oferta de educação infantil para crianças com menos de três no município e, no caso daquela que se realiza em escolas da zona rural, com menos de quatro anos.

APÊNDICE C - ROTEIRO 2 – Coordenadora da educação infantil no campo (oferta só para a etapa) e coordenadora da educação infantil no campo em contexto multi etapa (PRÉ I AO 5º ANO)

Cargo e incumbência

1. Qual sua função na secretaria? Quais são as atribuições dessa função?
2. Qual sua formação acadêmica?
3. Há quanto tempo você exerce esse cargo?
4. Como ocorreu seu envolvimento na atuação da Educação Infantil para as crianças do campo?

Formação dos professores

5. Existe algum programa de formação continuada para os professores (as) da Educação Infantil do município? Há atendimento diferenciado para os professores da zona rural?
6. Qual a formação dos professores de Educação Infantil da rede municipal de Educação? Quantos são formados em pedagogia?

Subsídio Legal na orientação da equipe

7. A equipe pedagógica utiliza para elaboração de seu projeto pedagógico e currículo alguma legislação ou documento oficial específica para a Educação Infantil? Quais? (DCNEI, SOMA, PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO E BNCC)
8. A secretaria utiliza como referência para elaboração de seu projeto pedagógico e currículo alguma legislação ou documento oficial sobre a Educação do Campo (DOEBECS, o DECRETO DE 2010 e outros)?

Oferta de Educação Infantil

9. Qual a faixa etária de atendimento das crianças da Educação Infantil?
Zona urbana _____ Zona rural _____
10. Quantas escolas há na zona urbana e na zona rural que atendem crianças da Educação infantil?
Zona urbana _____ Zona rural _____

10.1 Em relação ao período de atendimento, quantas atendem em período parcial e integral?

11. Como são agrupadas as crianças da Educação Infantil (0 a 5 anos) nas escolas da zona rural? Como tem sido ofertar turmas para as crianças menores, de 0 a 3 anos, na zona rural? Quantas escolas do campo ofertam essas turmas da Educação Infantil?
12. Você acha que a oferta de educação para as crianças pequenas (1, 2, 3, 4 e 5 anos) moradoras da zona rural é adequada em termos de infraestrutura e proposta pedagógica? Por quê?
13. Você acha que deve haver oferta de Educação Infantil para as crianças perto do lugar onde moram? Por quê?
14. Há cuidadores para assistir as crianças com necessidades educacionais especiais na educação infantil da zona rural? Como ocorre o processo de seleção?
15. Quais os pontos positivos e negativos do atendimento às crianças matriculadas na Educação Infantil da zona rural? (fazer a pergunta mais para o final dessa seção)

O papel do Conselho

16. Vocês têm atuado junto ao Conselho Municipal de Educação em planejamentos e deliberações, na promoção do melhor oferecimento de Educação Infantil para o município ou acompanhado as ações do CME no tocante às decisões relacionadas à oferta de Educação Infantil, considerando também a oferta no campo? Se sim, cite as ações desenvolvidas atualmente?

Desafios e período de pandemia

17. Como tem sido desenvolvido o trabalho dos professores no atendimento escolar durante a pandemia?
18. Há desafios no oferecimento de Educação Infantil para as crianças da zona rural no período de pandemia? Se sim, quais?

18.1 Foi destacado pelo secretário, um dos desafios é o acesso à tecnologia para as crianças da zona rural. Algumas crianças que têm acesso à internet são acompanhadas remotamente via celular e outras não, apenas por atividade uma vez por semana. Como tem se dado essa dinâmica? E os encontros do maternal, como se dão? E os outros grupos?

19. Sabemos que um dos principais desafios na promoção da oferta educacional de qualidade tem sido a falta de recursos e condições materiais. Em relação aos desafios enfrentados pelo município, como você (s) avaliam a gestão na superação desses desafios?

Apêndice D- ROTEIRO 3 - Presidente do Conselho Municipal de Educação

Cargo e incumbência

1. Há quanto tempo você exerce essa função? E qual papel você desempenha?
2. Como ocorreu seu envolvimento na atuação do Conselho?
3. Qual a importância do Conselho Municipal de Educação para a Educação do município?
4. Quantos e quais são os componentes do CME (falar das representações)?

Atribuições e orientações documentais do Conselho

5. Quais são as referências documentais que guiam o CME, a proposta curricular e pedagógica da Educação Infantil do município? Posso ter acesso ao **regimento** e outros documentos usados no Conselho?
6. O conselho adapta para o município as determinações das leis das diferentes instâncias, proposta curricular do Estado ou outro documento usado na elaboração do currículo para a Educação Infantil? Como ocorre esse processo?
7. O município não possui sistema de ensino, e conseqüentemente é regido pela proposta curricular do Estado e outros documentos. Nesse contexto, quais atividades o conselho tem desenvolvido? E quais em relação a Educação Infantil?
8. Recentemente houve a abertura de mais uma escola na zona rural. O Conselho participou dessa decisão e de outras decisões, como a criação de uma coordenação para a educação do campo e abertura de turmas de maternal na zona rural? De que outras formas participou ou se envolveu?
9. O Conselho participa de alguma forma nas decisões sobre oferta de formação continuada para professores que atuam na educação infantil, em escolas da cidade ou do campo?

Projetos e desafios do Conselho relacionados à Educação Infantil na cidade e no campo

10. **Quais as propostas** que o CME pretende executar a curto e a longo prazo no atendimento da Educação Infantil?
11. **Quais os desafios** ao melhoramento da oferta de Educação Infantil da zona urbana e rural?
12. O CME enfrenta dificuldades no desenvolvimento de suas funções?

Concepção do Conselho sobre a Educação Infantil da zona rural

13. Como você avalia a oferta de educação para as crianças pequenas (0 a 5 anos) moradoras da zona rural em termos de infraestrutura e proposta pedagógica? É adequada?

APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Secretário

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTUDO: *EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: A OFERTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL PARA CRIANÇAS QUE RESIDEM EM ÁREAS RURAIS EM UM MUNICÍPIO DO BREJO PARAIBANO.*

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa acima citada. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos desenvolvendo. Sua colaboração neste estudo é de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo para você.

Eu, _____
 ,profissão PROFESSOR residente e domiciliado (a) na _____

, portador da Cédula de identidade, RG _____ e inscrito no CPF _____
 nascido(a) em 23/12/76, abaixo assinado(a), concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário(a) do estudo *Educação Infantil do Campo: a oferta de educação infantil para crianças que residem em áreas rurais em um município do brejo paraibano.* Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como a promessa dos esclarecimentos às dúvidas, por mim apresentadas durante o decorrer da pesquisa.

Estou ciente que:

I) A pesquisa objetiva analisar a oferta de Educação Infantil para crianças que residem em áreas rurais de um município do brejo paraibano, de modo que busca:

- Conhecer a realidade da oferta de Educação Infantil para crianças residentes em áreas rurais de um município do brejo paraibano;
- Identificar desafios e estratégias utilizados pela secretaria de educação do município para ofertar Educação Infantil para crianças que residem em áreas rurais;
- Relacionar a pesquisa com outras que abordam a oferta de Educação Infantil para crianças que residem em áreas rurais no país.

Como procedimento teórico-metodológico, a pesquisa se desenvolverá um estudo

Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos – CEP, do Hospital Universitário Alcides Carneiro - HUAC, situado a Rua: Dr. Carlos Chagas, S/N, São José, CEP: 58401 - 490, Campina Grande-PB, Tel: 2101 - 5545, e-mail: cep@huac.ufcg.edu.br; Conselho Regional de Medicina da Paraíba e a Delegacia Regional de Campina Grande.

Campina Grande - PB, 19 de MAIO de 2021.

Assinatura do (a) Participante _____

Secretário MUN. DE EDUCAÇÃO
Responsável pela pesquisa:

Orientanda: Janieli Silvestre da Silva Lemos.

Email: janiele2310@hotmail.com

Telefone: (83) 981269499

Orientadora: Prof.ª Dra. Fernanda de Lourdes Almeida Leal

Endereço profissional: Universidade Federal de Campina Grande (UFCG),
Unidade Acadêmica de Educação (UAE). Email: Telefone: (83)
988000098. Endereço profissional: R. Aprígio Veloso, 882 -
Universitário, Campina Grande - PB, 58429-900.

APÊNDICE F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Presidente do CME

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTUDO: *EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: A OFERTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL PARA CRIANÇAS QUE RESIDEM EM ÁREAS RURAIS EM UM MUNICÍPIO DO BREJO PARAIBANO.*

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa acima citada. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos desenvolvendo. Sua colaboração neste estudo é de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo para você.

I
 , profissão Voluntário(a) Educação residente e domiciliado(a) na

, portador da Cédula de identidade, RG _____ e inscrito no CPF _____ nascido(a) em 07/08/67, abaixo assinado(a), concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário(a) do estudo *Educação Infantil do Campo: a oferta de educação infantil para crianças que residem em áreas rurais em um município do brejo paraibano.* Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como a promessa dos esclarecimentos às dúvidas, por mim apresentadas durante o decorrer da pesquisa.

