



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

IOLANDA FERREIRA LOPES BATISTA

EDUCAÇÃO INFANTIL NO CAMPO: POLÍTICAS PÚBLICAS E O DIREITO DAS
CRIANÇAS

BRASÍLIA - DF

2022

IOLANDA FERREIRA LOPES BATISTA

**EDUCAÇÃO INFANTIL NO CAMPO: POLÍTICAS PÚBLICAS E O DIREITO DAS
CRIANÇAS**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação *Stricto sensu* em Educação – Mestrado Profissional - da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestra em Educação.

Área de concentração: Desenvolvimento Profissional e Educação.

Orientador(a): Profa. Dra. Monique Aparecida Voltarelli.

BRASÍLIA - DF

2022

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

FB333e Ferreira Lopes Batista, Iolanda
Educação Infantil no Campo: políticas públicas e o
direito das crianças / Iolanda Ferreira Lopes Batista;
orientador Monique Aparecida Voltarelli. -- Brasília, 2022.
135 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado Profissional em Educação)
-- Universidade de Brasília, 2022.

1. educação infantil do campo. 2. educação do campo. 3.
políticas públicas para educação infantil. 4. direito das
crianças. I. Voltarelli, Monique Aparecida, orient. II.
Título.

EDUCAÇÃO INFANTIL NO CAMPO: POLÍTICAS PÚBLICAS E O DIREITO DAS CRIANÇAS

Texto apresentado ao Programa de Pós Graduação *Stricto sensu* em Educação – Mestrado Profissional - da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestra em Educação.

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Monique Aparecida Voltarelli - Presidente
PPGE-MP/FE/UnB

Profa. Dra. Etienne Baldez Louzada Barbosa -Titular
PPGE-MP/FE/UnB

Prof. Dr. Cleriston Izidro dos Anjos - Titular
CEDU/UFAL

Prof. Dr. Juarez José Tuchinski dos Anjos - Suplente
PPGE-MP/FE/UnB

RESUMO

O conceito de Educação do Campo surgiu por meio da luta dos movimentos sociais do campo contra a situação de desigualdades sociais e econômicas que se traduzem também em desigualdades educacionais. Nesse sentido, o conceito de Educação do Campo transpassa a dicotomia rural/urbana, trazendo o significado do campo como lugar de vida, educação, cultura e lazer. A escola do campo e no campo representa o direito à educação de qualidade no lugar onde vivem, assim como uma educação voltada para sua cultura e necessidades sociais. A Educação do Campo, especialmente na etapa da Educação infantil, foi por muito tempo negligenciada pelas políticas educacionais, resultando num duplo processo de exclusão para as crianças pequenas que vivem no campo, tanto por serem crianças quanto por serem do campo. Nessa perspectiva, esta pesquisa focaliza as discussões sobre as políticas públicas para a Educação infantil do Campo, pensando a respeito dos processos educativos institucionalizados. Objetiva investigar a aplicabilidade e eficácia das políticas públicas para a Educação infantil do Campo na perspectiva dos professores, considerando o direito a uma educação de qualidade no campo. Por meio de entrevistas e observações buscou-se inteirar-se dos principais dilemas e dificuldades enfrentados pelas instituições investigadas, bem como as práticas educativas e sua relação com os direitos das crianças de 0 a 6 anos que vivem no campo. A pesquisa apresenta indicativos de desigualdade na distribuição de recursos, fragilidade na estrutura física e necessidade de melhorias na formação de professores para atendimento desta modalidade.

Palavras-chave: Escola do Campo. Políticas Públicas. Educação infantil.

ABSTRACT

The concept of Rural Education emerged through the struggle of rural social movements against the situation of social and economic inequalities that also translate into educational inequalities. In this sense, the concept of Rural Education transcends the rural/urban dichotomy, bringing the meaning of the countryside as a place of life, education, culture and leisure. The school of countryside and in the countryside represents the right to quality education in the place where they live, as well as an education focused on their culture and social needs. Rural Education, especially in the Early Childhood Education stage, was neglected for a long time by educational policies, resulting in a double process of exclusion for young children who live in the countryside, both because they are children and because they live in the countryside. From this perspective, this research focuses on the discussions on public policies for early childhood education in the countryside, thinking about institutionalized educational processes. It aims at investigating the applicability and effectiveness of public policies for early childhood education in the countryside from the perspective of teachers, considering the right to quality education in the countryside. Through interviews and observations, we sought to learn about the main dilemmas and difficulties faced by the investigated institutions, as well as educational practices and their relationship with the rights of children aged 0 to 6 years who live in the countryside. The research presents indications of inequality in the distribution of resources, fragility in the physical structure and the need for improvements in the training for teachers to attend this modality.

Keywords: Rural School. Public policy. Child education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Taxa de Escolarização.....	53
Quadro 2 – Unidades Escolares Segundo a Região Administrativa.....	54
Quadro 3 – Quadro síntese da proposta do curso.....	112
Quadro 4 – Avaliação do curso.....	113

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – População Residente por Situação de Domicílio.....	49
Gráfico 2 – Percentual de Unidades de Ensino de acordo com a CRE.....	54
Gráfico 3 – Quantidade de unidades de ensino vinculadas à SEEDF com oferta de Educação infantil por tipo de rede e localização.....	55
Gráfico 4 – Frequência a instituição de ensino de acordo com a renda média das RAs.....	57
Gráfico 5 – Quantidade de Instituições de Ensino da Rede Pública do DF em 2019.....	59
Gráfico 6 – Relação de famílias que recebem o bolsa família.....	72
Gráfico 7 – Faixa etária dos professores pesquisados.....	76
Gráfico 8 – Gênero dos participantes.....	76
Gráfico 9 – Ano de conclusão da graduação.....	77
Gráfico 10 – Área de atuação dos participantes.....	77
Gráfico 11 – Formação para atuação nas instituições do Campo.....	78

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – parque infantil da Instituição B.....	84
Figura 2 – parque infantil da Instituição B (Gangorras).....	84
Figura 3 – parque infantil da Instituição C.....	86
Figura 4 – parque infantil da Instituição D.....	86
Figura 5 – Mobiliário Instituição B.....	88
Figura 6 – Crianças organizadas em fila para sair de sala.....	93
Figura 7 – Atividade copiada.....	96
Figura 8 – Atividade sobre identidade.....	97
Figura 9 – Atividade “dia do índio”.....	99
Figura 10 – Brincadeira com material escolar (lápiz de pau).....	102
Figura 11 – Brincadeira com material escolas (lápiz de pau e de cera).....	102
Figura 12 – Crianças no intervalo (1).....	103
Figura 13 – Crianças no intervalo (2).....	103

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1 - POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CAMPO E O DIREITO DAS CRIANÇAS.....	16
1.1	16
1.2 Educação infantil do campo: olhares e perspectivas.....	29
1.3 Educação infantil do campo como direito das crianças.....	39
1.4 Entre a efetivação do direito e o atendimento na Educação infantil do campo: considerações sobre a formação dos professores para a atuação nesses espaços.....	43
1.5 O cenário da educação infantil no campo.....	48
CAPÍTULO 2 - AS ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO NO DISTRITO FEDERAL.....	61
2.1 A visibilidade social da infância: olhares para as crianças do campo.....	61
2.2 A Educação infantil do Campo no Distrito Federal: a contextualização das propostas pedagógicas da Região Administrativa de São Sebastião.....	64
2.3 As instituições de educação infantil do campo da Região Administrativa de São Sebastião – DF.....	66
2.4 Os percursos da pesquisa.....	73
2.4.1 Caracterização dos profissionais que atuam na R.A. de São Sebastião.....	75
2.5 A Educação infantil do Campo em São Sebastião - DF: apontamentos a partir da pesquisa.....	79
2.5.1 Desafios e dilemas enfrentados para o atendimento da Educação Infantil do Campo em São Sebastião – DF.....	80
2.5.2 Práticas pedagógicas e os direitos das crianças: caracterização da oferta da educação infantil do campo na instituição observada.....	91
CAPÍTULO 3 - ATUAÇÃO PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CAMPO: Propostas para efetivação dos direitos das crianças.....	106
3.1 Produto técnico.....	106
3.2 Contextualização da proposta.....	106
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115

REFERÊNCIAS.....121

APÊNDICES.....127

ANEXOS..... 132

INTRODUÇÃO

A educação infantil do campo, durante um longo período, foi negligenciada pelas políticas públicas educacionais no Brasil. Com a luta de movimentos sociais em prol tanto da educação infantil como da educação do campo, esse público vem alcançando maior visibilidade para as ações do Estado, embora o atendimento ainda não seja o adequado em parâmetros de oferta e qualidade, pois, as crianças pequenas que vivem no campo enfrentam a distribuição desigual das políticas públicas, em relação às que estão na cidade, experimentando dificuldades que vão desde o acesso à educação até à formação de profissionais para atuação nesta área.

O conceito de educação do campo foi modificando ao longo do tempo e hoje representa o direito à educação de qualidade para a população camponesa. Nesse sentido, cabe-nos destacar que a educação do campo tem buscado oferecer o atendimento educacional no espaço onde essa população reside, bem como considerar e valorizar a cultura camponesa.

Nas últimas décadas, houve mudanças consideráveis na educação infantil no Brasil, a primeira delas a Lei n.º 11.274/2006, que adiantou o ingresso das crianças no Ensino Fundamental, desde então com 6 anos, e a Emenda Constitucional 59 de 2009, que torna obrigatória a matrícula nas instituições educativas para as crianças de 4 e 5 anos.

Embora a legislação tenha avançado no sentido de ampliar a oferta e reconhecer a educação infantil como dever do Estado para todas as crianças brasileiras, ainda observa-se um contexto de desigualdades sociais que se traduzem em disparidades educacionais, tanto no acesso como na qualidade do ensino ofertado.

Se o cenário da educação básica das escolas do campo já é bastante desafiador, no que se refere à educação infantil, essa questão torna-se ainda mais preocupante. As crianças pequenas que vivem no campo sofrem um processo duplo de exclusão, tanto por serem crianças como por serem do campo. Esse processo foi fundamentado em um contexto histórico de vulnerabilidade no que diz respeito ao atendimento educacional de crianças de 0 a 6 anos.

Apesar dos avanços provenientes de acordos internacionais e da legislação vigente, a construção dos direitos das crianças ainda é pautada pela contradição do reconhecimento legal desses direitos e a efetivação dos mesmos. Observa-se que embora os direitos das crianças sejam reconhecidos, ainda não são realidade para muitas crianças, especialmente no que diz respeito à educação.

Este estudo foi construído a partir da trajetória profissional da pesquisadora, que atuou como gestora e professora em instituição do campo na região administrativa de São Sebastião-

DF, onde surgiram alguns incômodos a respeito das políticas públicas, de que modo elas chegam no território do campo e de que forma impactam no direito das crianças do campo a uma educação de qualidade.

Nesta perspectiva, esta pesquisa buscou observar a aplicabilidade e eficácia das políticas públicas para a educação infantil do campo no âmbito das instituições educativas de uma região administrativa do Distrito Federal¹ dentro do contexto pedagógico, nas ações educativas, bem como a aceitabilidade dos professores no que se refere às mudanças propostas pelas políticas públicas.

A pesquisa, de natureza qualitativa, desenvolveu uma pesquisa de campo, com entrevistas semiestruturadas com professores e direção das instituições investigadas, para conhecer os processos educativos destas instituições, observando como as políticas públicas afetam o trabalho pedagógico de uma das Escolas do Campo do Distrito Federal, a fim de contribuir para um melhor atendimento e refletir sobre a garantia dos direitos das crianças da educação infantil que vivem no campo.

A pesquisa foi realizada em uma das escolas do campo que atendem à educação infantil na região administrativa de São Sebastião/Distrito Federal. Dessa maneira, o objetivo deste estudo é observar a aplicabilidade e efetivação das políticas públicas para a educação infantil do Campo, a fim de verificar se as políticas funcionam na prática e se respeitam os direitos das crianças. Portanto, os objetivos específicos procuram: a) investigar quais são os principais desafios e dilemas enfrentados pelas instituições de educação infantil do campo no DF; b) compreender de que maneira as políticas públicas voltadas para a educação infantil do campo se aplicam ao trabalho pedagógico das instituições educativas; c) pesquisar sobre as concepções dos professores da educação infantil acerca da educação infantil do campo; d) identificar como é realizada a organização do trabalho pedagógico na perspectiva do atendimento e respeito ao direito das crianças.

Sendo a escola ligada à vida, observa-se que a vida no campo é diferente da vida na cidade. Os sujeitos ligados ao campo têm sua vivência relacionada à terra, produção, luta sociais, conhecimentos populares e organização coletiva. Nesse sentido, é necessário adequar o trabalho pedagógico realizado nas escolas do campo às singularidades de seus sujeitos, de forma que os conteúdos e processos educativos estejam alinhados com este princípio, ou seja, o currículo das escolas do campo precisa vincular os conteúdos à vida do campo.

¹ O Distrito Federal é dividido em 33 Regiões Administrativas, cujos limites físicos definem a ação governamental para fins de descentralização. A pesquisa terá como foco a 14ª região administrativa, São Sebastião. Para maiores informações consultar: <https://www.saosebastiao.df.gov.br/>.

A escola do campo entendida como escola ligada à vida², deve fazer da educação um processo de transformação de mundo, contribuindo para a formação dos sujeitos do campo. A escola do campo tem papel fundamental no desenvolvimento social e político das comunidades camponesas, sendo meio de construção de conhecimentos e saberes.

A educação do campo, bem como a educação infantil apresentam grande relevância para a educação básica. Ambas as temáticas estão sendo amplamente estudadas nas últimas décadas. Porém, observa-se que esta etapa da educação básica inserida na modalidade de ensino do campo ainda é pouco explorada nas pesquisas acadêmicas, especialmente no âmbito das políticas públicas e o direito das crianças pequenas.

Para o levantamento bibliográfico e análise da relevância do tema da pesquisa, foram realizadas buscas em quatro sites de publicação científica: na plataforma de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no *Scientific Eletronic library Online* (Scielo), no Repositório da Universidade de Brasília e nos grupos de trabalho 03 (Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos), 06 (Educação Popular) e 07 (Educação de crianças de 0 a 6 anos) da ANPed (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação).

Como descritores foram utilizadas as seguintes palavras-chave: educação do campo, educação infantil do campo, infância e campo, educação rural, infância campesina e educação infantil. As buscas nas plataformas foram realizadas considerando os últimos 5 anos. No *Scielo*, foram encontrados 23 artigos com temática relevante para a pesquisa, que abordam as políticas públicas para a educação do campo, e que versam especificamente sobre educação infantil; outrossim, foram localizados 6 trabalhos que tratam do currículo das instituições do campo (PASUCH; FRANCO, 2019), da oferta desta etapa da educação básica (LEAL *et al.*, 2017), da formação de professores para a atuação na educação infantil do campo (MOLINA, 2017; COCO; VIEIRA, 2017), relação família e escola (OLIVEIRA; LUZ, 2017) e as brincadeiras das crianças do campo (SILVA; SODRÉ, 2017).

No repositório da UnB, dos trabalhos que tratam da educação do campo nos últimos 5 anos, foram relacionados 04 estudos com relevância para esta pesquisa. O primeiro (MACHADO, 2016), trata especificamente do processo de construção das políticas públicas para educação infantil do campo; o segundo (CRESPO *et al.*, 2021), por sua vez, considera a atuação dos professores da escola do campo no contexto da pandemia; o terceiro (SANTOS, 2019), debruça-se acerca das políticas educacionais para o campo e sua relação com as classes

² De acordo com a definição de Escola do Campo presente na meta 8 do Plano Distrital de Educação (2014).

sociais; e, por fim, o quarto e último (SANTANA, 2020) refere-se às crianças camponesas e sua relação com a natureza.