Estou ciente que:

I) A pesquisa objetiva analisar a oferta de Educação Infantil para crianças que residem em áreas rurais de um município do brejo paraibano, de modo que busca:

- Conhecer a realidade da oferta de Educação Infantil para crianças residentes em áreas rurais de um município do brejo paraibano;
- Identificar desafios e estratégias utilizados pela secretaria de educação do município para ofertar Educação Infantil para crianças que residem em áreas rurais;
- Relacionar a pesquisa com outras que abordam a oferta de Educação Infantil para crianças que residem em áreas rurais no país.

Como procedimento teórico-metodológico, a pesquisa se desenvolverá um estudo

de abordagem qualitativa. Para procedimentos de coleta de dados serão utilizadas as seguintes técnicas de abordagem de campo: análise documental, especificamente da legislação pertinente ao objeto de pesquisa, bem como outras que o município utilizar. A entrevista semiestruturada e o formulário.

A importância desta pesquisa consiste em fomentar a discussão da oferta de Educação Infantil para as crianças moradoras em áreas rurais, tendo em vista que a) trata-se de uma primeira pesquisa de mestrado no âmbito dessa temática no município; b) busca potencializar a reflexão do direito das crianças da Educação Infantil à Educação, considerando seu contexto de vida rural no referido município.

I) O **risco** previsto para essa pesquisa é de grau mínimo considerando que a realização do estudo se dará coletivamente (envolvendo dois ou mais sujeitos) sobretudo respeitando as normas de higiene em combate ao COVID-19 ou seja, contará com a participação da pesquisadora junto a presidente do Conselho Municipal de Educação. As ações da pesquisadora se limitarão apenas a exposição oral das perguntas contidas no roteiro de entrevista e o registro das respostas em gravação, que será de forma presencial.

II) O **benefício** dessa pesquisa reside em colaborar na construção do conhecimento científico e contribuir na formação de políticas públicas no âmbito educacional dedicadas a qualidade da educação infantil do campo, e contribuir com o conhecimento e conscientização das especificidades das crianças residentes em contextos rurais

III) Os resultados produzidos e obtidos no campo da pesquisa serão mantidos em sigilo e ficarão retidos aos seus responsáveis (orientadora e orientanda), mas concordo que sejam divulgados em publicações científicas como relatórios, artigos e outros, desde que as informações não sejam associadas ao meu nome ou da escola.

IV) A eventual desistência não causará prejuízo a mim, ou ao município. Tenho a liberdade de desistir ou de interromper minha colaboração nesta pesquisa no momento em que desejar, devendo apenas informar ao pesquisador oralmente ou por escrito, sem qualquer tipo de explicação.

V) Caso eu desejar, poderei pessoalmente tomar conhecimento ao final desta pesquisa. Estou ciente que receberei uma via deste termo de consentimento.

Desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

Não desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

VI) Caso me sinta prejudicado (a) por participar desta pesquisa, poderei recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos – CEP, do Hospital Universitário

Alcides Carneiro - HUAC, situado a Rua: Dr. Carlos Chagas, S/N, São José, CEP: 58401
- 490, Campina Grande-PB, Tel: 2101 - 5545, e-mail: cep@huac.ufcg.edu.br; Conselho
Regional de Medicina da Paraíba e a Delegacia Regional de Campina Grande.

Campina Grande - PB, 11 de maio de 2021.

Assinatura do (a) Participante

Responsáveis pela pesquisa:

Orientanda: Janieli Silvestre da Silva Lemos.

Email: janicle2310@hotmail.com

Telefone: (83) 981269499

Orientadora: Prof^a. Dra. Fernanda de Lourdes Almeida Leal

Endereço profissional: Universidade Federal de Campina Grande (UFCG),
Unidade Acadêmica de Educação (UAEd). Email: Telefone: (83)
988000098. Endereço profissional: R. Aprígio Veloso, 882 -
Universitário, Campina Grande - PB, 58429-900.

APÊNDICE G – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Coordenadora G

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTUDO: *EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: A OFERTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL PARA CRIANÇAS QUE RESIDEM EM ÁREAS RURAIS EM UM MUNICÍPIO DO BREJO PARAIBANO.*

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa acima citada. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos desenvolvendo. Sua colaboração neste estudo é de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo para você.

Eu, _____

, profissão PROFESSORA residente e domiciliado (a) na RUA:

, portador da Cédula de identidade, RG _____ e inscrito no CPI

nascido(a) em 03/06/79, abaixo assinado(a), concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário(a) do estudo *Educação Infantil do Campo: a oferta de educação infantil para crianças que residem em áreas rurais em um município do brejo paraibano..* Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como a promessa dos esclarecimentos às dúvidas, por mim apresentadas durante o decorrer da pesquisa.

Estou ciente que:

1) A pesquisa objetiva analisar a oferta de Educação Infantil para crianças que residem em áreas rurais de um município do brejo paraibano, de modo que busca:

- Conhecer a realidade da oferta de Educação Infantil para crianças residentes em áreas rurais de um município do brejo paraibano;
- Identificar desafios e estratégias utilizados pela secretaria de educação do município para ofertar Educação Infantil para crianças que residem em áreas rurais;
- Relacionar a pesquisa com outras que abordam a oferta de Educação Infantil para crianças que residem em áreas rurais no país.

Como procedimento teórico-metodológico, a pesquisa se desenvolverá um estudo

de abordagem qualitativa. Para procedimentos de coleta de dados serão utilizadas as seguintes técnicas de abordagem de campo: análise documental, especificamente da legislação pertinente ao objeto de pesquisa, bem como outras que o município utilizar. A entrevista semiestruturada e o formulário.

A importância desta pesquisa consiste em fomentar a discussão da oferta de Educação Infantil para as crianças moradoras em áreas rurais, tendo em vista que a) trata-se de uma primeira pesquisa de mestrado no âmbito dessa temática no município; b) busca potencializar a reflexão do direito das crianças da Educação Infantil à Educação, considerando seu contexto de vida rural no referido município.

I) O **risco** previsto para essa pesquisa é de grau mínimo considerando que a realização do estudo se dará coletivamente (envolvendo dois ou mais sujeitos) sobretudo respeitando as normas de higiene em combate ao COVID-19 ou seja, contará com a participação da pesquisadora junto a coordenadora da Educação Infantil. As ações da pesquisadora se limitarão apenas a exposição oral das perguntas contidas no roteiro de entrevista e o registro das respostas em gravação, que será de forma presencial.

II) O **benefício** dessa pesquisa reside em colaborar na construção do conhecimento científico e contribuir na formação de políticas públicas no âmbito educacional dedicadas a qualidade da educação infantil do campo, e contribuir com o conhecimento e conscientização das especificidades das crianças residentes em contextos rurais

III) Os resultados produzidos e obtidos no campo da pesquisa serão mantidos em sigilo e ficarão retidos aos seus responsáveis (orientadora e orientanda), mas concordo que sejam divulgados em publicações científicas como relatórios, artigos e outros, desde que as informações não sejam associadas ao meu nome ou da escola.

IV) A eventual desistência não causará prejuízo a mim, ou ao município. Tenho a liberdade de desistir ou de interromper minha colaboração nesta pesquisa no momento em que desejar, devendo apenas informar ao pesquisador oralmente ou por escrito, sem qualquer tipo de explicação.

V) Caso eu desejar, poderei pessoalmente tomar conhecimento ao final desta pesquisa. Estou ciente que receberei uma via deste termo de consentimento.

Desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

Não desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

VI) Caso me sinta prejudicado (a) por participar desta pesquisa, poderei recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos – CEP, do Hospital Universitário

Alcides Carneiro - HUAC, situado a Rua: Dr. Carlos Chagas, S/ N, São José, CEP: 58401
- 490, Campina Grande-PB, Tel: 2101 - 5545, e-mail: cep@huac.ufcg.edu.br, Conselho
Regional de Medicina da Paraíba e a Delegacia Regional de Campina Grande.

Campina Grande - PB, 11 de maio de 2021.

Assinatura do (a) Participante

Responsáveis pela pesquisa:

Orientanda: Janieli Silvestre da Silva Lemos.

Email: janielle2310@hotmail.com

Telefone: (83) 981269499

Orientadora: Prof. Dra. Fernanda de Lourdes Almeida Leal

Endereço profissional: Universidade Federal de Campina Grande (UFCG),
Unidade Acadêmica de Educação (UAEd). Email: Telefone: (83)
988000098. Endereço profissional: R. Aprígio Veloso, 882 -
Universitário, Campina Grande - PB, 58429-900.

de abordagem qualitativa. Para procedimentos de coleta de dados serão utilizadas as seguintes técnicas de abordagem de campo: análise documental, especificamente da legislação pertinente ao objeto de pesquisa, bem como outras que o município utilizar. A entrevista semiestruturada e o formulário.

A importância desta pesquisa consiste em fomentar a discussão da oferta de Educação Infantil para as crianças moradoras em áreas rurais, tendo em vista que a) trata-se de uma primeira pesquisa de mestrado no âmbito dessa temática no município; b) busca potencializar a reflexão do direito das crianças da Educação Infantil à Educação, considerando seu contexto de vida rural no referido município.

I) O risco previsto para essa pesquisa é de grau mínimo considerando que a realização do estudo se dará coletivamente (envolvendo dois ou mais sujeitos) sobretudo respeitando as normas de higiene em combate ao COVID-19 ou seja, contará com a participação da pesquisadora junto a coordenadora da Educação Infantil. As ações da pesquisadora se limitarão apenas a exposição oral das perguntas contidas no roteiro de entrevista e o registro das respostas em gravação, que será de forma presencial.

II) O benefício dessa pesquisa reside em colaborar na construção do conhecimento científico e contribuir na formação de políticas públicas no âmbito educacional dedicadas a qualidade da educação infantil do campo, e contribuir com o conhecimento e conscientização das especificidades das crianças residentes em contextos rurais

III) Os resultados produzidos e obtidos no campo da pesquisa serão mantidos em sigilo e ficarão retidos aos seus responsáveis (orientadora e orientanda), mas concordo que sejam divulgados em publicações científicas como relatórios, artigos e outros, desde que as informações não sejam associadas ao meu nome ou da escola.

IV) A eventual desistência não causará prejuízo a mim, ou ao município. Tenho a liberdade de desistir ou de interromper minha colaboração nesta pesquisa no momento em que desejar, devendo apenas informar ao pesquisador oralmente ou por escrito, sem qualquer tipo de explicação.

V) Caso eu desejar, poderei pessoalmente tomar conhecimento ao final desta pesquisa. Estou ciente que receberei uma via deste termo de consentimento.

Desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

Não desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

VI) Caso me sinta prejudicado (a) por participar desta pesquisa, poderei recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos – CEP, do Hospital Universitário

Alcides Carneiro - HUAC, situado a Rua: Dr. Carlos Chagas, S/N, São José, CEP: 58401
- 490, Campina Grande-PB, Tel: 2101 - 5545, e-mail: cep@huac.ufcg.edu.br, Conselho
Regional de Medicina da Paraíba e a Delegacia Regional de Campina Grande.

Campina Grande - PB, 16 de maio de 2021.

Assinatura do (a) Participante _____

Responsáveis pela pesquisa:

Orientanda: Janieli Silvestre da Silva Lemos.

Email: janielle2310@hotmail.com

Telefone: (83) 981269499

Orientadora: Prof^a. Dra. Fernanda de Lourdes Almeida Leal

Endereço profissional: Universidade Federal de Campina Grande (UFCG),
Unidade Acadêmica de Educação (UAEd). Email: Telefone: (83)
988000098. Endereço profissional: R. Aprígio Veloso, 882 -
Universitário, Campina Grande - PB, 58429-900.

APÊNDICE I- Declaração de consentimento da instituição

[Redacted]

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO [Redacted]

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins que autorizo o desenvolvimento da pesquisa intitulada "EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: a oferta de Educação Infantil para crianças que residem em áreas rurais em um município do brejo paraibano" a ser realizada nas escolas e na secretaria de Educação desse município pela pesquisadora Janieli Silvestre da Silva.
Por ser expressão da verdade, assino para que se produza os efeitos legais.

[Redacted] 26 de Janeiro de 2021.

[Redacted]

Secretário de Educação



Secretário Mun. de Educação
Matricula: 0732

APÊNCICE J – Proposta de Formação



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO PARA PROFESSORES DO MUNICÍPIO PESQUISADO

Janiéli Silvestre da Silva Lemos

Orientadora: Profa. Dra. Fernanda de Lourdes Almeida Leal



APRESENTAÇÃO

Esta proposta resulta da pesquisa de mestrado em Educação (PPGE/UFCEG), intitulada *Educação Infantil do e no Campo: a oferta de Educação Infantil para crianças que residem em áreas rurais de um município do brejo paraibano*, que teve como um dos objetivos específicos: colaborar com o percurso formativo dos professores, em apoio à secretaria de Educação, abordando, dentre outros, assuntos relativos à melhoria da oferta e condições de permanência das crianças da Educação Infantil de áreas rurais.

A pesquisa revelou que não há um conhecimento sólido e abrangente por parte das pessoas que compõem a equipe pedagógica, no que diz respeito da Educação do Campo, bem como seu contexto de consolidação, os documentos legais e nem da Educação Infantil do Campo. As entrevistas mostraram que há um reconhecimento da necessidade formativa dos professores (a) em específico nessa área, que é bastante recente. A respeito de tal demanda, a secretaria tem buscado auxílio de universidades para suprir a necessidade, mas é algo muito inicial no sentido prático.

Reconhecemos que a formação continuada dos profissionais da educação é necessária e prevista por lei, em âmbito nacional no Art. 67 da Lei 9.394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no inciso II, o qual estabelece que os sistemas de ensino promoverão, aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; nas Diretrizes Operacionais para o ensino de Educação Básica do Campo por meio Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, no Art 15, inciso III, que o poder público levará em consideração, a remuneração digna, inclusão nos planos de carreira e institucionalização de programas de formação continuada para os profissionais da educação que propiciem, no mínimo, o disposto nos artigos. Como também por meio das diretrizes complementares, Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, estabelece no Art. 7º, parágrafo 2º, que a Educação do Campo deverá propiciar formação continuada dos professores e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente, devendo considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades.

A nível municipal, vejamos como é trazida a formação continuada, na lei municipal de nº 505/2021 que estabelece o sistema municipal de Educação, no seu Art. 63. Dá ao município a seguinte ação: inciso I, “ - Realizar Formação Continuada para os professores em

exercício, utilizando também, para isso, os recursos da Educação a Distância.” conforme ao plano de carreira do município, por meio da lei municipal, nº 247/2009, no artigo 9º, que trata da qualificação profissional, a qual deve ser assegurada através de cursos de formação, aperfeiçoamento ou especialização, em instituições credenciadas, de programas de aperfeiçoamento em serviços e de outras atividades de atualização profissional. Também é visto no item 1.8 da meta 1 do plano municipal de educação, o estímulo da oferta da formação inicial e continuada dos profissionais do magistério e da educação que atuam na educação infantil do município, até o final da vigência do plano, isto é, até 2024.

Nesse sentido, existe notável presença da necessidade de formação continuada e de aperfeiçoamento dos (as) professores (as). A necessidade de formação, deve ser suprida, e é nesse intuito de colaborar como a formação dos professores municipais que organizamos esse material. Ele traz em sua essência aspectos bibliográficos a respeito da consolidação da Educação do Infantil do Campo, a fim de tornar mais conhecida, reconhecida e exercida tal área.

No que diz respeito a política e as ações na promoção de uma Educação Infantil, de qualidade para as crianças das áreas rurais, Lima e Silva (2015) destacam que a necessidade de desenvolvimento de políticas públicas na área, está ligada à necessidade de ampliação urgente de saberes sobre a Educação Infantil e os atendimentos em creches e pré-escolas existentes nas escolas rurais. O que requer maior compreensão, de muitos aspectos, em especial de suas formas de funcionamento, das suas estruturas físicas, dos profissionais e suas formações e das populações atendidas. Assim, é preciso toda uma engenharia de saberes e de reconhecimentos a serem executados em favorecimento de uma Educação Infantil do Campo qualitativa.

Para o acesso a tais saberes é necessário maiores estudos e disseminação das produções acadêmicas. De acordo com Silva et al conforme citado por Lima, Silva (2015, p. 136) o fato de que o conhecimento sobre a creche e a pré-escola ter seu desenvolvimento mais fortemente vinculado ao mundo urbano, ainda são escassas as investigações sobre a Educação Infantil nos territórios rurais. Em mapeamento da produção acadêmica nacional sobre a Educação Infantil nos territórios rurais, no período de 1996 a 2011, as autoras encontraram 80 trabalhos que abordavam, de forma direta ou correlata, aspectos que dizem respeito à população de até 6 anos nas escolas investigadas. Dentre esses, apenas uma minoria (9) incluíam, em seu objeto, especificidades da Educação Infantil no campo e, em parcela significativa dos estudos (22), não havia a identificação ou especificação da população rural estudada.

Considerando o acima exposto, almejamos combater o silenciamento das características que compõem o universo das populações rurais nas pesquisas. E também na rede municipal pesquisada. Desse modo nossa pesquisa pretende colaborar no alargamento das pesquisas envolvendo educação das crianças das áreas rurais. E no conhecimento dos professores (as) para que sejam refletidos em suas práticas pedagógicas.

A formação continuada é uma estratégia de melhoria da qualidade de ensino, que consiste em estabelecer propostas que contribuam para que o conhecimento seja socializado, de forma que a qualificação e a capacitação do docente, ajude no melhor exercício de sua prática, por meio do domínio de conhecimentos e métodos do campo de trabalho em que atua. Nesse sentido a formação continuada, pode ser conceituada como uma atitude frente aos desafios pedagógicos, políticos e sociais, que deve estar pautada em uma sólida teorização e reflexão. O que implica em ser realizada no contexto educativo do tempo e espaço de trabalho numa contínua dinâmica de construção do desenvolvimento profissional. (Branco, sd).