Já nos grupos de trabalho da ANPed, foram encontrados 02 trabalhos de temática semelhante, considerando as últimas 05 reuniões nacionais. Um trata das brincadeiras infantis e do olhar das crianças para a escola (MEIRELES, 2019) e o segundo aborda a demanda por educação infantil no semiárido brasileiro (LEAL, 2019).

Na plataforma CAPES (considerados também trabalhos do ano 2016), foram listados 06 trabalhos que discorrem sobre as políticas públicas e o direito à educação das crianças pequenas (SPADA, 2016; LEINEKER, 2016; RIBEIRO, 2016; FURMAN, 2016; SANTOS, 2016; SOUZA, 2016). Os demais que aparecem nas buscas, versam de formação de professores, currículo e prática pedagógica.

Na etapa da revisão bibliográfica, foi observado que a temática acerca das políticas públicas para a educação infantil no contexto do campo ainda é pouco debatida no meio acadêmico, sendo que a maioria das produções se refere a outras etapas da educação básica, com abordagens sobre a história da construção de políticas para a educação do campo de maneira geral, formação de professores para a atuação na modalidade, currículo e prática pedagógica. Considerando especificamente a realidade das crianças que frequentam as instituições educativas do campo no Distrito Federal, não foi encontrado, nas plataformas indicadas acima, nenhum estudo tendo em vista a temática das políticas e direitos. O que apresenta indicativos sobre a relevância dessa pesquisa para o meio acadêmico, que pretende agregar às discussões da área e ampliar perspectivas sobre a educação infantil do campo.

Observando a necessidade de ampliar as investigações acadêmicas sobre educação infantil do campo na perspectiva dos direitos, foi decidido considerar estudos, pesquisas e produções que abordam a infância do campo, a infância como fenômeno social, bem como as políticas públicas para a educação infantil e direito das crianças. Foram utilizados, também, documentos oficiais que versam sobre esta etapa da educação básica e a modalidade do campo.

Nesse sentido, cabe mencionar que a partir da segunda metade do século XX, o reconhecimento da infância enquanto categoria social e a existência de uma pluralidade de infâncias tornam-se mais expressivo, impulsionando movimentos sociais de luta pela garantia dos direitos das crianças. A atuação desses movimentos resultou em muitos avanços no que diz respeito à proteção e ao bem-estar das crianças. Sendo a promulgação da Convenção Internacional dos Direitos das Crianças, em 1989, bastante representativa. As crianças passaram a ser compreendidas como sujeito de direitos, saindo da invisibilidade histórica e social para tornarem-se objetivo das políticas públicas (DIAS *et. al.*, 2016).

O entendimento da pluralidade das infâncias e o reconhecimento da infância como categoria social se manifesta na compreensão de que as experiências de infâncias são compostas por uma variedade de contextos históricos, sociais e culturais, bem como atravessadas pela categoria de classe social, gênero e etnia. Para que as políticas públicas sejam efetivas, sua atuação deve considerar o processo de formação do público a que se destina. Portanto, deve-se considerar a compreensão das infâncias do campo, considerando seus espaços, tempos e saberes.

O interesse pela temática foi influenciado também pela trajetória profissional da pesquisadora, visto que teve a oportunidade de conhecer a realidade de algumas escolas do campo enquanto professora e gestora de escola pública. O trabalho juntamente à comunidade do campo do Distrito Federal possibilitou inteirar-se de peculiaridades do ensino público do campo, assim como conhecer também as dificuldades e desafios vivenciados pela comunidade camponesa.

Dessa maneira, o trabalho está organizado em três capítulos. O primeiro intitulado: “Políticas públicas para a educação infantil no campo e os direitos das crianças” versa sobre políticas públicas e as prerrogativas legais que abordam a educação infantil do campo. Já o segundo, “As especificidades da educação infantil do campo no Distrito Federal”, buscou por meio da pesquisa realizada responder os objetivos, sendo apresentado o local, as categorias de análises e indicativos da pesquisa. O terceiro capítulo, “A atuação profissional na educação infantil do campo - propostas para efetivação dos direitos das crianças”, refere-se ao produto final enquanto exigência do programa de pós graduação em educação - modalidade profissional.

Desse modo, considerando a natureza do curso de Mestrado Profissional e sua contribuição para a aplicação do conhecimento científico, como produto final será oferecida uma proposta para atividade de extensão, a fim de contribuir com a formação continuada de professores da educação infantil que atuam no campo.

CAPÍTULO 1 - POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CAMPO E O DIREITO DAS CRIANÇAS

Entendendo a Educação infantil do Campo sob a ótica libertadora e emancipatória, neste capítulo apontam-se as políticas públicas educacionais para o atendimento institucional das crianças pequenas que vivem no campo, trazendo também documentos e recomendações para o atendimento deste público. Além da legislação, o capítulo traz ainda alguns dados do Censo Escolar e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, a fim de fazer um comparativo do que está previsto na legislação e o como é de fato o atendimento das crianças de 0 a 6 anos do campo.

A trajetória da Educação infantil no Brasil foi por um longo período voltado para o assistencialismo, pautada no atendimento das necessidades básicas tais como alimentação e higiene. A partir da luta dos movimentos sociais, houve avanços na legislação, principalmente no que diz respeito à garantia de acesso. Embora a legislação tenha inovado no tocante à universalização do ensino, o direito à educação ainda não é realidade para muitas crianças brasileira, especialmente as mais pobres e as que vivem no campo.

As crianças pequenas que vivem no campo foram por muito tempo esquecidas pelas políticas públicas educacionais brasileiras, experimentando um processo de negligência e distribuição desigual de recursos públicos, o que culminou numa educação de baixa qualidade, com dificuldades diversas, principalmente ao que se refere ao acesso à formação adequada dos profissionais das instituições educativas.

1.1 Políticas públicas para educação infantil

Existem várias definições de políticas públicas, sendo que ao longo dos anos esse conceito foi sendo ressignificado. Dentre elas, pode-se apontar para duas definições: (1) a de Thomas Dye (1984), que conceituou como política pública “o que o governo escolhe fazer ou não fazer” e (2) a de Laswell (1936), anterior a de Dye, que vem na forma de indagação: “quem ganha o quê, por quê e que diferença faz”.

Considerando as contribuições de Laswell (1936) e Dye (1984), entende-se para a construção deste estudo que as políticas públicas são a totalidade de ações, omissões e decisões tomadas pelos governos (nacionais, estaduais e municipais) que buscam aliar os interesses do Estado aos da sociedade, assegurando o direito à cidadania para grupos ou determinados

segmentos sociais. As políticas públicas, portanto, visam assegurar os direitos contidos na Constituição Federal de 1988, entre eles o direito à educação:

Art. 227 - É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Tendo em vista que as políticas públicas representam a totalidade de ações e omissões do governo, pode-se concluir que as políticas educacionais são tudo aquilo que o governo faz ou deixa de fazer em termos de educação, no geral, refere-se à educação no ambiente escolar. (OLIVEIRA, 2010). Nesse sentido, em se tratando de políticas educacionais, compete ao Estado “formular políticas, implementar programas e viabilizar recursos que garantam à criança desenvolvimento integral e vida plena, de forma que complemente a ação da família” (BRASIL, 2006, p. 5).

No contexto das políticas públicas educacionais, podemos considerar a contribuição de Ball e Bowe (1992), a respeito do *policy cycle approach* ou “abordagem do ciclo de políticas”, visto que no Brasil, o campo de estudos sobre políticas educacionais é relativamente recente (MAINARDES, 2006).

Portanto, a perspectiva da “abordagem do ciclo de políticas” consiste numa referência bastante utilizada para a observação dos programas e políticas educacionais, considerando de sua construção de agenda à implementação. Essa abordagem parte de uma concepção pós-moderna, baseada na pesquisa de Stephen Ball e Richard Bowe (1992), que revela:

A natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais (MAINARDES, 2006, p. 49).

Ball e Bowe (1992) inicialmente descrevem o desenvolvimento das políticas públicas enquanto um ciclo contínuo composto por três facetas ou arenas políticas que seriam: A “política proposta”, “política de fato”, “política em uso”. Posteriormente, os autores reviram essa abordagem, pois o ciclo de políticas estava engessado. Segundo essa perspectiva, existem diversas variações nas intenções e disputas que agem sobre o processo das políticas públicas, assim sendo, os autores refutam os moldes de políticas educacionais que desassocia as etapas de formulação e implementação das políticas, e consideram ainda que os profissionais da

educação não sejam totalmente excluídos das etapas de formulação e implementação das políticas.

Um ciclo contínuo composto por três contextos básicos: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática é proposto por Ball e Bowe (1992). Esses três contextos relacionam-se, não fazendo separação de temporalidade, linearidade ou sequência. Estes contextos serão utilizados na construção deste trabalho e aprofundados posteriormente.

Diante do exposto, cabe destacar que pensar a educação de crianças pequenas, como direito, no Brasil, é historicamente recente. De acordo com Kuhlmann (2000), a partir da primeira metade do século XIX surgem em vários países da Europa instituições para o atendimento educacional de crianças de 0 a 6 anos, essas instituições desenvolveram-se com o processo de urbanização e industrialização. O aumento das relações internacionais na segunda metade do século XIX culmina na chegada das primeiras instituições de Educação infantil no Brasil em 1870. Portanto, as creches, escolas maternais e os jardins de infância existem no Brasil há pouco mais de um século.

As referências históricas acerca da educação de crianças pequenas vinculam o surgimento das creches ao trabalho extradomiciliar da mulher, pois caberia a estes espaços o cuidado das crianças pequenas enquanto as mães estavam no trabalho.

Para Kuhlmann (2000), à época, as creches, dedicadas à assistência aos bebês, exerciam o papel de apoio à família e eram destinadas às mães que precisavam trabalhar, o que correspondia às mulheres pobres e operárias; enquanto os jardins de infância, eram destinados ao atendimento não só das crianças pobres, como também das de classe média e alta com o intuito de contribuir com o desenvolvimento infantil e a formação de bons hábitos. De acordo com Didonet (2001), a origem das creches, na sociedade ocidental, está diretamente ligada ao trinômio mulher-trabalho-criança. Para o autor, “até hoje a conexão desses três elementos determina grande parte da demanda, da organização administrativa e dos serviços da creche” (DIDONET, 2001, p. 12).

Os primeiros atendimentos de crianças pequenas fora do âmbito familiar estão ligados também a mudanças na constituição das famílias, que passaram de extensas para nuclear, pois para ir ao trabalho os pais tinham que deixar os filhos sozinhos ou ao cuidado dos irmãos mais velhos. Conseqüentemente, a mortalidade infantil, desnutrição, acidentes domésticos e violência contra a criança tornaram-se frequentes. Os maus tratos eram tão corriqueiros que passaram a despertar um sentimento de piedade por parte da sociedade, especialmente os religiosos (DIDONET, 2001).

A princípio, a assistência às crianças pequenas fora das famílias foi pautada pela piedade, filantropia e caridade. Nesse sentido, Kuhlmann (2000) aponta que:

Apenas crianças pequenas sem família eram atendidas em instituições. As casas dos expostos recebiam os bebês abandonados nas ‘rodas’, cilindros de madeira que permitiam o anonimato de quem ali deixasse a criança, para depois encaminhá-los a amas que os criariam até a idade de ingressarem em internatos (KUHLMANN, 2000, p. 473).

Dessa maneira, os atendimentos institucionais tiveram, a princípio, um caráter assistencialista. No Brasil, os primeiros atendimentos para as crianças pequenas se assemelhavam ao que acontecia na Europa, somado ao acolhimento de crianças órfãs e filhas de mães solteiras por meio da “roda dos expostos”³, conhecida também como “roda dos excluídos” (DIDONET, 2001, p. 12). Posteriormente, a ênfase ao atendimento foi voltada para o acolhimento das crianças pobres com a finalidade de evitar que a única opção fosse o abandono, mesmo com algumas iniciativas de proteção à criança, as ‘rodas’ ainda existiram por boa parte do século XX (KUHLMANN, 2000).

Ainda de acordo com o autor, o processo de construção de instituições de educação popular, que abrange várias etapas e modalidades de ensino (ensino profissional, educação infantil, educação de adultos), levou a diferentes estruturas de atendimento:

Na educação infantil, paralelamente ao jardim-de-infância situado em órgãos da educação, a creche e os jardins-de-infância ou as escolas maternas destinadas aos pobres subordinam-se aos órgãos de saúde pública ou de assistência. Mas a área educacional não deixa de se fazer presente no segundo caso, de modo que essas trajetórias paralelas encontram muitos canais de comunicação durante toda a sua história (KUHLMANN, 2000, p. 473).

A ideia de “proteção à infância” motivou o surgimento de instituições e associações para o cuidado da criança, considerando aspectos como saúde (com ambulatórios médicos), direitos sociais (propostas de legislação) e educação (reconhecendo que esta acontece tanto no ambiente privado como público). Como uma das primeiras entidades de atendimento, pode-se citar a “Associação Protetora da Infância Desamparada”, que se importou com a proteção da infância no Brasil.

³ “Por mais de um século, a roda de expostos foi à única instituição de assistência à criança abandonada no Brasil e, apesar dos movimentos contrários a essa instituição por parte de um segmento da sociedade, foi somente no século XX. Já em meados de 1950, que o Brasil efetivamente extinguiu-a, sendo o último país a acabar com o sistema da roda dos enjeitados” (MARCÍLIO, 1997 apud PASCHOAL, 2009, p. 82).

Em 1875 foi inaugurado o primeiro jardim de infância no Brasil, pelo médico que tinha notoriedade na educação, Menezes Vieira. Como uma das iniciativas políticas relevantes para a Educação infantil, pode-se citar o decreto 7.247 (Reforma Leôncio de Carvalho), no período do império (1879), que dentre outras matérias, alterava o ensino primário na corte e propunha jardins-de-infância nos distritos do município (KUHLMANN, 2000). Outro marco relevante em relação à construção de políticas públicas para a Educação infantil é o parecer de Rui Barbosa, quando “dedica um capítulo ao estudo do jardim-de-infância, considerando-o o primeiro estágio do ensino primário, visando ao desenvolvimento harmônico da criança” (KUHLMANN, 2000, p. 475).

À época, o jardim de infância tinha um papel de “moralização” no que se refere à cultura infantil, no sentido de a educação ser um modo de controlar a vida social. Dessa maneira, as iniciativas buscavam inspiração nos modelos europeus.

A solução seria adotar um antídoto contra as ameaçadoras práticas que ensejavam solidariedade com os setores explorados de nossa sociedade. Tratava-se de europeizar o modo de vida, por meio de um programa que imitasse os cantos e os jogos das salas de asilo francesas, elaborados pela educadora Pape Carpentier, e os jogos da Madame Portugal, inspetora dos jardins-de-infância de Genebra (KUHLMANN, 2000, p. 476).

Dessa maneira, os jardins de infância deveriam imitar o modelo europeu e caberia ao Estado a articulação com as iniciativas privadas como forma de implementar a política de Educação infantil. Em 1899, já no período republicano, é fundada a primeira creche em âmbito nacional. A creche era vinculada à “Fábrica de Tecidos Corcovado”, no Rio de Janeiro (KUHLMANN, 2000).

A ideia de “proteção à infância” ganha força em relação ao período imperial e membros da sociedade civil “políticos, educadores, industriais, médicos, juristas, religiosos” organizam-se em prol da constituição de instituições para o atendimento educacional das crianças pequenas. Logo, esse processo expande-se pelo Brasil (KUHLMANN, 2000, p. 477).

Por muito tempo, no Brasil, creche e orfanato tinham funções semelhantes. Esse modelo assistencialista e filantrópico perdurou até o final do século XX, no qual os sistemas filantrópicos, motivados pelos altos índices de mortalidade infantil, começaram a atentar-se para a saúde das crianças, associando pediatria e filantropia.

A princípio, o atendimento às crianças pequenas foi muito marcado por diferenciações no que diz respeito à classe social. Para os mais pobres o atendimento esteve vinculado ao assistencialismo, enquanto para os mais favorecidos economicamente, desenvolveu-se outro

modelo de atendimento, mais voltado para a escolarização, como exemplificado abaixo:

Essa vinculação institucional diferenciada refletia uma fragmentação nas concepções sobre educação das crianças em espaços coletivos, compreendendo o cuidar como atividade meramente ligada ao corpo e destinada às crianças mais pobres, e o educar como experiência de promoção intelectual reservada aos filhos dos grupos socialmente privilegiados (BRASIL, 2009, p. 81).

As famílias mais favorecidas economicamente tinham a possibilidade de pagar uma babá, enquanto as famílias mais pobres se viam obrigadas a deixar os filhos sozinhos ou aos cuidados de alguma instituição. Para os filhos dessas famílias trabalhadoras, a creche tinha que ser em tempo integral, gratuita ou que cobrasse pouco. As instituições que recebiam essas crianças eram responsáveis pelo cuidado; zelavam pela saúde, ensinavam hábitos de higiene e proporcionavam alimentação. A educação ainda permanecia a cargo da família, sendo assim, percebe-se que “essa origem determinou a associação creche, criança pobre e o caráter assistencial da creche” (DIDONET, 2001, p. 13). Além dessa diferenciação entre classes sociais, por muito tempo a educação de crianças pequenas foi marcada pela falta de investimento público e pela não qualificação profissional da área.

Até o final da década de 1970, houve poucos avanços no que se refere à legislação para a garantia de oferta da Educação infantil. Durante as décadas de 1970 e 1980, o desenvolvimento da urbanização no país e a inserção da mulher no mercado de trabalho, somados à pressão dos movimentos sociais, ocasionou uma ampliação no atendimento educacional de crianças pequenas, principalmente da faixa etária entre 4 e 6 anos. Durante a década de 70, a educação de crianças pequenas foi pautada numa perspectiva compensatória, buscando a compensação (cultural, afetiva) das crianças mais pobres. Nesse sentido:

Nos anos de 1970, as políticas educacionais voltadas à educação de crianças de 0 a 6 anos defendiam a educação compensatória com vistas à compensação de carências culturais, deficiências lingüísticas e defasagens afetivas das crianças provenientes das camadas populares (KRAMER, 2006, p. 799).

Nesta época, a Educação infantil era pensada também como uma estratégia para combater o fracasso escolar no Ensino fundamental (KRAMER, 2006). De acordo com Kramer (2006), na década de 70, as políticas públicas para educação eram pautadas sob o viés da compensação de carências (culturais, lingüísticas, afetivas) das classes mais pobres. Havia, à época, uma inspiração em programas implementados na Europa e nos Estados Unidos. Assim:

Influenciados por orientações de agências internacionais e por programas

desenvolvidos nos Estados Unidos e na Europa, documentos oficiais do MEC e pareceres do então Conselho Federal de Educação defendiam a idéia de que a pré-escola poderia, por antecipação, salvar a escola dos problemas relativos ao fracasso escolar (KRAMER, 2006, p. 799).

Esse modelo de educação pré-escolar, apesar da forte expressividade discursiva, não teve muito impacto no sistema educacional brasileiro, embora as discussões em torno destas ideias tenham impulsionado as políticas públicas implementadas na década de 80, bem como o processo de democratização. De acordo com Kramer (2006, p. 780) as políticas viriam a consolidar-se por meio das eleições e da busca de alternativas de políticas que considerassem “a diversidade cultural e linguísticas nas práticas educativas”.

Na década de 1980, houve um aumento no atendimento de crianças de 0 a 3 anos. Porém, esse atendimento era realizado sem infraestrutura adequada e sem formação profissional, de maneira informal. Observa-se que a

A pressão da demanda, a urgência do seu atendimento, a omissão da legislação educacional vigente, a difusão da ideologia da educação como compensação de carências e a insuficiência de recursos financeiros levaram as instituições de Educação infantil a se expandirem “fora” dos sistemas de ensino. Difundiram-se “formas alternativas de atendimento” onde inexistiam critérios básicos relativos à infra-estrutura e à escolaridade das pessoas que lidavam diretamente com as crianças, em geral mulheres, sem formação específica, chamadas de crecheiras, pajens, babás, auxiliares, etc. (BRASIL, 2006).

O reconhecimento legal dos direitos das crianças e adolescentes, dentre outros fatores, impulsionaram os movimentos sociais de luta por creche em 1979. As instituições de Educação infantil, tanto representavam um meio de amenizar os conflitos sociais, como meio de educação para uma sociedade igualitária. Os ideais feministas e socialistas mudavam o foco do atendimento à pobreza, para se pensar a educação institucional das crianças pequenas como meio de se assegurar às mães o direito ao trabalho extradomiciliar. “A luta pela pré-escola pública, democrática e popular se confundia com a luta pela transformação política e social mais ampla” (KUHLMANN JR, 2000, p. 11).

De acordo com Kuhmann (2000), uma das principais pautas do movimento de ‘luta por creche’ e dos profissionais que atuavam nessas instituições foi a defesa do aspecto educativo das creches. Porém, o fato das creches estarem vinculadas aos órgãos de assistência social aumentava o debate sobre educação e assistência.

Nesta polaridade, educacional ou pedagógico são vistos como intrinsecamente positivos, por oposição ao assistencial, negativo e

incompatível com os primeiros. Isto acaba por embaralhar a compreensão dos processos educacionais da pedagogia da submissão, que ocorre em instituições que segregam a pobreza...A discussão sobre o papel da educação infantil encontrava fortes argumentos para se entender a orientação assistencialista como não-pedagógica, tanto em aspectos administrativos – como a vinculação de creches e pré-escolas a órgãos de assistência social –, quanto em aspectos políticos – como a diminuição das verbas da educação e o seu esvaziamento pela inclusão das despesas com merenda e atendimento de saúde nas escolas (Campos, 1985, p. 48). Com isso, determinados serviços de assistência, como a alimentação e os cuidados de higiene, pareciam representar uma ameaça ao caráter educacional das instituições (KUHLMANN, 2000, p. 07).

É a partir do final dos anos 80 que as concepções acerca da Educação infantil começam a considerar o caráter indissolúvel entre o cuidado e a educação das crianças pequenas. Esta relação entre o cuidar e o educar será ratificada posteriormente nas legislações que tratam da Educação infantil, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB 9394/96 (KUHLMANN, 2000).

Pesquisas nas áreas da antropologia, sociologia e psicologia auxiliaram na compreensão de que as crianças foram expostas a condições sociais desiguais e, portanto, é preciso considerar as diferenças para buscar estratégias que promovam a justiça social. Nesse sentido, as crianças passaram a ser, então, vistas como cidadãos pertencentes a uma classe, grupo e cultura. Direitos como assistência, saúde e educação passaram a ser compreendidos como inerentes a todas as crianças (KRAMER, 2006).

Em consonância com movimentos sociais nacionais e internacionais, um novo modelo de atendimento às crianças surgiu, motivado pela Convenção Internacional dos Direitos da Criança em 1989. No Brasil, a legislação avançou no que se refere à garantia dos direitos das crianças por meio da Constituição Federal de 1988.

A Constituição de 1988 traz em seu artigo 6º o direito à infância como um direito social dos brasileiros: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988). Já no artigo 7º, a Constituição faz menção ao direito à pré-escola para filhos de trabalhadores urbanos e rurais: “XXV - assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas” (BRASIL, 1988).

A aprovação do ECA, em 1990, também se coloca como significativo no avanço dos direitos das crianças. O Estatuto representou um novo olhar sobre a criança, de forma a considerá-la com o direito de ser criança (PASCHOAL, 2009). No entanto, apesar de

reconhecer a diversidade e a pluralidade das infâncias, o ECA não trata especificamente das crianças que vivem no campo.

Nota-se que desde a publicação destas legislações, a educação de crianças pequenas passou a ser um direito de todas as crianças, independentemente de sua classe social, conforme sinalizado no documento:

A Educação infantil, embora tenha mais de um século de história com cuidado e educação extradomiciliar, somente nos últimos anos foi reconhecida como direito da criança, das famílias, como dever do Estado e como primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 2002).

Esse avanço foi principalmente devido às contribuições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a qual foi aprovada após intensos debates entre especialistas brasileiros, nos quais a Associação Nacional de Pós-graduação em Educação (ANPED) teve bastante influência sobre o papel da Educação infantil, como aponta Rosemberg (2003):

O reconhecimento do direito à educação da criança de 0 a 6 anos suscitou grande movimentação do Ministério da Educação no campo da EI, que já contava, agora, com o apoio de um número expressivo de especialistas nacionais. Nesse período foram elaboradas propostas de políticas nacionais de EI que, sob a égide da educação, afastavam-se do modelo anterior, mais vinculado ao setor da assistência. A nova concepção de EI equipara o educar ao cuidar de crianças nessa fase da vida. Os debates foram intensos sobre o lugar da EI na elaboração das diferentes versões da nova lei nacional de educação (LDB/Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) que, finalmente aprovada em 1996, reconhece a EI como primeira etapa da educação básica e integrada ao sistema de ensino (ROSEMBERG, 2003, p. 4).

Nos anos seguintes, a garantia legal à Educação infantil prevista na Constituição Federal e outros documentos provenientes deste, fomentou a construção de Centros de Educação infantil, o que ampliou consideravelmente o atendimento de crianças pequenas nas instituições públicas. De acordo com Rocha (2010), nas décadas após a promulgação da Constituição Federal houve mudanças no modo de ver a Educação infantil: “Nos vinte anos transcorridos desde então, a visão constitucional do direito a vaga nas creches e pré-escolas para pais que trabalham vem sendo substituída pela ideia do direito de toda criança a frequentar uma escola de educação infantil” (BARBOSA, 2010, p. 1).

Em meados dos anos 2000, as políticas educacionais tiveram um avanço a partir dos programas de governo do então presidente, Luiz Inácio Lula da Silva. Após anos de ditadura militar e mais de uma década de reformas neoliberais, a educação passou a ser destaque nos

programas do governo. Nesse sentido, o governo iniciado por Lula promoveu políticas públicas voltadas para melhor distribuição de renda e o acesso da população mais pobre aos direitos fundamentais (GENTILI; OLIVEIRA, 2013, p. 254).

Nesse período, as políticas educacionais sofreram mudanças significativas, que impactaram a sociedade brasileira.

Durante a última década, a educação como política social sofreu importantes mudanças que marcaram definitivamente a sociedade brasileira. Essas mudanças têm sido originadas em processos complexos, às vezes ambivalentes ou mesmo contraditórios. Seja como for, nesses pouco mais de dez anos, importantes iniciativas foram tomadas para ampliar e assegurar o direito à educação, especialmente no que se refere à universalização da educação básica e sua melhoria e à democratização do acesso à educação superior (GENTILI; OLIVEIRA, 2013, p. 254).

Uma medida que merece destaque é a Emenda Constitucional n. 53, de 19 de dezembro de 2006. Por meio dessa emenda foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (FUNDEB). A medida representou avanço no sentido da ampliação do financiamento da educação básica por abranger todas as etapas, incluindo a educação infantil (GENTILI; OLIVEIRA, 2013, p. 255).

No que se refere à educação básica, pode-se destacar a ampliação da obrigatoriedade escolar, por meio da Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009, que estabelece a obrigatoriedade e gratuidade da educação básica para os brasileiros entre quatro e dezessete anos de idade, inclusive aos que não tiveram acesso na idade apropriada. Essa expansão da obrigatoriedade tem sido um desafio para os estados e municípios, visto que a ampliação do atendimento se deu tanto na educação infantil, como no ensino médio, exatamente nas etapas da educação básica que foram mais penalizadas nos governos anteriores, pois o financiamento público era voltado para o ensino fundamental.

Em 2009, a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil (DCNEI) representou um avanço no sentido de reconhecer a criança como um sujeito histórico e de direitos, que, em suas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, “constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2009).

As DCNEI colocaram a criança em foco, respeitando a especificidade da infância. O documento reforça a relevância do acesso à cultura e à ciência, bem como o contato com a natureza, resguardando a maneira que a criança se posiciona no mundo. As diretrizes colocam

como eixos estruturantes do currículo o foco nas interações e brincadeiras. Ademais, ainda considera os princípios éticos, estéticos e políticos como norteadores do trabalho pedagógico nas instituições de Educação infantil. As diretrizes trazem também o esclarecimento conceitual do cuidar e educar (BRASIL, 2009).

Tal fato demonstra uma importante mudança no paradigma do direito à Educação infantil e suas funções no atendimento às crianças pequenas. Nesse sentido, as DCNEI (BRASIL, 2009) consideram ainda que a proposta pedagógica na Educação infantil deve ser fundamentada nos princípios políticos, éticos e estéticos, os quais são definidos pelo documento da seguinte maneira:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2009).

De acordo com Barbosa (2010), as DCNEI evidenciam as funções do atendimento nas instituições educativas, em suas palavras:

Função social — Acolher, para educar e cuidar, crianças entre 0 e 5 anos, compartilhando com as famílias o processo de formação da criança pequena em sua integralidade. As creches e pré-escolas cumprem importante papel na construção da autonomia e de valores como a solidariedade e o respeito ao bem comum, o aprendizado do convívio com as diferentes culturas, identidades e singularidades.

Função política — Possibilitar a igualdade de direitos para as mulheres que desejam exercer o direito à maternidade e também contribuir para que meninos e meninas usufruam, desde pequenos, de seus direitos sociais e políticos, como a participação e a criticidade, tendo em vista a sua formação na cidadania.

Função pedagógica — Ser um lugar privilegiado de convivência entre crianças e adultos e de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas. Um espaço social que valorize a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e a liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. Se nos últimos anos as vagas foram quantitativamente ampliadas, ainda não é possível afirmar que uma pedagogia específica para as crianças pequenas tenha sido efetivada (BARBOSA, 2010, p. 1).

Outro aspecto a ser mencionado refere-se ao fato de que em 2013 a nova redação na LDB, instituída Lei Federal nº 12.796/2013, estabelece o dever do Estado com a educação mediante a garantia de educação obrigatória e gratuita para crianças e adolescentes de quatro a

17 anos de idade, estabelece ainda que é dever dos pais ou responsáveis realizar a matrícula das crianças na Educação infantil a partir dos 4 anos de idade. O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, estabelece metas para a ampliação do atendimento na Educação infantil. As metas do PNE serão mais detalhadas no decorrer do capítulo.

Seguindo a ordem cronológica, pode-se citar um documento bastante atual que trata da educação básica, que é a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018). A BNCC começou a ser elaborada em 2015 por meio da análise de documentos curriculares realizada por especialistas indicados pelos estados e universidades. A proposta foi encaminhada para consulta pública nos anos 2015 e 2016, e a contribuição de educadores de todo o país foi enviada ao Ministério da Educação (ABRAMOWICZ *et al.*, 2016).

Em 2017 foram realizadas audiências regionais de caráter consultivo. No final do ano de 2017, os textos referentes à Educação infantil e ao Ensino fundamental foram aprovados pelo Conselho Nacional de Educação (ABRAMOWICZ *et al.*, 2016). No entanto, a elaboração e aprovação da Base foi alvo de críticas pelo caráter conservador do documento, isso porque o texto da base é fraco em relação aos direitos sociais, questões de gênero e práticas inclusivas.

A BNCC representa uma orientação para que os estados e municípios construam seus currículos a partir dos princípios e aprendizagens estabelecidos pela base. Nesse sentido:

Espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental (BRASIL, 2017, p. 8).

No que diz respeito à Educação infantil, a proposta da BNCC estabelece seis direitos de aprendizagem para as crianças pequenas: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. A BNCC traz ainda os campos de experiências da Educação infantil, que compreende a sugestão de recursos, equipamentos e organização dos tempos e espaços de aprendizagem e reforça o entendimento que o cuidado é algo inerente ao processo educativo:

Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar (BRASIL, 2018, p. 1).