Quadro de documentos importantes na formalização da Educação Infantil do Campo

1988	<i>Constituição Federal - Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006.</i>	A Constituição Federal estabelece o atendimento em creche e pré-escola é um dever do Estado e um direito da criança de 0 a 6 anos de idade.
1996	<i>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Federal nº 9.394/1996</i>	A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) reconhece a Educação Infantil como um segmento que promove a aprendizagem e parte integrante da Educação Básica. No fortalecimento ao modelo de gestão adotada por essa lei, a presença da comunidade e dos movimentos sociais e sindicais nos Conselhos de Escola é destacada como forma de garantir a gestão democrática nas escolas do campo.
1998	<i>Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.</i>	O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) é publicado como parte dos documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ele reúne objetivos, conteúdos e orientações didáticas.
1999	<i>As Diretrizes Curriculares Nacionais</i>	Nelas são estabelecidos os princípios que devem orientar as

	<i>para a Educação Infantil (DCNEI foram instituídas em 1999 (Resolução CNE/CEB nº 1/1999 –</i>	propostas pedagógicas de todas as instituições brasileiras de Educação Infantil.
2001	<i>O parecer CNE/CEB nº 36/2001 - fundamenta as Doebe.</i>	Apresenta questões importantes a serem consideradas no atendimento escolar das populações do campo.
2002	<i>Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo- Doebe (Resolução CNE/CEB nº 1/2002</i>	Orientam os sistemas de ensino a adotarem estratégias específicas na organização das escolas do campo. Possibilidades de flexibilização do calendário escolar, tomando por base a não coincidência entre o ano escolar e o ano civil.
2008	<i>Resolução CNE/CEB nº 2/2008 – aprofundar o processo de formalização da Educação do Campo</i>	Foi definida a população do campo como: agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas e outros como povos e comunidades tradicionais.
2009	<i>DCNEI - Resolução CNE/CEB nº 5/2009</i>	Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Surgem para orientar o planejamento curricular das escolas. Propõem a organização por eixos de interações e brincadeira. Além disso, traz como marco conceitual a indissociabilidade entre o cuidar e educar. Lei nº 11.738/08.

Os Movimentos sociais e o papel da Educação na luta pelo reconhecimento das populações do campo

Diante da falta de condição básica para garantir uma vida digna, os camponeses buscaram sua organização de várias maneiras, por meio dos sindicatos rurais, pelas associações, pelas cooperativas, pelos partidos políticos, pelos movimentos ligados à Igreja, como forma de resistência de modo a garantir seus direitos e condições de sobreviver dignamente no campo. Foi nos anos 90 do século XX que os trabalhadores e as trabalhadoras do campo, por meio de grandes mobilizações nacionais e articulações, conseguiram assegurar

a política para a Educação do Campo, em uma perspectiva que foge da escola rural (JÚNIOR; MOURÃO).

A educação ocupa um local de destaque nas lutas camponesas. Pois ocorre a vinculação da educação na defesa dos movimentos sociais do campo, especialmente o MST, por uma educação que respeite o modo de vida dos camponeses, já que a educação voltada aos povos do campo era uma educação restrita e dotada de interesses políticos e econômicos de sujeitos e grupos externos e distantes das lutas dos camponeses.

A Educação Rural ofertada, não estava dando conta de atender as necessidades da população rural, pois, faltavam escolas, e os objetivos educacionais e de desenvolvimento econômico evidenciavam o meio rural como um espaço atrasado e não considerava a diversidade dos povos, este tipo de educação está ligada a uma visão preconceituosa a respeito do camponês, que não considera os saberes decorrentes do trabalho dos agricultores. Não havia uma preocupação com a cultura e costumes do homem do campo, o foco maior era formar pessoas para o mercado de trabalho urbano, a escola rural era identificada pelo aspecto geográfico e não pelas pessoas que lá viviam. Essa perspectiva educacional, perdurou até meados da metade do século XX.

Pelo que podemos perceber, o campo nunca foi um espaço prioritário para ação planejada e institucionalizada do Estado. Principalmente por em suas formulações de diretrizes políticas e pedagógicas, nunca deixou regulamentado como a escola do campo deveria funcionar e se organizar; omitiu-se na dotação financeira que possibilitasse a institucionalização e a manutenção de uma escola de qualidade em todos os níveis de ensino, além de não implantar uma política efetiva de formação continuada e de valorização de carreira do professor do campo. Tal situação fez com que a população do campo fosse privada do acesso às políticas e serviços públicos em geral, afirma (ROSA; CAETANO, 2008).

Nesse contexto, na via oposta da Educação Rural, nasce a Educação do Campo, sua concepção e seu movimento comunicam-se com o esforço regularmente empreendido por segmentos da sociedade brasileira no sentido do reconhecimento de direitos. Do ponto de vista histórico, ela se relaciona com o movimento de Educação Popular dos anos 1960, que buscava, na contramão de modelos educacionais instrumentalistas, tecnicista excludentes, fomentar a participação política das camadas populares, inclusive as do campo, e de criar alternativas pedagógicas identificadas com a cultura e com as necessidades nacionais (LEAL, 2016).

A discussão sobre a Educação do Campo passa também pela mudança do termo rural por campo. Há uma abrangência maior em jogo, que envolve sujeitos, educação e políticas públicas. Envolve, sobretudo, um projeto de sociedade. Para Caldart (2012, p. 257),

A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos à remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana.

Como podemos ver, a definição e o entendimento do que é a Educação do Campo passa por essa abrangência, que considera aspectos muito mais amplos do que aqueles classicamente relacionados à Educação, como a escola e processos de aprendizagem, sem, no entanto, desconsiderarmos o lugar estratégico que esses podem ter na construção do projeto de sociedade defendido pelos que fazem e pensam esse conceito em construção (CALDART, 2012).

A luta por uma elaboração e concretização de uma política para a educação do campo no contexto brasileiro havia sido discutido há décadas, mas é a partir dos anos 1990 que a educação passa a ser centro dos debates, porém o interesse do MST pela educação surge no início dos anos de 1980, como uma necessidade derivada, pois a maior atividade do grupo consiste na ocupação de terras improdutivas como forma de pressionar o Estado para a realização da reforma agrária. Também há reivindicações quanto a condições para que os agricultores possam, após a posse, produzir e viver nessas terras como escola próxima dos assentamentos, para que as crianças cresçam vinculadas a sua realidade.

Dentro do movimento, a defesa por escolas que respeite a realidade do campo nasce inicialmente fruto de preocupações individuais, de mães e professoras, depois dos pais e logo em seguida, os líderes do movimento passaram a se preocupar com a educação de suas crianças, jovens e adultos. A luta começou em busca por escolas de 1ª a 4ª série, e atualmente perpassa da Educação Infantil ao ensino superior. A escola faz parte da militância a fim de propiciar que a escola faça parte de suas vidas, que conheça sua realidade, sua vivência, sua cultura.

Na Educação brasileira, vamos ter pela primeira vez um debate sobre a Educação do Campo e não mais para o campo, a partir do protagonismo dos movimentos sociais, em específico o MST, que passa a discutir e a cobrar do governo, no final do mandato de Fernando Henrique Cardoso e dos mandatos subsequentes, políticas para atender ao segmento

do campo e sua realidade. É nesse cenário que surge o termo campo associado a Educação, fruto das discussões do I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), em 1997.

Neste encontro, a discussão pautou no entendimento nacional sobre a Educação dos sujeitos do campo, uma educação que levasse em conta as especificidades do meio rural, onde o meio ambiente e o trabalho jamais podem ser tratados em separado (JÚNIOR, MOURÃO, 2012). A partir do ENERA, o debate em torno da Educação do Campo se intensificou no Brasil, ao ponto de conceber o PRONERA (Programa de Educação na Reforma Agrária) instituído pelo Governo Federal em 16 de abril de 1998, e que ainda hoje está em vigência, mesmo que sob fortes tensões e que foi responsável por impulsionar a Educação do Campo nas esferas acadêmicas.

A realização do ENERA, contribuiu para que o MST levantasse uma discussão mais ampla sobre a educação no meio rural brasileiro, e também fomentou a realização da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho 1998, na qual criou objetivamente o Movimento Por Uma Educação do Campo. Toda essa mobilização representou um novo jeito de lutar e pensar a Educação para a população brasileira que vive e trabalha no e do campo, bem como uma mudança de paradigma, contrapondo o modelo de educação rural vigente.

A expressão “Educação do Campo”, segundo CALDART (2012), primeiramente nasceu como *Educação Básica do Campo* no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. Passou a ser chamada *Educação do Campo* a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro 2002, decisão posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004, em que ocorreu a ampliação dos debates com a adesão de novos grupos organizados, principalmente pelas universidades e pelo poder público.

O que aconteceu nesse período, repercutiu favoravelmente na concepção de Educação, o que proporcionou um entendimento da necessidade de ampliação para a Educação básica e superior. Começou-se a discutir outro perfil de escola e de profissional para atuar nas escolas do campo, não apenas uma educação destinada para os sujeitos do campo, mas uma Educação que conta diretamente com a atuação dos sujeitos do campo. Surge então um novo paradigma, buscando romper com o modelo rural cuja referência é apenas o produtivismo, como lugar de produção de mercadorias e não como espaço de vida.

Em resultado da mudança do quadro educacional sobre o paradigma rural, temos a instituição das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº. 1, de 3 de abril de 2002 (BRASIL, 2002). A implementação dessas diretrizes foi uma reivindicação histórica dos movimentos sociais do campo, e suas orientações referem-se às responsabilidades dos sistemas de ensino com o atendimento escolar sob a ótica do direito; implica respeito às diferenças e à política de igualdade, tratando a qualidade da educação escolar na perspectiva de inclusão. Como também, o crescimento da questão da Educação do Campo nas agendas políticas municipais, estaduais e federal. Em resumo as DOEBECS, torna o Estado responsável por fazer valer os direitos já garantidos por lei, mas que ainda necessitam serem alcançados em ações políticas efetivas.