Cabe destacar que o documento caracteriza uma infância global e não considera as desigualdades sociais vivenciadas pelas crianças brasileiras. A educação infantil do campo, por exemplo, não foi mencionada no documento.

No âmbito do Distrito Federal, o currículo em movimento, reformulado em 2018 para atendimento à BNCC, dá visibilidade ao protagonismo infantil no projeto “Plenarinha”, que surgiu na educação infantil e atualmente envolve as crianças do 1º ano do ensino fundamental, na perspectiva de abordar a transição entre as duas etapas. No que diz respeito ao currículo, no ano de 2013 crianças e professores de instituições vinculadas a SEEDF foram convidados a contribuir com a construção da metodologia de trabalho e a construção do currículo. A “Plenarinha do Currículo” foi considerada para a elaboração do atual currículo das instituições públicas e parceiras do Distrito Federal.

O currículo do Distrito Federal traz em seu texto um olhar para a diversidade cultural das infâncias do DF, considerando a criança enquanto sujeito de direitos, atuante e protagonista na construção de sua identidade individual e coletiva. Nesse sentido:

Crianças e infâncias são marcadas por conceitos constituídos social e culturalmente. O modo como são percebidas e compreendidas interfere, direta e indiretamente, na organização do trabalho pedagógico a ser realizado nas instituições educativas para a primeira infância (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 21).

O documento evidencia a importância de considerar a pluralidade das infâncias no trabalho pedagógico e nos campos de experiência proposta no currículo. Ressalta também a necessidade de a prática docente considerar na prática educativa a diversidade que constitui as infâncias do Distrito Federal. Estes pressupostos que norteiam a educação infantil também se constituem enquanto embasamento para a observação em campo, com o objetivo analisar se a prática educativa nas instituições é condizente com o previsto na legislação e nas recomendações.

Dessa maneira, observando a construção das políticas públicas para a Educação infantil, pode-se concluir que a Educação infantil tem se consolidado nas últimas décadas considerando o cuidado e também a aprendizagem nas práticas pedagógicas. A legislação avançou universalizando a educação infantil e reconhecendo a criança enquanto sujeito de direitos e produtora de cultura. Porém ainda existem desafios a serem vencidos na busca de uma educação de maior qualidade para todas as crianças brasileiras, como veremos no item 1.5 deste capítulo, que trata do cenário da educação infantil.

1.2 Educação infantil do campo: olhares e perspectivas

Por muito tempo as crianças do campo foram esquecidas pelas políticas públicas educacionais. A educação do campo era pautada no modelo de educação urbana, que não respeitava as necessidades da população camponesa. Esse modelo de educação contribuiu para o surgimento de um estigma em relação à população camponesa, resultando em um processo de desvalorização das pessoas do campo em relação às pessoas da cidade.

No entanto, no final da década de 80, surge o conceito de ‘educação do campo’. Este conceito de educação foi construído na ‘I Conferência Nacional por uma Educação do Campo’ por meio da luta de movimentos sociais do campo no contexto da luta por reforma agrária e representa um novo sentido de educação, contrapondo-se ao termo Escola Rural, sendo o campo, agora, compreendido como: “um lugar de vida, cultura, produção, moradia, educação, lazer, cuidado com o conjunto da natureza e novas relações solidárias que respeitem a especificidade social, étnica, cultural, ambiental dos seus sujeitos” (II CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2004, p. 3).

Dessa maneira, uma das principais reivindicações da educação do campo tem sido a garantia de uma educação no e do campo, ou seja:

Assegurar que as pessoas sejam educadas no lugar onde vivem e sendo partícipes do processo de construção da proposta educativa, que deve acontecer a partir de sua própria história, cultura e necessidades. Educação do Campo é mais do que escola, mas inclui a escola que é, ainda hoje, uma luta prioritária, porque boa parte da população do campo não tem garantido seu direito de acesso à Educação Básica (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 85).

Assim, as políticas públicas para a Educação do Campo devem ser pautadas numa educação que contemple a cultura dos povos do campo, sua luta, sua trajetória, para além de uma escola localizada na zona rural:

A Educação do Campo afirma uma determinada concepção de educação, não se limitando à discussão pedagógica de uma escola para o campo, nem de aspectos didáticos e metodológicos. Diz respeito à construção de um novo desenho para as escolas do campo, que tenha as matrizes formadoras dos sujeitos como espinha dorsal, que esteja adequado às necessidades da vida no campo e que, fundamentalmente, seja formulado pelos sujeitos do campo, tendo o campo como referência e como matriz (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 88).

Após muitos anos de luta, os movimentos sociais voltados para a educação do campo

conquistaram alguns avanços no que se refere à legislação, dentre os quais se faz oportuno citar: a) as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002 e Parecer nº 36/2001); b) a Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013, que institui o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO; c) a Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica; d) o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa 85 Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA; e e) a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de atendimento da Educação Básica do Campo (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 85).

A elaboração de políticas públicas para a educação do campo deve considerar a relação entre o rural e o urbano que se construiu no Brasil ao longo dos anos. Até o final do séc. XIX, o Brasil foi um país praticamente rural, com apenas 10% da população residindo na área urbana. A partir do processo de industrialização, no séc. XX houve um aumento da população urbana. Posteriormente a modernização agrícola ‘revolução verde’ resultou na migração para a área urbana, desencadeando o crescimento desordenado das cidades, o que aumentou o abismo entre o campo e a cidade, evidenciando relações de desigualdades entre o urbano e o rural. (IBGE,2020)

Os movimentos sociais dos trabalhadores do campo engajaram o surgimento de políticas públicas voltadas para a educação do campo de modo a contemplar as peculiaridades do campo, observando sua cultura, ligada ao mundo do trabalho e a luta pela terra. No que se refere ao Distrito Federal, ente da federação no qual se realiza este estudo, considera-se o Plano Distrital de Educação, um avanço no que se refere à legislação. A meta 8 do PDE visa a garantia de:

Garantir a Educação Básica a toda população camponesa do DF, em Escolas do Campo, de modo a alcançar no mínimo 12 (doze) anos de estudos, no último ano de vigência deste Plano, com prioridade em áreas de maior vulnerabilidade social, incluindo população de baixa renda, negros, indígenas e ciganos (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 84).

A educação do campo, embora venha ganhando espaço no contexto das políticas públicas educacionais no Brasil, ainda enfrenta muitos desafios e não abrange de fato todas as modalidades de ensino da Educação Básica. As crianças pequenas não foram observadas de forma particular pelas políticas públicas voltadas para a educação do campo. São poucas as menções no que diz respeito a essa faixa etária.

A Constituição Federal, em seu art. 7, XXV, que trata dos direitos dos trabalhadores urbanos e rurais assegura, apresenta que: “assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas” (art. 7º, inc. XXV da Constituição Federal). Nesse sentido a Educação infantil é tanto um direito da criança como um direito dos trabalhadores e trabalhadoras do Brasil.

Nas últimas décadas, o debate em torno da educação das crianças do campo intensificou-se, e passou a ser pauta das agendas do governo e dos movimentos da sociedade civil. No que diz respeito ao âmbito normativo em 2008, o Ministério da Educação, junto à Coordenação Geral de Educação infantil decidiram sistematizar a oferta de Educação infantil para a área rural, estes aspectos resultaram na revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a questão da educação infantil do Campo estivesse presente (SILVA, 2017). Em se tratando de legislação, ocorre, portanto, a primeira interlocução entre as diretrizes e a educação infantil do campo.

As DCNEI (BRASIL, 2009) expressam em seus princípios o respeito e a valorização das diferentes culturas e especificidades de todas as crianças, incluindo as indígenas, afro-brasileiras, e as que vivem no campo. O documento considera ainda as especificidades da população camponesa e em seu Art. 8 são declaradas as indicações para as propostas pedagógicas das crianças do campo, a saber:

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

Outros indicadores relevantes em se tratando de políticas de Educação infantil podem ser observados nas Diretrizes Complementares para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em seu 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.

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

§2º Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação infantil com crianças do Ensino fundamental (BRASIL, 2008).

Referência que também se destaca em relação às políticas públicas para crianças pequenas do campo é a Resolução 02/2008 do CNE/CEB, que dita a forma de atendimento à Educação infantil no campo, dispondo que “as crianças da Educação infantil não poderão ser agrupadas em salas do Ensino fundamental”. Percebe-se, portanto, indicações que procuram evitar práticas comumente adotadas nesses espaços, assim como procuram garantir qualidade no atendimento para essas crianças.

Cabe mencionar ainda que esses documentos são resultado das reivindicações dos movimentos sociais e sindicais que lutam pelo reconhecimento dos direitos da população camponesa e manifestam o desejo de um modelo de educação vinculado ao modo de vida no campo e pautado em práticas sustentáveis em relação à natureza.

Nesta direção, cabe destacar mais dois importantes documentos referentes às políticas públicas para a educação infantil do campo: Educação Infantil do Campo - propostas para expansão da política (BRASIL, 2014) e Oferta e Demanda da Educação infantil do Campo (BRASIL, 2012). O primeiro trata da síntese da produção do Grupo de Trabalho Interinstitucional - GTI - para a Educação infantil no Campo, seu objetivo foi propor propostas e critérios para a expansão da política de Educação infantil voltada às populações camponesas. O segundo, traz um panorama das condições de oferta da educação das crianças de 0 a 6 anos de idade, de acordo com dados do Censo Demográfico 2010 e Censo Escolar 2010.

O documento intitulado Educação infantil do Campo - propostas para expansão da política (BRASIL, 2014), instituído pela Portaria Interministerial nº 6, de 16 de maio de 2013, busca apresentar propostas e critérios para a expansão das políticas públicas para a Educação infantil do campo. O documento considera o direito das crianças do campo a serem consideradas a partir de sua diversidade populacional, “filhos/as de agricultores/as familiares, extrativistas, pescadores/as artesanais, ribeirinhos/as, assentados/as e acampados/as da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, das águas” (BRASIL, 2014, p. 4), bem como consideradas também pela especificidade de sua faixa etária (0 a 6 anos). Outrossim, considera-se ainda o direito das mulheres do campo ao acesso a condições dignas de trabalho. Algumas das propostas são:

- Garantir a construção de creches e centros de Educação infantil no campo;
- Assegurar condições de acesso à educação infantil compatíveis com as especificidades do campo, por meio da ampliação da rede física e da infraestrutura das instituições de Educação infantil no campo;

-Assegurar que a formação do professor de educação infantil das escolas no e do campo ocorra, preferencialmente, em instituição de nível superior na modalidade presencial (BRASIL, 2014, p. 24).

Já o documento Oferta e Demanda da Educação infantil do Campo (BRASIL, 2012) representa um trabalho realizado em cooperação técnica entre Ministério da Educação – MEC e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, trazendo um panorama sobre a educação das crianças de 0 a 6 anos moradoras da área rural e buscando o desenvolvimento da pesquisa “Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais”. A pesquisa traz as condições de oferta da educação formal para as crianças de 0 a 6 anos de idade, considerando as tabulações e análise de micro dados coletados pelo Censo Demográfico 2010 (IBGE) e Censo Escolar 2010.

De acordo com a pesquisa, os dados demonstram a precariedade nas condições de oferta da educação infantil para as crianças moradoras de áreas rurais, em se tratando de acesso e qualidade, especialmente para a faixa etária de 0 a 3 anos. O documento revela ainda que embora exista todo um debate público em torno do direito das crianças a uma educação pública de qualidade e o reconhecimento legal desses direitos, a realidade ainda é muito diferente dos parâmetros para a efetivação desse direito.

Ainda de acordo com esta pesquisa, que apresenta uma síntese da revisão bibliográfica sobre os trabalhos acadêmicos nacionais que tratam da Educação infantil das crianças residentes em área rural, fica evidente o modesto número de produções acerca da Educação infantil do Campo. Cabe ressaltar que embora o documento tenha sido publicado em 2012, desde então houve avanços no quesito da garantia de acesso por meio da obrigatoriedade de matrícula na pré-escola. Porém, embora a Educação do Campo tenha alcançado maior visibilidade no âmbito das políticas públicas, o atendimento ainda não é o adequado, pois a política muitas vezes não chega até a população do campo, não de maneira satisfatória, tampouco atende todas as etapas da educação básica.

O reconhecimento da criança do campo como sujeito de direitos está em atraso. Na construção de políticas públicas para a educação do campo não se pensou especificamente na educação infantil, tampouco a própria educação infantil teve um olhar diferenciado para as crianças pequenas que vivem no campo.

No que se refere ao Distrito Federal, o Currículo em Movimento da Educação infantil (2018) representa um progresso no que diz respeito ao reconhecimento da multiplicidade das infâncias. Este documento foi reformulado em 2018 de forma a adequar-se à Base Nacional

Comum Curricular - BNCC, entretanto o novo currículo considerou construções teóricas da primeira edição do mesmo em 2014.

Partindo da compreensão de criança como sujeito histórico de direitos e protagonistas na construção da sua identidade, o Currículo em Movimento reconhece a diversidade brasileira presente na composição do Distrito Federal. De acordo com o documento, o trabalho nas instituições educativas deve considerar as peculiaridades que comportam o modo de viver das crianças “do campo, indígenas, quilombolas e migrantes do território nacional” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 14). Nesse sentido, observa-se:

A comunidade escolar está cada vez mais diversificada, hoje temos em nossa rede de ensino, crianças indígenas, quilombolas, do campo, entre outras, envolvidas em um mar de tecnologias, que podem ter ou não mais ou menos influência no seu cotidiano. Todas essas diferentes crianças, com especificidades distintas, precisam ser consideradas na prática educativa (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 21).

Dessa forma, ainda de acordo com o currículo, o trabalho educativo desenvolvido nas instituições que ofertam educação infantil deve considerar a multiplicidade das infâncias constituídas historicamente no território distrital. Os docentes deverão proporcionar momentos de escuta e rodas de conversa a fim de identificar características culturais individuais das crianças. De modo geral, as crianças do campo, indígenas e quilombolas estão familiarizadas com a natureza e desenvolvem-se bem nas atividades realizadas nesse cenário. Portanto, o currículo recomenda que:

As escolas que recebem crianças indígenas e quilombolas ou de outros grupos sociais, devem olhar as especificidades dessas crianças, respeitando suas histórias de vida, suas comunidades, suas tradições e convidando-as a compartilhar suas experiências, possibilitando espaços e tempos de troca, para que assim, todas as crianças possam ampliar suas experiências, saberes e conhecimentos (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 24).

Logo, o Currículo em Movimento do DF ressalta a importância de um olhar e escuta que considere a cultura e respeite a história, o modo de vida, o lugar no mundo das crianças. Dessa forma, as instituições educativas que ofertam educação infantil devem propiciar momentos de troca de experiências entre as diferentes infâncias, ampliando assim as possibilidades de desenvolvimento das crianças como sujeitos que se constituem nesse espaço (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 17).

Outra menção à educação do campo é feita no capítulo 12 deste documento, que está intitulado “Por uma educação inclusiva e acolhedora”. O Currículo traz uma abordagem acerca

da educação inclusiva, além de referir-se à inclusão de pessoas com necessidades especiais, considerando uma educação que acolha toda a diversidade humana. Dessa forma, a educação inclusiva proposta nesse currículo abrange:

O acolhimento e respeito à diversidade humana em todos os seus aspectos: étnico-raciais, gênero, classe social, idade, credo, bem como o respeito às peculiaridades das diversas populações: do campo, quilombolas, indígenas, estrangeiras, assentadas e acampadas da reforma agrária, de povos tradicionais, entre outras (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 49).

Dessa forma, o currículo considera e respeita a diversidade humana, compreendendo que as pessoas são diferentes e que essas diferenças se traduzem em riqueza para a humanidade.

Assim como todas as crianças brasileiras, as crianças que vivem no campo têm o direito de frequentar instituições de educação infantil, conforme os documentos legais. Observa-se que apesar de a educação do campo, no início, ter sido fundamentada nos moldes das escolas urbanas, essa concepção mudou e atualmente o campo é entendido como lugar de vida, cultura e progresso. Dessa maneira, de acordo com a legislação, as singularidades e especificidades da população do campo devem ser respeitadas nas ações pedagógicas. Porém, o acesso à educação em nosso país é marcado pelas desigualdades (raciais, de classe e de localidade), onde a oferta e qualidade de atendimento para as crianças do campo ainda são inferiores.

Para que o direito à educação dessas crianças seja efetivado, faz-se necessário que os avanços da educação do campo conversem com os avanços da educação infantil, de modo que seja garantida um modelo de educação que considere a luta, as vivências, as produções do povo do campo.

Outro aspecto essencial para essa discussão se coloca no sentido de relacionar a educação do campo juntamente com uma proposta de educação pautada na emancipação e libertação de seus sujeitos:

Enraizada no campo, em um determinado projeto de campo, e na Educação Popular e em relação orgânica com a dinâmica dos movimentos sociais do campo, a Educação do Campo recupera as grandes matrizes da educação: a emancipação, a libertação, a humanização, a formação dos sujeitos. (BARBOSA, 2012, p. 89)

Nesse sentido, a educação do campo coloca o foco na formação social de seus sujeitos. Tendo a educação como prática de liberdade, mudando o foco dos objetivos, métodos e conteúdos para o foco nos sujeitos.

De acordo com Freire (1987), compete aos homens transformar sua realidade, portanto, faz-se necessário que os homens reflitam sobre o mundo para assim poder transformá-lo. É importante a prática educativa que seja capaz de conscientizar o sujeito do campo, afirmando suas raízes, fazendo que a educação seja também uma prática libertadora.

A Educação do campo deve ser um instrumento que favoreça seus sujeitos a pensarem e agirem criticamente, uma escola que promova a identidade, a cultura e a história de luta atrelada à vida no campo. Seus sujeitos têm direito a participar do planejamento político pedagógico da escola, propondo o trabalho pautado no que é pertinente à sua vida.

O educador Paulo Freire representa para a educação do campo muito mais que apenas um método de alfabetização, representa a educação como prática libertadora capaz de oportunizar ao oprimido a construção de valores sociais e políticos. Nesse sentido, a pedagogia do oprimido (1987) representa a luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela não alienação e na afirmação de homens como pessoas como “seres para si”.

No contexto da educação pública brasileira, a contribuição de Freire nas obras *Pedagogia do Oprimido* (1987) e *Pedagogia da Autonomia* (1996) se faz bastante atual e assim será enquanto existirem as condições que tornaram essas obras necessárias, enquanto permanecerem as desigualdades sociais (BARBOSA, 2012, p. 77).

A realidade sociocultural que alimentou as obras de Paulo Freire ainda se faz presente, e para alguns autores, como Arroyo, estamos diante de uma realidade talvez pior daquela que objetivou a pedagogia do oprimido. “A dramaticidade da hora atual repõe o olhar pedagógico de Paulo Freire com legítima atualidade” (ARROYO, 2012 apud BARBOSA, 2012, p. 77). Desse modo, cabe destacar que:

A infância cúmplice da pedagogia, nossa cúmplice como pedagogos desde os tempos da Paidéia, está engrossando, hoje, as fileiras de milhões de oprimidos e excluídos, em situações de maior indignidade e desumanização do que nos tempos idos da Pedagogia da Libertação e da Pedagogia do Oprimido (ARROYO, 2012 apud BARBOSA, 2012, p. 77).

A pedagogia do oprimido (FREIRE, 1987) nasce das contradições existentes em nossa sociedade, numa realidade desumana e desumanizante. Nesse sentido, essa pedagogia pode ser entendida como prática humanista e libertadora que luta pela não alienação:

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos. Distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão se comprometendo, na práxis, com a sua transformação; segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta

pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. Daí a afirmação anteriormente feita, de que a superação autêntica da contradição opressores oprimidos não está na pura troca de lugar, na passagem de um polo a outro. Mais ainda: não está em que os oprimidos de hoje, em nome de sua libertação, passem a ter novos opressores (FREIRE, 1987, p. 40).

Somente a partir da consciência do processo de desumanização é que os homens questionam a possibilidade de humanização. Tanto a humanização quanto a desumanização são possibilidades dos homens inconclusos e conscientes de sua inconclusão.

Para Freire (1987), a desumanização é uma distorção da vocação do “ser mais” produzida historicamente. “Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos” (FREIRE, 1987, p. 16).

Dito isto, a contradição entre oprimidos e opressores só será superada quando os oprimidos na luta para a recuperação da humanidade libertarem a si e seus opressores. Uma vez que são os oprimidos que entendem o que significa a opressão e somente estes podem entender a necessidade de libertação.

Nesse sentido, faz-se necessário a prática de uma educação libertadora, especialmente para as camadas mais populares. De acordo com Arroyo (1999, p. 25), durante a história da educação do campo criou-se uma percepção de que a escola rural deveria transmitir conhecimentos básicos e úteis “para mexer com a enxada, ordenhar vaca, plantar, colher, levar para a feira [...]”, ou seja, apenas saberes básicos para sobrevivência e talvez modernizar a produção. Ainda de acordo com Arroyo, essa visão utilitarista foi usada para justificar a baixa qualidade das instituições do campo. Para o autor, um projeto ideal de Educação Básica do campo deve:

Incorporar uma visão mais rica do conhecimento e da cultura, uma visão mais digna do campo, o que será possível se situarmos a educação, o conhecimento, a ciência, a tecnologia, a cultura como direitos e as crianças e jovens, os homens e as mulheres do campo como sujeitos desses direitos (ARROYO, 1999, p. 25).

Nesse sentido, observa-se que a educação do campo, embora tenha avançado em termos de garantias legais, ainda não representa o ideal de educação para a prática da liberdade defendida por autores como Arroyo e Freire. Os avanços legais já apresentados podem assumir uma característica generalizadora adotada por muitos países, fundamentada no discurso da inclusão sendo difundida como uma suposta igualdade entre as populações. Porém questionam se de fato esses avanços são realmente eficazes:

cabe-nos questionar se de fato esses avanços legais vêm se concretizando nos programas propostos para as crianças pequenas, com o mesmo significado, alcance e potencial em diferentes países. Interessa-nos principalmente compreender como esse processo tem-se configurado de formas diversas nos países desenvolvidos e naqueles em desenvolvimento, principalmente no que se refere às camadas mais pobres da população (ROSSENTTI-FERREIRA; RAMON; SILVA., 2002, p. 68).

De acordo com Coco e Vieira (2017), para compreender esta situação de desigualdade é necessário considerar que a educação da população brasileira foi fundamentada através de um viés econômico, ou seja, voltada para a formação de mão de obra. Buscando a superação dessa realidade, as autoras destacam a necessidade de uma formação continuada capaz de atender as especificidades deste público.

Nesse sentido, Coco e Vieira (2017) consideram a importância da gestão pública para dialogar com os movimentos sociais na construção dos processos formativos dos profissionais da área. Em estudo realizado com professores da educação infantil do campo com atuação em assentamento do Movimento dos Trabalhadores sem-terra, as autoras reconhecem iniciativas que vem gerando conquistas apesar da precariedade das instituições, tais como: parcerias entre os educadores; formação de grupos institucionais; problematização de responsabilidade do poder público na formação dos profissionais de educação infantil do campo a fim de efetivar o direito à educação (COCO; VIEIRA, 2017).

Outro ponto importante na superação das desigualdades vivenciadas pelos sujeitos do campo é a visibilidade dessa população perante as pesquisas. Até o momento existe poucas informações de dados confiáveis sobre a realidade das crianças brasileiras de 0 a 6 anos no diz respeito às suas necessidades educacionais, ficando em aberto a real necessidade dessas crianças e suas famílias. Como apontam as autoras Leal e Pasuch (2013):

Qual é a real necessidade delas? As famílias querem ou necessitam de instituições de Educação Infantil – creches e pré-escolas – para atender aos seus filhos? Há uma demanda neste sentido? Essas instituições têm chegado, dentro de um patamar mínimo de qualidade, aos territórios rurais brasileiro? Questões como essas poderiam, se respondidas, ajudar a mapear a situação das crianças pequenas que habitam os referidos territórios. E, por conseguinte, a resposta a elas possibilitaria a visibilidade e a inclusão desses sujeitos em políticas públicas de educação, bem como em outras (LEAL; PASUCH, 2013, p. 8).

Dessa maneira, observa-se a necessidade de estudos e pesquisas no âmbito da educação infantil do campo, o que é fundamental para a formulação de políticas capazes de atender as necessidades educacionais desse público. A situação das políticas para a educação infantil do

campo se refere, na realidade, de ‘ajustes precários’ para o atendimento das demandas educacionais destas crianças. O que não atende aos direitos e mantém a situação de exclusão que está atrelada historicamente à população camponesa no Brasil (LEAL; PASUCH, 2013, p. 8).

Para Silva (2013), a trajetória da educação infantil foi contada a partir da perspectiva da zona urbana e, geralmente, das grandes cidades. Nesse sentido, as crianças pequenas residentes na área rural recebem menor atenção no que se refere à universalização da educação básica no território rural brasileiro. Para a autora, é necessária uma reescrita da história unindo as trajetórias da educação infantil e da educação do campo. Esta conjuntura exige dos profissionais da educação mudanças acerca das concepções sobre as crianças que hoje frequentam a educação infantil, anteriormente vista apenas como filhos de trabalhadores da zona urbana.

De acordo com Silva, é obvio que muitas experiencias aconteceram e acontecem na educação infantil do campo, porém ainda não existe uma documentação histórica, diferentemente das práticas referentes às crianças da cidade. Esta documentação é imprescindível para a compreensão de como a educação infantil é ofertada nas diferentes regiões do Brasil, para que o direito à educação de qualidade seja de fato garantido às crianças do campo (SILVA, 2013).

1.3 Educação infantil do campo como direito das crianças

O que é direito? Quando questiona-se o que é direito, a palavra que mais aparece associada ao conceito de direito é ‘lei’, começando pela língua inglesa, na qual a palavra *law* designa lei e direito, embora em outras línguas as palavras lei e direito sejam apresentadas de formas distintas, como, por exemplo, em espanhol, *derecho e léy*.

De qualquer forma, não se trata de um problema de terminologia, apesar das diversidades das palavras apresentarem noções daquilo que é considerado direito. Embora o direito abranja um conjunto de regras e normas que partem do Estado em prol dos interesses coletivos, ele não pode ser reduzido à legislação, como, por exemplo, em alguns Estados totalitários onde a legislação não corresponde aos interesses da maioria, nem tampouco asseguram os Direitos Humanos. Nesse sentido:

O Direito autêntico e global não pode ser isolado em campos de concentração legislativa, pois indica os princípios e normas libertadores, considerando a lei um simples acidente no processo jurídico, e que pode, ou não, transportar as melhores conquistas (LYRA FILHO, 2003. p. 4).

De acordo com o Lyra Filho (2003), isto vai depender de que tipo de Estado surge a legislação; se ele é democrático ou totalitário, se prevalecem os interesses sociais ou do mercado, se os grupos minoritários têm seu ‘direito à diferença’ garantido, se ficam resguardados os Direitos Humanos, dentre outros fatores.

Para além da legislação, o direito é um conceito que envolve o certo e o errado, o qual vem sendo transformado ao longo dos anos, a fim de estabelecer o que é mais apropriado para o indivíduo, considerando a vida em sociedade. O direito deve incluir os interesses coletivos, adaptando-se às realidades culturais, históricas, religiosas, humanitárias, bem como considerar os avanços tecnológicos buscando o bem-estar social.

No que se refere ao direito das crianças, que é o objeto de estudo, este também vem sendo construído, modificado e consolidado ao longo do tempo. Nos países industrializados, no início do século XX, não havia um padrão de proteção para as crianças, logo, a partir do reconhecimento da situação de vulnerabilidade das crianças, que trabalhavam com os adultos em condições insalubres e inseguras, surgiram movimentos no sentido de protegê-las.

Um documento de vanguarda na efetivação dos direitos das crianças foi a Declaração de Genebra (1924) sobre os Direitos das Crianças, formulada por Eglantyne Jebb, fundadora do fundo *Savethe Children*. A declaração indica que as crianças devem ter meios para seu desenvolvimento normal, devem ser as primeiras a receberem atendimento em tempo de dificuldade, devem ser protegidas de toda forma de exploração e devem ser educadas de modo a ver que seu talento pode ajudar outras pessoas. Embora a declaração não trate especificamente da criança como sujeito de direitos, traz no seu texto importantes tópicos referentes à proteção.

No contexto brasileiro, a Lei de Assistência e Proteção aos Menores, decreto nº 17.943-A, ou Código dos Menores, publicada no dia 12 de outubro de 1927, representa avanços no sentido da proteção e determina a maioria penal de 18 anos em todo o país, o que permanece até a atualidade. Ademais, em 1946, a Assembleia Geral das Nações Unidas estabelece o Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância – em inglês, *United Nation International Children's Emergency Fund* - UNICEF), para amparar as crianças no contexto pós-guerra.

Na tentativa de proteger a vida e a dignidade da pessoa humana e de universalizar os direitos, foi promulgada em 1948 a Declaração Universal dos Direitos Humanos pela Organização das Nações Unidas. Os direitos consolidados são universais, ou seja, pestendem-se a todas as pessoas, conforme expõe o Art. 2: “Os direitos humanos são direitos inerentes a todos os seres humanos, independentemente de raça, sexo, nacionalidade, etnia, idioma, religião

ou qualquer outra condição” (ONU, 1948, art.2).

Os Direitos Humanos estabelecidos na declaração devem ser respeitados em todos os países e buscam garantir a liberdade fundamental do ser humano, impedindo que qualquer pessoa ou grupo ameace a dignidade da pessoa humana, como explicitado no primeiro artigo: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade” (ONU, 1948, art.1).

A Declaração dos Direitos Humanos, apesar da universalização de direitos, não trata com atenção os direitos das crianças. Em seu artigo 28 faz uma breve menção nesse sentido: “A maternidade e a infância têm direito a cuidados e assistência especiais. Todas as crianças, nascidas dentro ou fora do matrimônio, gozarão da mesma proteção social” (ONU, 1948, art. 28). Apesar de o documento ser uma recomendação e não ter característica obrigatória, a declaração serviu e ainda serve como fonte de inspiração para legislações de todo o mundo.

Outro documento importante na efetivação dos direitos inerentes à criança é a Declaração Universal dos Direitos das Crianças (1959), adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas. Em seu texto, a declaração reconhece o direito à educação, ao atendimento básico de saúde, a um ambiente favorável para seu desenvolvimento, como dispõe o Princípio 7:

A criança terá direito a receber educação, que será gratuita e compulsória pelo menos no grau primário.

Ser-lhe-á propiciada uma educação capaz de promover a sua cultura geral e capacitá-la a, em condições de iguais oportunidades, desenvolver as suas aptidões, sua capacidade de emitir juízo e seu senso de responsabilidade moral e social, e a tornar-se um membro útil da sociedade.

Os melhores interesses da criança serão a diretriz a nortear os responsáveis pela sua educação e orientação; esta responsabilidade cabe, em primeiro lugar, aos pais.

A criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo deste direito (ONU, 1959).

Assim como na Declaração dos Direitos Humanos, esse documento, em seu Princípio 1, também zela pela universalidade dos direitos:

Todas as crianças, absolutamente sem qualquer exceção, serão credoras destes direitos, sem distinção ou discriminação por motivo de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento ou qualquer outra condição, quer sua ou de sua família (ONU, 1959).

A publicação da Declaração Universal dos Direitos das Crianças inspirou a elaboração de outras legislações que tratam do direito das crianças.