As Diretrizes resultam da luta pela educação de qualidade social para todos os povos que vivem no e do campo, com identidades diversas e revelam um objetivo maior em relação à inclusão da educação em todos os níveis, buscando uma integração da educação escolar com as experiências cotidianas do educando, de acordo com sua origem, seus costumes e seus valores, numa perspectiva integradora escola/campo (ROSA; CAETANO, 2008).

Seis anos depois da implementação das DOEBECS, surge a Resolução CNE/CEB nº 2/2008, a qual estabelece as diretrizes complementares da Educação do Campo, bem como o Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010 que dispõe sobre a política de Educação do Campo. Que servem de reforço e legitimam as lutas dos Movimentos Sociais do campo referente ao direito universal à educação, bem como o dever do Estado em promover intervenções que atentem para as especificidades necessárias para o cumprimento e garantia dessa universalidade.

Ao passar dos anos a Educação do Campo vai se formando no discurso e nas formulações políticas no fim da década de 1990 e início dos anos 2000. Nesse contexto, a gestão do governo Lula assumiu papel relevante, pois fornece nutriente a dissipação de ações importantes que ajudam na consolidação do diálogo sobre a Educação do campo. Segundo Leal (2012), os movimentos sociais do campo e os intelectuais vinculados a ele são os responsáveis pela introdução do debate da educação do campo na agenda política.

Os sujeitos da educação do campo são os sujeitos da resistência no e do campo: sujeitos que lutam para continuar sendo agricultores apesar de um modelo de agricultura cada vez mais excludente. Esse é o ponto alto que constitui um dos traços que vêm desenhando a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação e a uma

educação que seja no e do campo. “No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.” (CALDART; 2008 p.149).

A Educação do Campo, nesse sentido, deve ser voltada para ao atendimento e valorização de vivências, da cultura, dos saberes, da experiência e do cotidiano dos povos do campo, mas ocorre que a educação ofertada a essa população é homogeneizada, com base nas características da oferta realizada na zona urbana, ou seja, é uma educação adaptada e, geralmente, adaptada ao pior que se conhece de oferta realizada no contexto urbano. Para Arroyo (2004), os Estados e os municípios ainda insistem em tratar a Educação do Campo como Educação rural, pelo tratamento periférico que ainda dão aos sujeitos do campo, apesar de todo o trajeto percorrido no campo da política Educacional campesina.

A seguir, veremos alguns aspectos que demarcam o trajeto da Educação Infantil, o seu imbricamento com a educação do campo e o delineamento da esfera educacional que considera em diversos âmbitos, as infâncias campesinas, denominada Educação Infantil do Campo.

Educação Infantil do Campo: aspectos relevantes.

Para compreendermos melhor como foi o processo de institucionalização da Educação Infantil do campo, é importante destacar aspectos lineares das políticas educacionais identificando a natureza do papel da Educação Infantil, a legislação da assistência ao direito à educação para compreender a luta em defesa da concretização desse direito, bem como as políticas públicas voltadas para a democratização das oportunidades de acesso as creches e pré-escolas na contemporaneidade.

Velloso (2008) considera o atendimento à criança em instituições de Educação Infantil no Brasil como recente. Até meados do século XIX, praticamente não existia. Havia um acolhimento, mas não propriamente institucionalizado. Existia uma diferenciação entre o atendimento das crianças da zona urbana e rural e a classificação social. Na zona urbana, os filhos ilegítimos, filhos das moças das altas classes sociais, eram abandonados nas rodas dos expostos. Tal gesto serviria tanto para salvar os inocentes quanto para reintegrar a mãe ao tecido social. No meio rural, onde se localizava a maior parte da população, as famílias fazendeiras assumiam o cuidado de inúmeras crianças, órfãs e frutos da exploração sexual de escravas e indígenas pelo senhor branco.

Antes da proclamação da República, ocorriam algumas iniciativas pontuais de proteção à criança, em sua maioria ligadas ao combate das altas taxas de mortalidade infantil. Com esse objetivo ocorreu a criação de instituições como asilos, creches e internatos para cuidar de crianças pobres. A assistência aos infantes era sustentada por um discurso médico-sanitarista, o qual atribuía à família a culpa pela situação de precariedade de seus filhos. (VELLOSO,2008)

O processo de industrialização potencializou o surgimento das cidades e as novas condições de desenvolvimento econômico e cultural, mostrando uma nova formação social com a inserção das mulheres no mercado de trabalho, acarretando na necessidade de organização de creches, que tinha como grande ênfase pedagógica o cuidar. Desde o início do século XX até a década de 1950, as creches de fora das indústrias pertenciam a entidades filantrópicas laicas e religiosas. A passagem e chegada ao século XX trouxe o ideário liberal que influenciou a construção do projeto social de uma nação moderna, e continha preceitos educacionais do Movimento das Escolas Novas. Preceitos elaborados no centro das transformações sociais ocorridas na Europa e trazidos para o Brasil através dos estudantes que se graduavam e se especializavam na Europa ou nos Estados Unidos, das visitas dos intelectuais ao Brasil e da literatura publicada com influências americanas e européias. (VELLOSO, 2008).

Ainda conforme a autora, as influências estrangeiras foram centro de debates e acabaram sendo importadas. As movimentações ocorriam em volta do famoso jardim de infância, locais onde estudavam as crianças das classes privilegiadas. No Brasil, o primeiro “jardim de infância” é datado do ano 1875, na cidade do Rio de Janeiro, tendo como destinatários crianças de famílias ricas. A primeira construção de jardim de infância em terras brasileiras foi sob a responsabilidade de entidades privadas, só posteriormente pelo poder público.

A necessidade de fundar organizações adequadas para o atendimento às crianças pequenas em espaços institucionais, sem ser familiares nasceu da realidade urbana da Europa, para as que as mulheres trabalhadoras na indústria deixassem seus filhos. Desse modo surgiu a creche. E o Jardim de Infância, apesar de ter seu surgimento um pouco distanciado da ideia de substituição do cuidado familiar, tão importante para as crianças cujas mães trabalhavam, também tem sua emergência no Brasil relacionada com a urbanização. compreender que a Educação Infantil se constituiu como uma resposta às necessidades da expansão do processo

de industrialização, de urbanização e da construção da Nação brasileira. (BARBOSA; FERNANDES, 2013).

As reivindicações operárias inicialmente direcionadas aos donos das indústrias e posteriormente canalizadas para o Estado, pressionaram a criação de creches, escolas maternais e parques infantis por parte dos órgãos governamentais. Aos poucos as ações dirigidas à infância foram ganhando espaços e adeptos. Na segunda metade do século XX, devido às características econômicas do sistema adotado no Brasil, um capitalismo concentrador de riquezas e absolutamente promotor de desigualdades sociais, a maioria da população não desfrutava de condições satisfatórias de vida. A participação da mulher no mercado de trabalho vinha se intensificando, as creches já não eram mais procuradas apenas por operárias, mas por trabalhadoras do comércio e funcionárias públicas (VELLOSO, 2008).

Nesse percurso, constitui-se a Educação Infantil. Seu corpo institucional foi ganhando formas mais delineadas principalmente em meio ao contexto econômico das décadas de 1970 e 1980, fazendo com que os movimentos operários, ao lado dos movimentos feministas se intensificassem, dando conotações novas às reivindicações por creches, o que significa dizer que não era mais admissível o paternalismo estatal ou empresarial no que dizia respeito ao atendimento às crianças pequenas. As negociações trabalhistas, durante os anos que antecederam a Constituição de 1988, reivindicavam a creche como direito do trabalhador e dever do Estado, fato que se consolidou posteriormente na Carta Magna de 1988. Pautada pela exigência de direitos de trabalhadores e de crianças, o atendimento à criança se torna uma demanda social mais abrangente. (VELLOSO, 2008).

Considerando a trajetória da educação da infância, que encontrou solo consistente a começar pela Constituição de 1988, Barbosa e Fernandes (2013) expressam que uma importante conquista do movimento político e social no que se refere à infância e à educação foi à definição da Educação Infantil (de 0 a 6 anos) como dever do Estado e direito de todos através da Constituição Federal de 1988. Em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Educação Infantil tornou-se a primeira etapa da Educação Básica, ofertada através do atendimento em creches (0 a 3 anos) e pré-escolas (4 a 6 anos) a ser realizada em escolas e centros de Educação Infantil. Se, inicialmente, o direito à Educação Infantil emergiu atrelado ao direito da família trabalhadora, posteriormente, foi constituindo, no contexto social brasileiro, um novo significado e hoje é também reivindicado como um direito social de todas as crianças.

A Constituição Federal de 1988, dá um novo papel e função aos municípios, fazendo com que fiquem responsáveis pelo o atendimento da Educação Infantil, sendo preponderante a participação dos municípios na oferta desta etapa de ensino no atendimento do setor público. Etapa que se torna mais presente e real na década de 1990, período do surgimento da rede conveniada, isto é, os financiamentos entre poder público e entidades sociais.