Em 1988, após o processo de redemocratização, é promulgada no Brasil, nossa Carta Magna. Em seu texto é atribuído um artigo que trata especificamente sobre os direitos das crianças, no artigo 22, mencionando que crianças e adolescentes devem ser absoluta prioridade do Estado, família e comunidade.

Logo após, em 1989, é adotada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança. O documento foi ratificado por vários países, inclusive no Brasil em 02 de setembro de 1990. A Convenção sobre os Direitos da Criança é o instrumento mais aceito e mais extensivo no que se refere à proteção da criança. Uma das características do documento é a universalidade dos direitos, ou seja, conforme seu art. 2:

Os Estados Partes devem respeitar os direitos enunciados na presente Convenção e assegurarão sua aplicação a cada criança em sua jurisdição, sem nenhum tipo de discriminação, independentemente de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional, étnica ou social, posição econômica, deficiência física, nascimento ou qualquer outra condição da criança, de seus pais ou de seus representantes legais (ONU, 1989, art.2).

Dentre os direitos previstos na Convenção, estão o direito à sobrevivência e ao desenvolvimento, incluindo os atendimentos básicos como saúde e educação, direito ao lazer e cultura, proteção contra todos os tipos de violência (psicológica, física e sexual) e direito à liberdade de pensamento, consciência e crença religiosa.

Este documento se sobressai em relação aos anteriores, tanto no que se refere à sua natureza, quanto ao seu conteúdo. Por adotar o formato de convenção, demanda a aplicação de seus princípios na elaboração da legislação dos países signatários. Em relação ao conteúdo, a Convenção de 1989 traz uma nova percepção sobre a infância e os direitos das crianças, admitindo o direito à participação e à tomada de decisões.

Apesar de ter sido bem aceito ao reconhecer as crianças como atores sociais e sujeitos de direitos, o documento foi alvo de algumas críticas:

Entre essas críticas está o descompasso na combinação da noção “universal” de direitos com ideias “particulares” sobre crianças e infância, o que cria controvérsias a partir de contextos locais. Também há o fato de que o documento, que prevê os direitos de participação das crianças, paradoxalmente, não as tenha incluído substancialmente em sua elaboração

(cf. também ARCE, 2015). Além disso — para alguns críticos — declarações, estatutos ou convenções dos direitos das crianças que não passem por uma análise das relações de dominação, inclusive (e, sobretudo, mas não exclusivamente) as etárias, podem gerar dispositivos que contribuem na ampliação ou reforço do poder adulto sobre as crianças (MARCHI; SARMENTO, 2017, p. 4).

Ainda no ano de 1990 entra em vigor, no dia 12 de outubro, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), por meio da lei federal nº 8.069/1990. O Estatuto considera as crianças e adolescentes como sujeitos de direitos e assegura em seu texto uma série de direitos fundamentais. Dentre as questões contempladas no ECA, foi criado o Conselho Tutelar, instituição responsável por assegurar o cumprimento dos direitos previstos no estatuto.

Observando o histórico das legislações em prol dos direitos das crianças, observa-se que evoluíram muito no quesito da proteção. No que diz respeito aos direitos básicos, como educação, apesar de avanços, muitas crianças ainda não têm acesso à educação, tampouco a um ensino de qualidade, especialmente as mais pobres, em situação de vulnerabilidade e as residentes no campo.

Embora os documentos recomendem e assegurem a universalidade dos direitos, isto não significa que estes sejam garantidos a todas as crianças. O que demonstra que a discussão e elaboração de políticas públicas para a educação infantil do campo é imprescindível para superar as desigualdades sociais.

1.4 Entre a efetivação do direito e o atendimento na Educação infantil do campo: considerações sobre a formação dos professores para a atuação nesses espaços

A partir da década de 1980, observou-se um aumento no atendimento na educação infantil, no entanto o atendimento era feito sem a qualificação profissional adequada e sem infraestrutura, de maneira informal. Nesse sentido:

A pressão da demanda, a urgência do seu atendimento, a omissão da legislação educacional vigente, a difusão da ideologia da educação como compensação de carências e a insuficiência de recursos financeiros levaram as instituições de Educação infantil a se expandirem “fora” dos sistemas de ensino. Difundiram-se “formas alternativas de atendimento” onde inexistiam critérios básicos relativos à infraestrutura e à escolaridade das pessoas que lidavam diretamente com as crianças, em geral mulheres, sem formação específica, chamadas de crecheiras, pajens, babás, auxiliares, etc. (BRASIL, 2002, p. 8).

No que tange à temática da formação docente para o trabalho com a educação infantil, houve avanços no que se diz respeito à exigência de formação mínima para o atendimento educacional institucionalizado, porém ainda não suficientes para atender com qualidade as demandas das crianças do campo.

No que concerne sobre a formação de professores para atuarem na educação básica, os artigos 62 e 63 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/1996, dispõem que:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL, 1996).

Ainda sobre a análise das bases legais sobre a formação do docente para atuarem na educação básica, vale destacar que a meta 15 do Plano Nacional de Educação prevê até o final da vigência do plano (2024) a garantia:

Em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014).

Dentre outros dispositivos legais em prol da formação de professores, pode-se citar o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (2009), cuja intenção era formar professores que atuam na educação básica e ainda não estavam graduados.

Em se tratando da formação de professores para a atuação nas escolas do campo, segundo o decreto nº 7.352, deverá observar os princípios e objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, conforme explicitado no Decreto nº 6.755º, revogado pelo de nº 8.752 de 2016, que estimula o desenvolvimento de projetos pedagógicos que fomentem “a formação de profissionais do magistério para atendimento da

Educação Profissional e Tecnológica, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação do Campo, de povos indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos”.

O Decreto de nº 7.352, que traz referências acerca da política de educação do campo e regulamenta o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, estabelece alguns princípios para a Educação do Campo e prevê a formação de profissionais para atuarem na área, como vemos em seu inciso III: “desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo” (BRASIL, 2008).

Com base na reivindicação de movimentos sociais em prol de melhorias para a educação do campo, o Ministério da Educação aprovou em 2006 o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), com o objetivo de apoiar a formação para atuação nas escolas do campo, por meio da criação do curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo (LPEC) em universidades públicas no País. O programa é voltado para a formação de professores de anos finais e ensino médio nas escolas rurais.

Esse programa é a principal política voltada para a formação de professores do campo. Embora represente um avanço, a política não contemplou professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental.

Voltando nossa atenção para a Educação Infantil, observa-se que embora existam esforços para a formação de todos os professores atuantes na área, ainda é admitida como formação mínima para o magistério na Educação Infantil, e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a formação em nível médio na modalidade normal. Essa baixa exigência legal da escolaridade dos professores de educação infantil contribui para o aumento das fragilidades da profissão docente.

O fato de se admitir legalmente diversos níveis de formação docente, especialmente para os professores de educação infantil e ensino fundamental, séries iniciais, acarreta numa fragilidade se tratando da formação da identidade da categoria, o que conseqüentemente leva à precarização da profissão docente.

Atualmente, a formação destes profissionais pode ser realizada em diferentes instituições e até mesmo em níveis diferentes de ensino. Sendo ofertada em universidades, como, por exemplo, os cursos de pedagogia e licenciatura, o curso normal superior, as complementações pedagógicas e ainda o antigo curso normal, oferecido em nível médio. (LUDKE; BOING, 2004).

No que se refere à identidade profissional dos professores, ela, assim como em outras profissões, vem sendo afetada pelas mudanças ocorridas no mercado. Porém, além dessas repercussões que atingem a todas as carreiras, na profissão docente, a questão da identidade experimenta uma fragilidade, pois o professor faz parte de um grupo que, aos olhos da sociedade, mais especificamente se tratando dos professores das séries iniciais, cuja profissão é vista como uma função não muito específica:

Ao ponto de levar certos adultos a pensarem que qualquer um pode exercê-la. O grande número de pessoas que a exercem, com diferentes qualificações (e até sem nenhuma especificamente), também concorre para essa fragilidade, assim como o crescente número de mulheres, o que alguns autores consideram um traço das ocupações mais fracas, ou no máximo, semi profissões (LUDKE; BOING, 2004, p. 1969).

De acordo com a pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no ano de 2017, a Educação infantil contava com 557.541 professores, destes apenas 3,4 % eram do sexo masculino, isto significa que a grande maioria dos profissionais são mulheres.

As crianças dessa faixa etária apresentam demandas de cuidados higiênicos, tais como: banho, troca de fraldas, auxílio para utilizarem o banheiro, alimentação, apoio emocional e proteção. Nesse sentido, essas demandas devem estar somadas ao processo de educação nas instituições de ensino. Às mulheres sempre foi dada a responsabilidade do cuidado das crianças no contexto familiar, sendo uma das características da cultura machista e patriarcal que coloca o homem numa posição de superioridade em várias instâncias da sociedade tanto em espaços públicos, quanto privados, definindo assim os papéis masculinos e femininos, destinando às mulheres aqueles considerados de menor prestígio e reconhecimento social (SANTANA, 2015). Dessa forma, o patriarcado destina os trabalhos domésticos, que incluem o cuidado e a educação dos filhos, para a responsabilidade exclusiva da figura materna.

O fato de a educação infantil ser tida como uma profissão para ser exercida por mulheres encontra raízes no surgimento das creches como instituição assistencialista onde a preocupação era exclusivamente o cuidar, ou seja, alimentar, dar banho, dentre outros cuidados com o corpo. As mulheres, por terem uma “vocação” para a maternidade, na perspectiva da sociedade da época, seriam as pessoas perfeitas para exercerem a função de cuidar.

Nesse sentido, em quase todas as regiões do Brasil, estabeleceu-se um processo de feminização do magistério, como consequência do aumento da quantidade de professoras em relação aos professores, no ensino básico, no final do século 19. Porém, os cargos de gestão e

a condução intelectual na educação permaneceram masculinas. De acordo com Warde e Rocha (2018) nas escolas normais, que eram responsáveis por grande parte da formação docente no país até 1930, o comando das instituições era concentrado nas mãos de homens. Assim, a legislação acerca do ensino público e a seleção e recrutamento de professores nos diferentes níveis ficava sob controle masculino (WARDE; ROCHA, 2018).

Outro ponto que merece destaque no que se diz respeito à formação da identidade docente é a própria divisão dos profissionais de educação em “corpos⁴”, que se traduzem em realidades culturais muito diferentes, como por exemplo, os professores que atuam na educação infantil e séries iniciais, em vista dos professores de ensino fundamental, séries finais, do 6º ao 9º ano. Embora os dois grupos estejam ligados pela lei nº 5692, de 1971, ainda existem entre os grupos diferenças marcantes.

Dentro dos dois grupos, correspondentes aos níveis de ensino, também se registram, separações relativas aos interesses pelas diferentes disciplinas, que por vezes determinam traços nítidos de conotação profissional, mais que a simples integração funcional a um grau de ensino. Também as diferentes exigências de formação, seja quanto à duração, seja quanto ao nível das instituições formadoras, acabam determinando diferenças e hierarquias, num corpo docente que não se constitui como força una, como acontece, por exemplo, no caso dos médicos (LUDKE, BOING, 2004, p. 1969).

Esta diferenciação entre professores de atividades (educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental) e professores de área específica (séries finais e ensino médio), somados a outros fatores, tais como: baixo salário, falta de organização profissional (sindicatos) forte, baixa qualidade na formação de profissionais, acarreta na crescente desvalorização da categoria.

De acordo com dados do Censo Escolar no ano de 2019, atuaram na Educação infantil brasileira 599,5 mil professores. Desse total, 76,3% possuíam nível superior completo, 15,3% têm formação no curso de ensino médio, na modalidade normal/magistério e 8,5 % têm formação nível médio ou inferior. Ainda de acordo com os dados do Censo Escolar, desde 2015 pode-se observar um aumento gradual na porcentagem de professores de educação infantil com nível superior completo. No ano de 2015 esse montante era de 63,1% e em 2019, 76,3 %. O que representa um avanço na qualidade dos profissionais atuantes nessa etapa da educação básica.

No que se refere à formação de professores para atuarem na educação infantil do campo, de acordo com pesquisa realizada no ano de 2010, 42,1% das instituições pesquisadas

⁴ Divisão que usualmente acontece nas escolas entre professores de atividades (pedagogia) e os professores de áreas específicas.

informaram que não ofereceram nenhuma espécie de formação continuada para os professores que atuam nessa modalidade da educação básica. A pesquisa revela ainda a baixa frequência de reuniões pedagógicas, o que pode ser explicado pelo fato da maioria das escolas não possuírem projetos nem coordenadores pedagógicos.

No que diz respeito ao planejamento e aplicações de intervenções de formação nas instituições pesquisadas, estas quando acontecem, de acordo com o estudo ‘Oferta e demanda da educação infantil do campo’, estão, em grande parte, sob o encargo da direção, da coordenação e supervisão pedagógica, ou até mesmo dos próprios docentes. Dessa maneira, as Secretarias Municipais de Educação são responsáveis por apenas 3,3% das formações. Ademais, outro dado relevante diz respeito à participação das universidades nos programas de formação continuada dos professores, o que corresponde a apenas 15,8% da citação dos entrevistados.

Observa-se que embora a legislação atual faça referência no que diz respeito à formação e a valorização dos professores que atuam nas escolas do campo, estudos realizados revelam muitas contradições entre o que se fala e a prática no dia a dia das escolas, assim como entre o que está expresso na legislação e a realidade vivenciada pelos professores que atuam no campo. Em outras palavras, os professores do campo, desempenham seu trabalho diante de muitas dificuldades, sobrecarga de trabalho e a instabilidade do emprego. Nesse sentido, as autoras da referida pesquisa apontam que:

De fato, a sobrecarga de trabalho, o isolamento e a sensação de impotência diante das mazelas e dificuldades a serem superadas são marcas que configuram as condições do trabalho docente e incidem sobre a construção da identidade dos educadores do campo, impondo muitas restrições aos professores, principalmente quando estes não são efetivos das redes de ensino (BARBOSA *et al.*, 2011, p. 75).

Pode-se dizer que, historicamente, a formulação de políticas públicas para a educação do campo e para a formação dos profissionais que nela atuam são bem recentes e ainda não funcionam efetivamente.

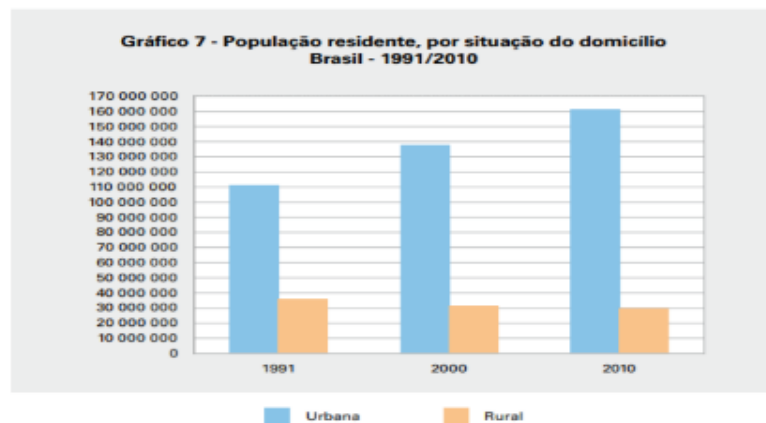
1.5 O cenário da educação infantil no campo

De acordo com Dias *et al.* (2016), as infâncias do campo passam por um processo de subalternização duplo, sofrem tanto pelo emprego da cultura urbana adultocêntrica, quanto pela invisibilização dos sujeitos residentes no campo. Diante da necessidade de trazer visibilidade para as crianças no campo, bem como seu atendimento em instituições educativas, um breve

panorama da população camponesa no Brasil será apresentado utilizando os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Conforme mencionado, o Brasil foi um país praticamente rural até o final do século XIX. Nesse período, somente 10% da população residia na área urbana. Com o processo de industrialização e mecanização da produção agrícola, houve um intenso êxodo rural, culminando no crescimento desordenado das cidades e provocando discrepâncias entre o campo e a cidade.