No Brasil, a Educação passa a ser reconhecida como direito a partir da Constituição Federal de 1988, que explicita no seu Art. 205. “A educação, direito de todos e dever do Estado [...]” Estado que deve efetivá-la mediante a garantia de Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; conforme exposto no parágrafo IV do Art, 208 (BRASIL, 2006). E reforça o papel do Estado nos artigos, 208 e 227. No artigo 211, é proposto a organização dos sistemas de ensino sob regime de colaboração entre União, Estado e Distrito Federal e Municípios. No parágrafo segundo, indica a atuação prioritária dos municípios, dando-se na Educação Infantil e no Ensino Fundamental: “Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na Educação Infantil. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, “§ 2º de 1996).” Assim, a dimensão educacional do atendimento às crianças pequenas passa a ser oficialmente considerada. (BRASIL,1996)

A LDB (Lei 9.394) foi promulgada e estabeleceu as diretrizes da educação nacional, continuando o que fora estabelecido na Constituição Federal, bem como sistematizou a oferta da Educação Infantil e, no que toca aos interesses deste trabalho, também aspectos que foram importantes para a construção da Educação do Campo. A LDB também reafirmou que a Educação Infantil pública é dever do Estado (art 2, art.4), e que compete aos municípios a responsabilidade por garantir o atendimento gratuito em creches (0 a 3 anos) e pré-escolas (4 a 5 anos) às crianças de zero a 5 anos e 11 meses de idade. (Art.11) No tocante às populações que residem e pertencem a territórios rurais, o artigo 28, enfatiza as adaptações necessárias às peculiaridades da vida rural e de cada região especialmente: os conteúdos de propostas curriculares, metodologias e organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº. 9394/96 assume que a Educação Infantil faz parte da Educação Básica e é prioritariamente uma atribuição dos governos municipais. Ela define no Art. 29 a finalidade da Educação Infantil como “o desenvolvimento integral da criança até 5 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. (BRASIL, 1996).

No que diz respeito ao aparato político e legal, Barbosa e Fernandes (2013) citam alguns avanços que a Educação Infantil conquistou: expansão do atendimento das crianças de 0 a 6 anos – especialmente das crianças acima de 4 anos em áreas urbanas; exigência da qualificação para os profissionais que trabalham diretamente com as crianças e expansão de programas de formação específicos; elaboração e promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº. 05 em 17 de dezembro de 2009) e oferta de programas de construção e reforma de prédios escolares para a Educação Infantil.

Essas conquistas foram de grande relevância no reconhecimento das crianças menores de 6 anos. Contudo, esse avanço não é notado em grande parte da realidade das crianças ligadas as áreas rurais de nosso país, especialmente aquelas mais pobres, pertencentes à população preta ou parda, as crianças menores de 3 anos, como também residentes em áreas rurais (ROSEMBERG e ARTES, 2012). A discussão e a elaboração de políticas de expansão da oferta de vagas para as crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais é uma necessidade urgente para superar as desigualdades sociais e, especialmente, educacionais.

Podemos compreender que a Educação Infantil se constituiu como uma resposta às necessidades da expansão do processo de industrialização, de urbanização e da construção da nação brasileira. Esta priorização em atender demandas geradas pelo processo de modernização industrial explica, parcialmente, a pouca oferta de Educação Infantil para as populações rurais. Apesar de estar presente como atendimento direto às crianças desde o final do século XIX, a Educação Infantil ainda padece de menos investimentos com relação ao Ensino Fundamental.

Então, não é por acaso que, no sistema educacional brasileiro, encontramos situações como essas no caso da Educação Infantil: financiamento de menor valor quando comparado ao que é investido nas outras etapas da Educação Básica, ausência de exigência concreta de formação de professores em nível superior, franca expansão de um sistema paralelo ao público de oferta de vagas (via conveniamentos), precárias condições materiais das escolas, ausência de cobertura de vagas - apesar da garantia constitucional. Esse conjunto de condições define a precariedade da oferta da educação infantil. (BARBOSA; FERNANDES, 2013).

No processo de regulamentação e implementação da Educação Infantil, Rosemberg; Artes (2012) observam uma dificuldade ou até mesmo uma rejeição de incorporação das creches ao sistema de ensino. As autoras destacam a evidência presente em diversos indicadores, como o ocorrido na década de 1990, período que o processo de municipalização

da educação pré-escolar foi realizado e o ensino fundamental priorizado por meio do FUNDEF - Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental, criado pela Emenda Constitucional n.º 14/96, regulamentado pela Lei n.º 9.424/96 e pelo Decreto n.º 2.264/97 e implantado automaticamente em janeiro de 1998 em todo o país, e que evidentemente, até pela nomenclatura, desconsiderou a Educação Infantil.

No mesmo período que ocorreu a criação do FUNDEF, foram elaborados os Referenciais Curriculares da Educação Infantil (1999) e a creche foi incluída no PNE (2001-2010) com meta inferior (50%) à pré-escola (80%). Na década de 1990, a creche continuou na maior parte dos municípios vinculada à rede de proteção social, mantida com fontes diversas, influenciadas pelas diretrizes das agências multilaterais (Banco Mundial), que focalizam as políticas para populações pobres.

Portanto, as estratégias de expansão não foram muito diferentes dos períodos anteriores e a exclusão da Educação Infantil torna-se evidente, desde sua exclusão inicial de alguns marcos legais – como ocorreu na primeira proposta da Lei nº 11.494, que instituiu o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) e mesmo com a inclusão da EI, foi com a redução do custo aluno na creche (88%) em relação à pré-escola, só equiparado em 2012. Bem como o estabelecimento de metas quantitativas inferiores para a expansão da oferta, como preconizado pelos dois últimos Planos Nacionais de Educação (PNE). Há nesse sentido, um descompasso entre a legislação e a realidade que marca a EI brasileira, apesar de sua expansão e regulamentação comprometida com os ditames constitucionais, inclusive com a qualidade da oferta e a valorização da diversidade. (ROSEMBERG, ARTES, 2012).

No contexto de luta pela valorização da Educação Infantil, que vinha sendo excluída e recebendo atendimento periférico nos marcos legais. Rosemberg e Artes (2012) destacam a emergência do Movimento Interfóruns de Educação Infantil – MIEIB, movimento social de luta em prol de uma Educação Infantil pública, laica e de qualidade. Surge em 1999, pela necessidade de ampliação das redes, da melhoria da qualidade dos serviços, da efetiva integração aos sistemas de ensino, do direcionamento dos recursos financeiros, da definição de normas para credenciamento e regularização do funcionamento dessas instituições, bem como da exigência de formação adequada de seus profissionais e do respectivo embasamento conceitual consistente. Ou seja, pela necessidade de reconhecimento de que a Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, merece o mesmo tratamento que o fundamental e o médio. O tratamento periférico dado a Educação Infantil, em específico às

crianças do campo, de acordo com Barbosa; Fernandes (2013), é compreendido pela priorização em atender demandas geradas pelo processo de modernização industrial.

Nos últimos 30 anos, Barbosa; Fernandes (2013), afirmam que, a Educação Infantil (EI) realizou, no âmbito do Estado, um importante processo de institucionalização, que aos poucos incorporou-se ao sistema educacional consolidando-se com identidade educacional, procurando superar seu caráter assistencialista. Nesse sentido, alguns avanços podem ser destacados na Educação Infantil, do ponto de vista político e legal, como: a expansão do atendimento das crianças de 0 a 6 anos – especialmente das crianças acima de 4 anos em áreas urbanas; a exigência da qualificação para os profissionais que trabalham diretamente com as crianças e expansão de programas de formação específicos; a elaboração e promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº. 05 em 17 de dezembro de 2009). E oferta de programas de construção e reforma de prédios escolares para a Educação Infantil.

Apesar de todas estas conquistas, pontuam as autoras recém citadas. Que ainda não foram beneficiadas grande parte das crianças brasileiras de 0 a 6 anos, especialmente aquelas mais pobres, pertencentes à população preta ou parda, as crianças menores de 3 anos, como também aquelas residentes em áreas rurais. Isto significa que a importante função política e social da Educação Infantil, que é a de contribuir com igualdade e justiça social, não está sendo cumprida. A discussão e a elaboração de políticas de expansão da oferta de vagas para as crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais é uma necessidade urgente para superar as desigualdades sociais e, especialmente, educacionais.

Ao olharmos para condições de oferta da Educação Infantil no contexto das áreas rurais, a situação fica ainda mais complexa, pois não há uma tradição histórica de oferta de Educação Infantil para as crianças residentes em áreas rurais. O fato da pequena oferta de vagas no campo reafirma a invisibilidade das crianças pequenas desse meio, bem como outras invisibilidades a que as populações residentes em áreas rurais foram submetidas ao longo da história brasileira, como vimos nos itens anteriores.

Como constatamos, a Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996 são as maiores referências da legislação educacional. E no que diz respeito a consolidação da Educação Infantil no Brasil, há outras referências legais que não podemos deixar de destacar, em especiais aquelas que tratam de modo mais específico das infâncias rurais. A primeira delas, é a (Resolução CNE/CEB nº 1 (2002)). É ela que estabelece as Diretrizes Operacionais para a

Educação Básica do Campo – DOEBEC, que prescrevem princípios e procedimentos para o funcionamento e os projetos das escolas do campo.

A aprovação das Doebecc instituiu, para o País, a Educação do Campo como paradigma para a Educação nos territórios rurais. Os princípios educacionais buscam colaborar para a construção de uma identidade das escolas do campo pela vinculação à realidade, aos tempos e aos saberes dos estudantes e à memória coletiva da comunidade, articulada ao acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos disponíveis na sociedade e aos movimentos sociais. (SILVA, PASUCH, SILVA, 2012). E conseqüentemente um olhar direcionado as crianças da Educação Infantil, que geralmente não são valorizadas como é o ensino fundamental.

O processo de formalização da Educação do Campo é aprofundado com o auxílio da RESOLUÇÃO Nº 2, DE 28 DE ABRIL DE 2008, que explicita essa modalidade conforme o art. 1º, sendo aquela que compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida [...]. Sendo a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças, art. 3º. E cabendo ao oferecimento de forma única: Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental, § 2º do mesmo artigo.

Ao analisar as definições legais e a situação efetiva da Educação Infantil e da Educação do Campo podemos encontrar grandes pontos de convergência. Segundo Barbosa e Fernandes (2013), apesar das legislações concernentes a Educação Infantil e Educação do Campo defenderem sua presença no sistema educacional, querem guardar as suas especificidades; a Educação Infantil definindo que a idade das crianças exige uma organização institucional, curricular e metodológica diferenciada e a Educação do Campo, fundamentalmente, procurando afirmar que as crianças residentes no campo necessitam que suas realidades de vida sejam contempladas nos currículos e que a formação seja no sentido da afirmação, da valorização daquilo que é realizado no espaço das florestas, dos campos e das águas e no cultivo de uma cultura, de uma tradição. Isto é, romper com a prática dominante de uma educação para a subordinação dos moradores do campo ao estilo de vida urbano.

Dessa forma, consideramos importante reafirmar que a Educação Infantil a ser construída para as crianças do campo deve reconhecer que elas (re) produzem cultura e,

assim, participam dos processos de construção dos conhecimentos, tanto daqueles específicos dos contextos em que vivem quanto da sociedade como um todo. As formas de produção de conhecimentos têm muito em comum com as que se referem ao conjunto das crianças brasileiras, mas expressam também o que é próprio da relação com a natureza, com os adultos, com os condicionantes que estruturam o campo brasileiro e as vivências de seus sujeitos, com os artefatos disponíveis em seus contextos de vida e, evidentemente, as relações que estabelecem entre si (PASUCH; FRANCO, 2017).

É preciso também que questões estruturais de acesso à Educação Infantil sejam consideradas como relevantes na efetivação de um atendimento que atenda as especificidades da criança, como as questões relativas à locomoção, alimentação, espaços internos e externos, brinquedos e utensílios pedagógicos e os modos próprios circunscritos pelos seus contextos de vida.

Nesse sentido, acreditamos que a construção de uma Educação Infantil no e do Campo passa pela construção de conhecimentos sobre suas realidades. Isto é, por meio da ampliação do atendimento da Educação Infantil no Campo firmada em conhecimentos sobre o contexto rural e suas condições educacionais referente às necessidades das famílias e comunidades, considerando a criança como produtora e reprodutora de cultura, que será consolidada uma Educação Infantil do Campo autêntica.

O silenciamento presente acerca das características das famílias e da vida das crianças pequenas no campo, segundo Lima e Silva (2015), reflete na academia e na política pública, contribuindo para a manutenção da hegemonia das formas urbanas como referência para a organização da vida coletiva, da intervenção social e da construção de conhecimentos sobre as diferentes realidades socioespaciais. É sobre as inquietudes geradas por realidades como estas, de sobreposição de conhecimentos, de dominação de um determinado grupo sobre outro, que o olhar para as crianças pequenas, com idade para ter acesso ao direito à Educação Infantil em contextos rurais, vem sendo, gradativamente, realizado por uma lente maior.

Com base em Preto (2017), a Educação Infantil no Campo (EIC) está entre a Educação Infantil (EI) e a Educação no Campo (EC), sendo resultado de duas lutas recentes em nossa sociedade: a Educação Infantil, que só ganhou força no contexto brasileiro com o desenvolvimento industrial e a entrada da mulher no mercado de trabalho e a Educação do Campo que, por sua vez, apesar de estar nos discursos na sociedade desde 1930, com o movimento do ruralismo pedagógico, só ganhou força na agenda política no final do século XX e início do século XXI.

Nesse contexto, a Educação Infantil passa a ser um direito de todas as crianças, independentemente de sua condição econômica e social, cor e se reside na zona urbana ou rural. Por isso, a importância de se pensar como esse direito vem sendo garantido na realidade do campo, uma vez que a Educação Infantil se formou no contexto do desenvolvimento dos centros urbanos e do processo de industrialização das grandes cidades e como forma de atender às demandas sociais desse espaço.

Desse modo, há necessidade de construir e elaborar propostas da Educação Infantil no/do Campo também a partir das perspectivas desses povos. Nesse sentido, já podemos visualizar alguns avanços, como a visibilidade dessas crianças em legislações (BRASIL, 2009), na produção de conhecimento (BARBOSA et al, 2012; ARENHART, 2007; LEAL, 2011; SILVA, PASUCH e SILVA, 2012; SILVA e LUZ, 2017, VIEIRA e CÔCO, 2017; LEAL et al, 2017; dentre muitas outras produções. relevante destacar que a Educação Infantil a ser construída para as crianças do campo deve reconhecer que elas (re) produzem cultura e, assim, participam dos processos de construção dos conhecimentos, tanto daqueles específicos dos contextos em que vivem quanto da sociedade como um todo.

Considerando o caráter social da educação, fazendo referência aos contextos do campo e as relações que se desenvolvem a partir do contexto rural, Caldart (2011) assinala que a educação é um processo social no qual se destacam a relação entre educação e vida produtiva, entre a formação humana e a cultura e entre a educação e a história. Nesse sentido, não é possível compreender a educação do campo fora desse entrelaçamento sócio-histórico e cultural, ou seja, fora das realidades das pessoas que vivem no e do campo.

A educação da infância do campo não se refere apenas à institucionalização da educação das crianças em creches e pré-escolas, mas aborda também os modos como as famílias e comunidades educam e pensam a educação destas crianças. Essa discussão precisa perpassar as secretarias municipais de educação, chegando às formações continuadas promovidas por elas junto aos profissionais que atuam na etapa da Educação Infantil com crianças que vivem em contextos rurais. Também, essa é uma discussão que precisa estar nos currículos das formações iniciais de Pedagogia e demais licenciaturas, visibilizando sujeitos diversos no que tange às culturas e contextos nos quais se constituem. “A educação infantil do campo inclui a diversidade de infâncias, povos e populações que vivem nos territórios rurais do país.” (PASUC; SILVA, P1).

Os piores indicadores de oferta em estabelecimentos de Educação Infantil localizados em áreas rurais tendem a se concentrar no Norte e Nordeste brasileiro (ROSEMBERG e

ARTES, 2012), revelando que, além de haver uma desigualdade quando se compara o acesso e a oferta em termos da localização urbano e rural, há também uma desigualdade regional. Também, se há instituições de Educação Infantil cientes do seu lugar enquanto formadoras de pensamentos que valorize a realidade da comunidade que está inserida, esta exerce uma forte influência na demanda, que tem o vínculo estreito com a qualidade da oferta (extensão de vagas disponíveis).

Desse modo, conhecer as demandas das famílias é um aspecto importante para saber como elas veem a instituição que oferta educação para seus filhos. É importante deixar registrado que analisar a oferta implica reconhecer o papel da demanda na própria manifestação da oferta. Conforme Leal e Ramos (2012, p.169) afirmam, “para que a demanda efetivamente se revele, são necessárias condições de oferta adequadas para Educação das crianças pequenas”. E complementamos: que essa adequação deve, além de considerar suas faixas etárias e especificidades, deve reconhecer os pertencimentos culturais das crianças e de suas famílias.

Assim, tendo uma política que não só estruture, mas garanta efetivamente o desenvolvimento as crianças do campo considerando sua cultura, a forma como elas se relacionam, concordamos com Charlot (1986, p. 144) ao afirmar que “o sentido da idade adulta é assumir o que a infância fez de si”. Isto implica no envolvimento desta criança desde pequenina a um universo rico em possibilidades de valorização enquanto sujeito, do seu contexto sociocultural de maneira ampla, considerando a diversidade. Ela se apropriando desses nutrientes crescerá e assumirá para sua vida adulta grandes resultados positivos, fruto das experiências vividas.

Com base em Silva et al (2012), a principal questão que se coloca em relação à educação das crianças do campo não é mais “por que” ofertar Educação Infantil para as populações do campo, mas “como” garantir o direito à creche/pré-escola para as populações rurais que o desejam, respeitando as demandas das famílias, suas formas de relação com a produção e as especificidades das crianças do campo. Nesse sentido, é necessário conhecer a criança do campo concreta, seus modos de vida, sua participação social e suas demandas. Pois não se pode oferecer à criança do campo uma educação voltada para uma criança abstrata, sem contexto. Esse contexto é o campo significativo para o seu desenvolvimento e precisa dialogar com as formas de educá-la em espaços públicos coletivos.

As crianças do campo não são diferentes das demais, como todas as crianças, sejam elas brancas, negras, ricas ou pobres. As crianças do campo também “brincam, imaginam e

fantasiam, sentem o mundo por meio do corpo, constroem hipóteses e sentidos sobre sua vida, sobre seus lugares e sobre si mesma” (p,1). Sua identidade e autoestima são construídas na relação com o espaço em que vive, com sua cultura, com os adultos e as crianças de seu grupo. As crianças do campo possuem suas singularidades, modos próprios de ser, de brincar, de relacionar, e ver o mundo. O meio rural, proporciona situações de experiências diferente do meio urbano (SILVA e PASUCH, 2010).