Gráfico 1 - População Residente por Situação de Domicílio.



Fonte: IBGE (2010).

De acordo com o último Censo realizado pelo IBGE (2010), observa-se que a população do campo vem diminuindo com o passar dos anos. A primeira taxa de crescimento negativa da população residente no campo foi registrada pelo instituto entre 1970 e 1980. Desde 1950 o Brasil passa de um país com características essencialmente rurais para um país em crescente urbanização, especialmente na região sudeste, que atraiu muitos trabalhadores em busca de oportunidades (IBGE, 2010).

No que se refere à educação, os dados da PNAD (2008) evidenciam que a população do campo se encontra em desvantagem em relação à urbana. A taxa de analfabetismo em 2010 era de 7,5% na zona urbana e de 23,5% na zona rural, considerando pessoas com mais de 15 anos. Neste ano, a grande maioria da população do campo não havia concluído o ensino fundamental: 73%.

A PNAD (2008) revela ainda que a população do campo ainda carece de serviços básicos, tais como água encanada que não havia em pelo menos um terço das residências, ao passo que na cidade essa taxa é de 3%.

Em relação à Educação infantil, não foram encontrados dados na Sinopse do Censo 2010. Porém o documento ‘Oferta e Demanda de Educação infantil do Campo’ (BRASIL, 2012), ao fazer a análise dos microdados do mesmo Censo, conclui que: “a frequência das crianças de 4 e 5 anos à pré-escola em áreas urbanas é de 83% em contraponto às áreas rurais que é de 67,6%, um índice consideravelmente menor, demarcando um problema de cobertura” (BRASIL, 2012, p. 85). Cabe ressaltar que esses dados têm mais de 10 anos e de lá pra cá houve a universalização do atendimento institucionalizado da Educação infantil (BRASIL, 2016), o que possivelmente aumentou a oferta nessas localidades.

Em 2010, de acordo com esse mesmo documento, havia cerca de 19,6 milhões de crianças na faixa etária de 0 a 6 anos. Dentre os 3,59 milhões de crianças de 0 a 6 anos residindo em área rural, 71% viviam em famílias cujo rendimento domiciliar per capita situava-se no quartil inferior de rendimentos, o que representa um montante de até R\$ 192,31 mensais por morador (BRASIL, 2012).

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

Cabe mencionar que a dívida brasileira para com crianças não decorre apenas da desigual distribuição de rendimentos pelos segmentos sociais, mas também da desigual distribuição dos benefícios das políticas sociais, desigualdades sustentadas por gastos *per capita* inferiores para crianças e adolescentes (IPEA, 2008). Tais desigualdades têm se mantido a despeito de a Constituição Federal (BRASIL, 1988) reconhecer que “é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade”, direitos sociais, de proteção e de liberdade (ROSEMBERG, 2008). Este descompasso entre “o legal e o real” marca a educação infantil brasileira, apesar de sua expansão na primeira década do atual milênio, de sua regulamentação comprometida com os ditames constitucionais, inclusive com a qualidade da oferta e a valorização da diversidade.

A ausência de dados e de menções nos documentos produzidos pelo IBGE (sinopses, resumos técnicos e notas técnicas) a respeito das crianças que vivem no campo demonstram a invisibilização desses sujeitos.

No campo científico existem poucas produções referentes à educação de crianças de 0 a 6 anos residentes no campo. A pesquisa intitulada “O Estado da Arte da Educação infantil do Campo”, realizada em 2013, considerando produções publicadas no SCIELO, ANPed e CAPES

no período de 2002 a 2012, encontrou 40 produções que envolvem a discussão sobre a educação de crianças pequenas no âmbito rural (GONÇALVES, 2013), sendo que:

Destes 40 trabalhos, treze abordaram sobre a Educação infantil, seja ressaltando a prática pedagógica ou discutindo sobre políticas educacionais para este segmento. Na CAPES, dos 22 trabalhos, apenas três abordam a Educação infantil. Na SCIELO, dos sete trabalhos, quatro discutem sobre o segmento e na ANPEd, dos 11 trabalhos encontrados, seis abordam a EI, sendo que um aborda a Educação infantil Indígena e um discorre sobre a Educação infantil Ribeirinha. A respeito da Educação do Campo, dentre os 40 trabalhos, somente cinco abordaram teoricamente seu conceito e concepções, mesmo em se tratando de estudos sobre movimentos sociais, como o MST (GONÇALVES, 2013, p. 62).

Ao analisar a coletânea “Infâncias do campo”, compostas de 13 artigos, Gonçalves (2013) concluiu que a maioria dos artigos analisados, oito, escolheu como campo empírico crianças de assentamentos, dois optaram por crianças ribeirinhas, uma por crianças ribeirinhas e dois espaços genéricos ou sem identificação. Ou seja, a extensa diversidade dos povos do campo não fora contemplada nesses artigos, a saber: agricultores assentados e acampados da reforma agrária, caboclos, caiçaras, extrativistas, remanescentes quilombolas, povos da floresta dentre demais comunidades e povos ligados ao campo (GONÇALVES, 2013).

Dessa maneira, observa-se que a Educação de crianças pequenas no campo ainda é pouco debatida no meio acadêmico como revelam os dados apresentados. A escassez de produções e a não contemplação da diversidade das infâncias do campo demonstram a invisibilidade dessas crianças também no âmbito acadêmico.

Entretanto, não é apenas no campo que a educação infantil brasileira demonstra necessidade de expansão. Para retratar o panorama da educação infantil no Brasil, serão utilizados dados da Pesquisa Nacional por Amostras de domicílio Contínua (PNAD) com referência ao segundo trimestre de 2019. A PNAD Contínua busca investigar temas importantes para a compreensão da realidade brasileira. Os dados referentes à educação são obtidos através de coleta trimestral, com questionários aplicados à população com cinco anos ou mais de idade e também na coleta anual, no qual são aplicados questionários mais amplos a todas as pessoas da amostra.

Em 2013, a educação básica tornou-se obrigatória para crianças a partir dos 4 anos de idade, desde então os Estados e municípios buscam a universalização do acesso à educação para crianças a partir dessa faixa etária, como também a ampliação do atendimento em creches para crianças de 0 a 3 anos.

O Plano Nacional de Educação estabeleceu como meta a frequência de no mínimo de 50% das crianças de 0 a 3 anos em creche até o final de sua vigência (2024) e que a educação infantil (pré-escola) seria universalizada até o final de 2016. Porém, em 2019, a universalização não foi atingida em nenhuma grande região, a maior taxa de escolarização foi apresentada pela região Nordeste (98,5%) e a menor taxa foi a da região Norte (86,6%). Já no que se refere à ampliação do atendimento em creches, a taxa de atendimento da faixa etária de 0 a 3 anos atingiu 43,3 % no Sul, sendo o maior índice das regiões e 17,6% na região Norte (IBGE, 2019).

No que se refere ao atendimento nas creches, dados divulgados pela Fundação ABRINQ (2019) revelam que 30,9% das crianças brasileiras são atendidas na creche, o que demonstra que ainda faltam esforços do poder público para atingir a meta no ano de 2024.

Quanto ao principal motivo das crianças de 0 a 3 anos não frequentarem a creche, a pesquisa revela que em 2019, no Brasil, 67,0% das crianças de 0 a 1 ano e 53,5% das crianças de 2 a 3 anos, os familiares optaram por não as colocar na creche. O segundo motivo de maior prevalência foi à ausência de creches na localidade, falta de vaga ou não aceitação de matrícula devido à faixa etária da criança. O percentual foi de 27,5% de 0 a 1 ano e de 39,9% para as crianças de 2 e 3 anos. Observa-se que apesar de não ser o principal motivo da falta de atendimento, a não existência de creche ou vagas atinge grande parte da população infantil (39,9%) considerando as crianças de 2 e 3 anos de idade.

Apesar dos avanços no aumento de matrículas se compararmos aos anos anteriores, os estados e municípios brasileiros ainda estão longe de atingirem as metas previstas no PNE, principalmente no que se diz respeito ao atendimento em creches. Como pode ser observado na tabela que se segue:

Quadro 1 - Taxa de Escolarização.

Grandes Regiões	Taxa de escolarização (%)								
	0 a 1 ano		Variação 2018/2019	2 a 3 anos		Variação 2018/2019	4 a 5 anos		Variação 2018/2019
	2018	2019		2018	2019		2018	2019	
Brasil	12,5	14,4	↑	53,8	55,4	↑	92,4	92,9	↑
Norte	3,0	2,2	→	31,1	32,1	↑	86,4	86,6	↑
Nordeste	4,6	5,2	→	54,2	55,5	↑	95,4	95,8	↑
Sudeste	17,7	20,8	↑	61,3	62,8	↑	93,8	94,3	↑
Sul	21,6	25,8	↑	55,2	59,5	↑	90,0	91,8	↑
Centro-Oeste	11,4	12,7	→	43,0	43,1	↑	86,3	87,3	→

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisa, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por amostra de Domicílios Contínua 2018-2019.⁵

Embora a PNAD Contínua faça um panorama da realidade educacional brasileira, o levantamento não trata especificamente da população infantil do campo, o que demonstra a invisibilidade dessa população perante as ferramentas que virão a subsidiar políticas públicas.

Considerando o cenário da pesquisa, faz-se importante apresentar o cenário da educação infantil do campo no Distrito Federal e para essa contextualização serão utilizados os dados do Censo Escolar de 2019. Os dados têm como referência a data de 20/03/2019 e consideram as escolas públicas estaduais vinculadas e as escolas particulares conveniadas à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Sendo que a rede pública de ensino oferta todas as etapas e modalidades da Educação Básica e as conveniadas oferecem educação infantil e educação especial.

De acordo com dados do Censo Escolar (2019), a rede pública de ensino conta com 683 instituições educativas, destas 80 estão localizadas na área rural, representando 11,71% das escolas públicas do DF. Como demonstrado no quadro abaixo:

⁵ Nota: As setas indicam variação significativa, quando direcionadas para cima (crescimento) ou para baixo (declínio), ou variação não significativa, quando direcionadas para a direita (estabilidade), ao nível de confiança de 95%.

Quadro 2 - Unidades Escolares Segundo a Região Administrativa.

QUADRO 02 - PUB
REDE PÚBLICA ESTADUAL VINCULADA À SEEDF
UNIDADES ESCOLARES, POR LOCALIZAÇÃO, SEGUNDO REGIÃO ADMINISTRATIVA
CENSO ESCOLAR 2019

RA	UNIDADES ESCOLARES		
	Urbana	Rural	Total
Brasília	86	-	86
Gama	43	6	49
Taguatinga	58	-	58
Brazlândia	19	12	31
Sobradinho	21	6	27
Planaltina	46	21	67
Paranoá	18	13	31
Núcleo Bandeirante	9	-	9
Ceilândia	91	5	96
Guará	21	-	21
Cruzeiro	9	-	9
Samambaia	43	-	43
Santa Maria	28	1	29
São Sebastião	21	5	26
Recanto das Emas	28	1	29
Lago Sul	4	-	4
Riacho Fundo	7	2	9
Lago Norte	5	-	5
Candangolândia	5	-	5
Águas Claras	4	-	4
Riacho Fundo II	10	-	10
Sudoeste - Octogonal	1	-	1
Varjão	1	-	1
Park Way	1	1	2
SCIA	6	-	6
Sobradinho II	8	-	8
Jardim Botânico	1	-	1
Itapoã	3	-	3
SIA	1	-	1
Vicente Pires	2	-	2
Fercal	3	7	10
Total	603	80	683

FORNTE: CENSO ESCOLAR - SE/DF

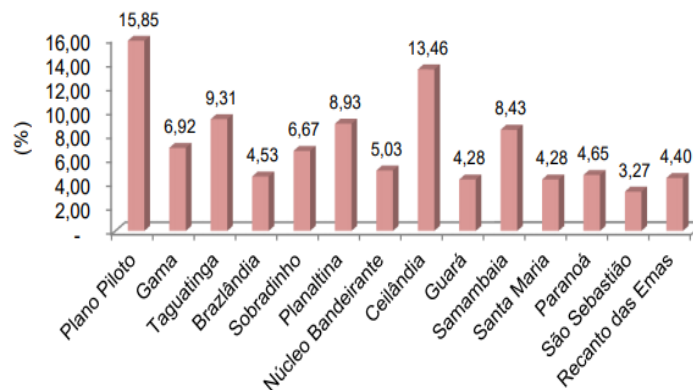
Notas: 1) Incluídas na RA Brasília: Escola da Natureza e CIEF - Centro Integrado de Educação Física;

2) Incluídas as Unidades Escolares vinculadas às suas respectivas RA's: as Escolas Parque e os Centros Interescolares de Línguas.

Fonte: Censo Escolar (2019).

Considerando as Coordenações Regionais de Ensino (CREs), nota-se que a maior parte das instituições de ensino encontra-se na CRE do Plano Piloto 15,85%, seguida pela CRE de Ceilândia com 13,41%.

Gráfico 2 - Percentual de Unidades de Ensino de acordo com a CRE.

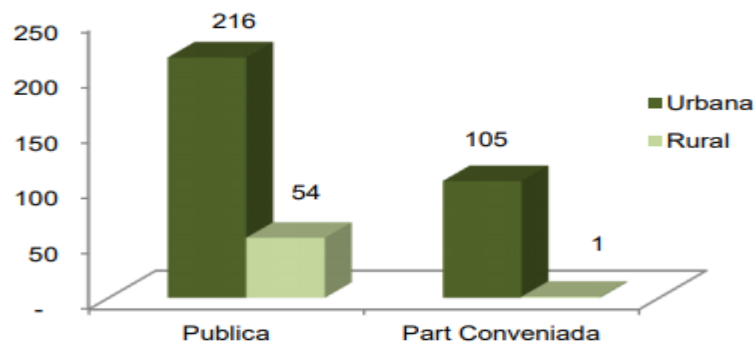


Fonte: Análise das Unidades de Ensino conforme Censo Escolar (2019).

Observa-se que a Regional de Ensino de São Sebastião, a qual é objeto deste trabalho, constitui-se como a menor em números de instituições de ensino da rede pública do DF, com 26 Unidades Escolares (3,27%).

Em se tratando da oferta de Educação infantil no DF, 376 unidades de ensino associadas à SEEDF oferecem educação infantil, destas, 270 são da rede pública e 106 da rede conveniada. Levando em consideração a localização das Unidades de Ensino da rede pública, a maioria, 80% (216), está na área urbana e 20% (54) na área rural. Sendo uma particular conveniada, como demonstrado no gráfico abaixo:

Gráfico 3 - Quantidade de unidades de ensino vinculadas à SEEDF com oferta de Educação infantil por tipo de rede e localização.



Fonte: Análise das Unidades de Ensino conforme Censo Escolar (2019).⁶

No que se refere à oferta de Educação infantil, analisando a CRE de São Sebastião, 10 instituições ofertam Educação infantil e destas, 03 estão localizadas na zona rural. O resultado do Censo (2019) mostra que a Regional de São Sebastião é aquela com a menor oferta de Educação infantil (2,93%). A modalidade creche é oferecida apenas por uma instituição de ensino particular conveniada.

Para um melhor entendimento da oferta de educação infantil na CRE de São Sebastião, cabe apontar o Estudo dos Retratos Sociais do Distrito Federal 2018. Esse estudo, publicado em maio de 2020, traz uma análise da população infantil do Distrito Federal a fim de subsidiar políticas públicas a partir de dados da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios de 2018 (PDAD, 2018).