Segundo as autoras acima referidas, se considerarmos que a criança de 0 a 5 anos de idade experimenta suas relações iniciais com a cultura e consigo mesma e que, nessas experiências, ela constrói sua identidade pessoal e coletiva, é nesses primeiros anos que a criança constrói sua autoimagem, na relação com a imagem de seu grupo social e cultural e do lugar em que vive. É também nesses primeiros anos que ela se encontra com a experiência da escolarização, seja aquela a que tem direito - a Educação Infantil - ou aquela que lhe é apresentada como única possibilidade - o ensino multisseriado, junto com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Segundo Caldart (2011) a escola do campo tem que ser um lugar onde especialmente as crianças e os jovens possam sentir orgulho desta origem, não por serem enganados sobre os problemas que existem no campo, mas que sabendo da realidade que os envolvem, possam estar dispostos e preparados para enfrenta-los coletivamente. Pois ela tem uma tarefa educativa fundamental, especialmente na formação das novas gerações, e pode ser um espaço efetivo de fazer acontecer a educação do campo.

A escola do campo tem que interpretar os processos educativos que acontecem fora dela, em especial no movimento social, nas lutas, no trabalho, na produção, na família, na vivência cotidiana. E fazer uma síntese, organizar o saber e a cultura historicamente produzidos, dar instrumentos científico técnicos para interpretar e intervir na realidade, na produção e na sociedade. Para permitir a sintonia com os saberes, os valores, a cultura a formação que acontece fora da escola. (ARROYO, 1999).

A escola do campo, de acordo com Leal (2012), não deve ser tida apenas como uma escola que se localiza no campo, mas como instrumento de luta e reconhecimento do espaço rural como espaço digno de vida, que pode e deve proporcionar aos cidadãos toda a sorte de bens e serviços. Aqueles que defendem a escola do campo precisam lutar para que ela esteja no campo, contribuindo na formação relacionada a conhecimentos que são patrimônio da humanidade e aos saberes produzidos pelos sujeitos em suas relações, mas, também, na formação de cidadãos que têm o direito de conhecerem e se reconhecerem nos processos de

conhecimentos realizados, considerando seus modos de vida e as relações que estabelecem com outros modos de vida e conhecimentos.

Atualmente, é possível reunir os avanços da legislação para lutar por uma educação das crianças do campo que reconheça suas infâncias e seus modos de vida. Como vimos, a Constituição Federal de 1988, ao conceber a educação como um direito social, inalienável, universalizou esse direito à toda a população brasileira, incluindo as crianças. A LDB, de 1996, além de reconhecer a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, garante que ela se realize considerando especificidades.

Do lado dos avanços na área da Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) se aproximam dessa especificidade e representam uma importante referência, bem como as orientações curriculares nacionais da Educação Infantil que complementa a ação mandatória da DCNEI.

Do lado da área da Educação Infantil do Campo, podemos mencionar as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo-DOEBEC (Resolução CNE/CEB n° 1/2002), que 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, dentre elas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Resolução CNE/CEB n° 1/1999). A aprovação das DOEBEC instituiu para o País a Educação do Campo como paradigma para a Educação nos territórios rurais (SILVA et al, 2012). Também, as Diretrizes Complementares Normas e princípios para o Desenvolvimento de políticas públicas para a Educação Básica no Campo (Resolução CNE/CBE no. 2, 2008)

A Educação Infantil do Campo vem sendo construída no diálogo e na contraposição à antigas práticas e concepções. Ela é recente e busca colocar em agendas políticas e em espaços formativos uma educação que considere as infâncias vividas nos vários contextos e campos do país, que destaca a importância de considerar que as crianças do campo possuem seus próprios encantos, modos de ser, de brincar e de se relacionar. As crianças do campo têm rotinas, experiências estéticas e éticas, ambientais, políticas, sensoriais, afetivas e sociais próprias. E assim como as demais crianças ricas e pobres da zona urbana do Brasil, elas são sujeitos de direitos. Elas têm garantido, do ponto de vista legal, o direito de frequentar creches e pré-escolas com qualidade. Direito à Educação Infantil *no* campo, oferecida perto de sua casa, na sua comunidade. Direito de serem transportadas com dignidade e de não percorrem longos trajetos entre a casa e a creche/pré-escola. E mais, ainda, essas crianças têm ainda

direito a uma Educação Infantil *do* Campo, de ter a valorização do mundo social e cultural que as envolvem (PASUCH e SILVA, 2010).

Enquanto educadores, ativistas e defensores dos direitos das crianças do campo. Precisamos lutar pela garantia de uma Educação Infantil que contemple as crianças nos seus contextos e, ao mesmo tempo, articule o atendimento a todos os seus direitos. Uma Educação Infantil que valorize suas experiências, seus modos de vida, sua cultura, suas histórias e suas famílias, que respeite os tempos do campo, os modos de convivência, as produções locais.

Se considerarmos que a criança de 0 a 5 anos de idade experimenta suas relações iniciais com a cultura e consigo mesma e que, nessas experiências, ela constrói sua identidade pessoal e coletiva, é imprescindível para a criança uma Educação Infantil que: não a coloque na subalternidade; possa espelhar positivamente seu grupo, suas tradições culturais, modos de pensar, de sentir e de se relacionar; traduza o campo como lugar de vida e de produção humana (PASUCH e SILVA, 2010). Desse modo, chegamos a uma questão relevante, vinculada à valorização cultural, às expressões identitárias de um povo, à forma de ver, sentir e agir no mundo e se essa questão encontra lugar em práticas educativas desde a Educação Infantil. Se isso ocorre, as crianças do campo, ao verem seus direitos materializados, duramente conquistados, poderão ser parte de uma vida nova, contribuindo na formação de pessoas conscientes, resolvidas consigo e com o seu grupo identitário.

Nesse sentido, concordamos com Pasuch e Silva (2010) ao explicitarem que a Educação Infantil do Campo constrói as bases para a contraposição a um modelo de educação que simplesmente reproduz, nos territórios rurais, a cultura urbana dominante. Essa reprodução é dominação e a educação deve ser projetada para a emancipação das crianças, constituindo um lugar em que elas possam se reconhecer como sujeitos de direito, de desejos e de conhecimento. Pois, conforme o exposto no parágrafo único da Resolução CNE/CEB Nº 1 de 2002, “a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros”. Nesse sentido a escola exerce papel significativo na formação identitária individual e coletiva das crianças junto a seu espaço de convivência.

Por meio dos aspectos ressaltados no tópico acima, acompanhamos de modo pincelado um pouco da trajetória da Educação Infantil, do olhar que a criança passou a receber ao longo do tempo, como sujeitos de direitos, direitos esses, inseridos nas políticas educacionais. Que ajudam a disseminar a discussão sobre a educação das diversas infâncias, em especial aquelas pouco consideradas existentes nas realidades rurais brasileiras.

PROPOSTA PEDAGÓGICA SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO			
Carga Horária 8h/a			
	ATIVIDADE A SER REALIZADA	MODALIDADE	CARGA HORÁRIA
ETAPA 1	Reunião com secretário e equipe pedagógica para apresentação da proposta.	Presencial	1 hora
ETAPA 2 Experiência de vida e formação	Exposição da história de vida e trajetória acadêmica e dos resultados da pesquisa. Apresentação expositiva com auxílio de slides.	Presencial	2 horas
ETAPA 3 Exposição oral	Apresentação sobre a trajetória da Educação Infantil do Campo e as bases legais. Material base para subsidiar a discussão: BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3 abr. 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/CEB012002.pdf _____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. 2009. _____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Resolução Complementar CNE/CEB Nº 2, de 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf SILVA, Ana Paula Soares de; PASUCH, Jaqueline; SILVA, Juliana Bezzon. Educação Infantil do campo. São Paulo: Cortez, 2012.	Presencial	3 horas

ETAPA 4 Sistematização do aprendizado e Socialização	Resolução de questões discursivas referentes ao conteúdo da formação. A fim de ter uma visão avaliativa. Reflexão sobre a experiência formativa.	Presencial	2 horas

ANEXO A – Parecer de aprovação do comitê de ética.

<p>UFCG - HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE / HUAC - UFCG</p>	
---	---

Continuação do Parecer: 3.054.310

Infraestrutura	Declaracodainstituicao.pdf	18/10/2019 00:01:03	JANIELI SILVESTRE DA SILVA	Acelto
Folha de Rosto	Folhaderosito.pdf	17/10/2019 23:59:09	JANIELI SILVESTRE DA SILVA	Acelto

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Aprovação da CONEP:

Não

CAMPINA GRANDE, 21 de Fevereiro de 2020

Assinado por:
Andréia Oliveira Barros Souza
(Coordenador(a))

Endereço:	Rua: Dr. Carlos Chagas, s/n	CEP:	56.107-870
Bairro:	São José		
UF:	PB	Município:	CAMPINA GRANDE
Telefone:	(83)2101-5545	Fax:	(83)2101-5523
		E-mail:	cep@huac.ufcg.edu.br