Os dados do PDAD 2018 revelam que o Distrito Federal tinha 458.273 crianças no ano de 2018, o correspondente a 16% da população da capital. Em relação ao gênero, eram 51%

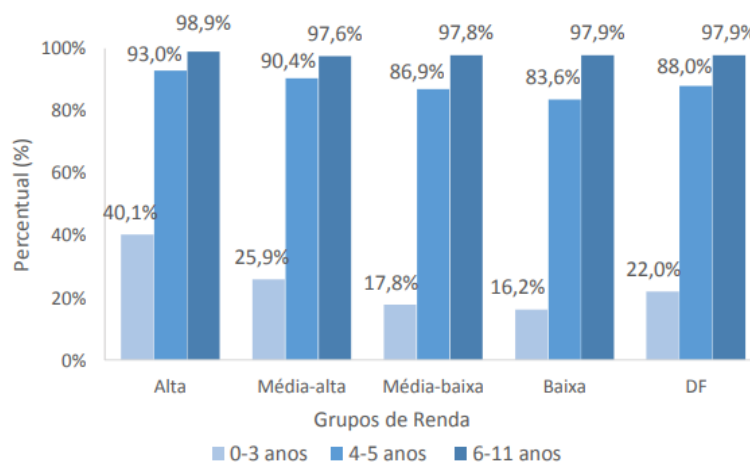
⁶ Uma mesma unidade de ensino pode oferecer mais de um tipo de estrutura e de etapa/modalidade de ensino.

meninos e 49% meninas. No que se refere à etnia, esse grupo é formado por 54% de crianças negras e 46% de crianças não negras. Analisando a distribuição por etnia nas regiões administrativas agrupadas por renda, observa-se que o percentual de crianças negras é maior nas Regiões Administrativas (RA) de renda baixa (67%), enquanto regiões de renda alta, o percentual de crianças negras é 28%. Essas proporções se assemelham às da população geral do Distrito Federal, onde 69% da população negra é considerada de baixa renda e 33% de alta renda (CODEPLAN, 2019).

De acordo com o referido estudo, considerando as crianças na faixa etária de 4 a 5 anos, 90% desse grupo frequentam instituições educativas no Distrito Federal. Em algumas Regiões Administrativas, como Candangolândia, Santa Maria, Lago Norte e Varjão, a frequência chega a ultrapassar os 95%. A RA de São Sebastião está entre as regiões com menor frequência (78,9%), ficando atrás da Fercal (66,7%) e SCIA/Estrutural (72,2%).

Tais dados demonstram que ainda é necessário maior empenho do poder público para a universalização da Educação infantil no Distrito Federal. Principalmente nas RAs de renda média-baixa (renda domiciliar média R\$3,101), que é o caso da RA de São Sebastião e baixa (renda domiciliar média R\$ 2,412), Fercal e SCIA/Estrutural. Observa-se ainda que o DF ainda não atingiu a meta do Plano Distrital de Educação (PDE) 2015-2024, que previa a universalização do atendimento da Educação infantil para as crianças de 4 e 5 anos (pré-escola) até o ano de 2016.

Em relação à oferta de creche, dados do Censo Escolar (2018) demonstram que, no Brasil, as creches atendem menos de 30% das crianças de 0 a 3 anos. Já no Distrito Federal, dados do PDAD revelam que 22% das crianças de 0 a 3 anos frequentam a creche. Esse percentual aumenta proporcionalmente à renda das regiões administrativas. Nas RAs de maior renda, a frequência das crianças à creche chega a 40%, conforme demonstrado no gráfico abaixo:

Gráfico 4 - Frequência a instituição de ensino de acordo com a renda média das RAs.

Fonte: Codeplan, Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – PDAD 2018, GEREPS/DIEPS/Codeplan
Elaboração: DIPOS/Codeplan.

O gráfico acima deixa evidente a desigualdade de acesso à creche entre as Ras do Distrito Federal. Observa-se ainda que o Distrito Federal está longe de atender a meta prevista no PDE, que pressupõe o atendimento de 60% das crianças de 0 a 3 anos na creche até 2024. Embora ainda esteja distante de atingir a meta, o DF conseguiu ampliar o atendimento em creches em 5% por ano desde a implementação do PDE. Nesse sentido:

Pode-se afirmar inicialmente que o que há em comum entre as diferentes instituições de atendimento à criança de 0 a 6 anos de idade ao longo da história educacional brasileira é o fato de que, de um modo geral, os serviços prestados variaram sempre entre o péssimo e o precário, quando destinados à população de baixa renda (CORRÊA, 2007, p. 14).

Voltando a atenção para a RA de São Sebastião-DF, cabe destacar que a população de São Sebastião aumentou, consideravelmente, devido à ocupação desordenada e irregular da área pública e à construção de dois novos complexos habitacionais (Jardins Mangueiral e Crixás), possuindo, hoje, mais de 100 mil habitantes, segundo pesquisa da CODEPLAN. Apesar do crescimento significativo da população de São Sebastião, não foram construídas escolas suficientes para atender a demanda da região (a última foi construída em 2011), sendo que muitas crianças e estudantes se deslocam para o Plano Piloto. Assim, a fim de atender a demanda de novas matrículas na rede pública, motivadas pela alteração na legislação que prevê o atendimento de crianças de 4 e 5 anos como dever do Estado, o governo do DF tem alugado prédios para o funcionamento de instituições educativas em caráter provisório. Em São

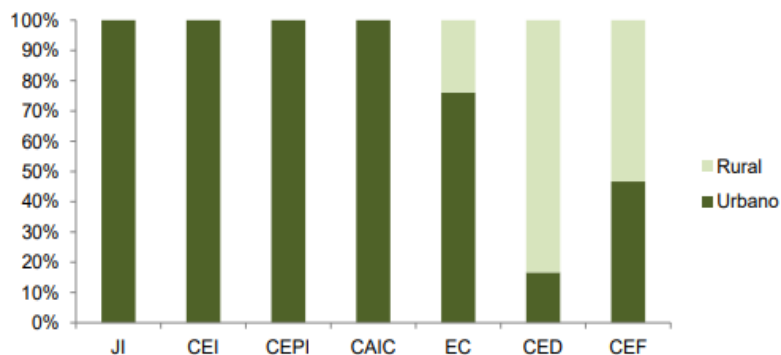
Sebastião, das 10 instituições que atendem Educação infantil, duas funcionam em prédios alugados.

A falta de investimentos em educação e o desinteresse do Estado em construir novas escolas resulta na precarização do ensino público. Conseqüentemente, as salas de aulas ficam superlotadas, o que causa prejuízo às crianças e aos estudantes, pois o professor(a) não consegue atender de forma eficiente tantas crianças e alunos na mesma turma. Outro ponto que merece destaque é a forma como é feita a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais. Com a superlotação de turmas, estas crianças não têm o atendimento necessário, visto que o governo não respeita a estratégia de matrícula e tampouco a redução de turma que é recomendada. Isso se torna ainda mais evidente nas escolas localizadas na zona rural, pois são oferecidas poucas turmas de cada série, logo, algumas turmas recebem vários alunos com necessidades especiais sem a devida redução na quantidade de educandos, conforme previsto pela legislação.

Sem escolas próximas ao local onde vivem, as crianças precisam se deslocar para outras localidades, o que leva a um custo alto com transporte para o governo do DF.

Nos últimos cinco anos, para cada R\$ 1 investido na construção de colégios, R\$ 3,70 foram gastos com transporte escolar. De acordo com o Sistema Integrado de Gestão Governamental (Siggo) e a pasta de Educação, entre janeiro de 2015 e outubro de 2019, o Governo do Distrito Federal (GDF) investiu R\$ 117.169.541,83 para inaugurar unidades de ensino. Nesse período, o gasto com o deslocamento dos alunos chegou a R\$ 434.335.979,16 (SINPRO-DF, 2019).

Observa-se que o gasto com transporte público é bem maior do que o investido em construções de instituições educativas. Isso demonstra, por certo, o desinteresse do Estado com a qualidade da educação pública. A ausência de instituições afeta ainda mais as crianças que vivem no campo, isso porque se deslocam por uma distância ainda maior, o que acarreta no prejuízo das atividades pedagógicas. A exemplo, devido ao tempo gasto no percurso, muitas chegam às instituições educativas cansadas e com fome. Há ainda o prejuízo no convívio familiar.

Gráfico 5 - Quantidade de Instituições de Ensino da Rede Pública do DF em 2019.**Gráfico 12** – Número de unidades de ensino da rede pública com educação Infantil por tipologia segundo localização. Distrito Federal, 2019

Fonte: Análise das Unidades de Ensino conforme Censo Escolar (2019).

De acordo com o Censo Escolar (2019), observa-se que a Educação infantil (pré-escola) na zona rural é oferecida nas Escolas Classe⁷, nos Centros de Ensino fundamental e nos Centros Educacionais. Não existe no DF nenhum Centro de Ensino Infantil (CEI), isso evidencia o descaso com a educação de crianças pequenas que vivem no campo, visto que muitas vezes o atendimento em instituições educativas que não foram preparadas para receber as crianças da Educação infantil fica aquém do ideal em termos de qualidade, pois falta infraestrutura adequada, parque, banheiros próximos às salas, refeitório, dentre outros espaços importantes para a educação, atendimento e desenvolvimento das crianças.

Ainda de acordo com a análise dos dados do Censo Escolar do DF de 2019, percebe-se uma falha no que diz respeito ao acesso e a garantia do direito à educação das crianças pequenas que vivem no campo. Os dados apresentados revelam a importância do planejamento de ações que visem não somente a oferta de educação infantil no campo, mas que garantam a qualidade do atendimento.

Sem dúvidas, nos últimos anos, notam-se muitos avanços nas políticas públicas para a educação infantil, porém a garantia legal da obrigatoriedade da educação infantil (4 e 5 anos) e as metas em prol da ampliação do atendimento em creches (0 a 3 anos) não asseguram a inclusão de todas as crianças pequenas. Embora o Estado amplie o acesso das crianças à educação infantil, não oferece a mesma educação para todas, deixando a desejar em níveis de acesso e parâmetros de qualidade. Segundo Oliveira e Costa (2011), tais políticas têm provocado um

⁷ As Escolas Classe foram projetadas para o atendimento do ensino fundamental anos iniciais no Distrito Federal.

processo de “exclusão modernizante”, em outros termos, as pessoas são excluídas dentro do sistema.

A ampliação do atendimento da educação infantil no Brasil foi pautada na lógica do custo/benefício e caracterizou-se por ser uma política para os menos favorecidos economicamente, fundamentada no assistencialismo. Como efeito dessas políticas que visavam atender as crianças mais pobres, a educação infantil foi implementada sem a observação dos parâmetros de qualidade, sendo que a quantidade acabou prevalecendo. Como resultado desta forma de construir-se as políticas públicas, a educação infantil, ainda que garantida na legislação, como um direito de todas as crianças, é precarizada principalmente no atendimento às crianças pobres e as que vivem no campo.

É inegável que as leis são fundamentais para a construção de direitos, porém, mais do que isso, elas são responsáveis por modificar concepções e mentalidades:

Neste sentido, Molina (2012), dialogando com a filósofa Marilena Chauí acerca do significado da positivação de um direito, observa que a prática de declarar direitos os inscreve nos âmbitos social e político, requerendo o reconhecimento de todos sobre estes direitos e exigindo, portanto, consentimento social e político para sua efetivação (MOLINA, 2012 apud LEAL, 2013, p. 37).

Assim, é necessário, além dos dispositivos legais, uma mudança no olhar e na atenção para as crianças pequenas que vivem no território rural brasileiro, produzindo novas concepções e apontamentos acerca dessa realidade que precisa ser urgentemente vista e modificada. Nesse sentido, o capítulo seguinte trata das especificidades do trabalho educativo com as crianças pequenas e apresenta dados provenientes da pesquisa de campo realizada na instituição que atende a educação infantil do campo em uma Região Administrativa do Distrito Federal.

CAPÍTULO 2 - AS ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO NO DISTRITO FEDERAL

Considerando o exposto no capítulo anterior a respeito das políticas públicas para a Educação infantil do Campo e os direitos das crianças, este capítulo apresenta as especificidades do trabalho pedagógico com a infância e os dados sobre a pesquisa de campo realizada nas instituições de educação infantil no Distrito Federal.

O capítulo apresenta ainda o percurso metodológico percorrido e os resultados da observação realizada na instituição e das entrevistas semiestruturadas, bem como a análise das propostas pedagógicas e a caracterização da comunidade atendida.

Com a finalidade de responder aos objetivos, os resultados foram divididos em dois eixos: Desafios e dilemas enfrentados para o atendimento da Educação Infantil do Campo em São Sebastião- DF e Práticas pedagógicas e os direitos das crianças: caracterização da oferta da educação infantil do campo.

2.1 A visibilidade social da infância: olhares para as crianças do campo

A infância, enquanto fenômeno social complexo, pode ser entendida através de algumas vertentes, enquanto como categoria geracional na estrutura social (QVORTRUP, 2010), e como “categoria da história humana”, a infância apresenta uma série de particularidades que abrangem também a adolescência (KRAMER, 2007). De acordo com Kramer (2007), a infância representa ainda uma etapa da vida de cada um de nós, e, de acordo com a autora, essa etapa compreende desde o nascimento até os 10 anos de idade, aproximadamente.

Cabe ressaltar que existem vários fatores que definem os limites etários de ser criança, sendo que, usualmente, é considerado que ser criança começa a partir do momento em que se nasce. Os limites para quando se deixa de ser crianças variam de acordo com as tradições e as normas jurídicas. Quanto à legislação, é de costume, conforme estabelecido pela Convenção dos Direitos das crianças, considerar criança a pessoa até 18 anos de idade (PINTO; SARMENTO, 1997). No Brasil, esse entendimento, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, é que criança, para os efeitos da lei, são aqueles sujeitos de até 12 anos. Sendo, portanto, de 12 aos 18 anos, considerados adolescentes.

Entretanto observa-se que diferentes formas de ver a infância foram constituídas ao longo do tempo de acordo com o cenário histórico, social e cultural da época. Desde a

publicação dos estudos de Ariès (1981), o interesse pelo entendimento da infância aumentou, e desse modo cabe mencionar que a ideia de infância nem sempre existiu da mesma forma, sendo que ela foi modificando de acordo com a organização da sociedade. Para Kramer (2007), dos estudos modernos sobre a infância podemos considerar:

- a condição e a natureza histórica e social das crianças;
- a necessidade de pesquisas que aprofundem o conhecimento sobre as crianças em diferentes contextos;
- a importância de atuar considerando-se essa diversidade (KRAMER, 2007, p. 14).

Considerando as desigualdades da sociedade capitalista, as crianças desenvolvem diferentes papéis de acordo com diferentes cenários. Porém, a visão moderna de infância foi universalizada a partir do padrão de “crianças de classe média, através de critérios de idade e de dependência do adulto, característicos de sua inserção no interior dessas classes.” (KRAMER, 2007, p. 15). Entretanto, faz-se necessário considerar as diferenças no que se refere ao contexto sociocultural brasileiro, a diversidade da língua, da cultura, bem como o processo de formação da sociedade brasileira, as marcas do processo de colonização e escravidão que culminaram nas profundas desigualdades sociais.

A concepção de infância, tal qual conhecemos hoje, foi construída no contexto da modernidade. A partir da diminuição da mortalidade infantil, com o avanço da ciência, do ingresso da mulher no mercado de trabalho, a criança começou a ser vista pela sociedade. Assim, destaca-se que:

A construção histórica da infância foi o resultado de um processo complexo de produção de representações sobre as crianças, da estruturação dos seus cotidianos e mundos de vida e, especialmente, de constituição de organizações sociais para as crianças (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 2).

De acordo com Sarmiento e Pinto (1997), a modernidade foi responsável pela produção de um conjunto de procedimentos que configuram o que ele chama de ‘administração simbólica da infância’. Ou seja, normas, atitudes, prescrições que nem sempre estão formalizadas, mas que condicionam a vida das crianças na sociedade, em outras palavras, atitudes esperadas das crianças. Para o autor, fatores como: “o recentramento do núcleo familiar no cuidado dos filhos, a produção de disciplinas e saberes periciais, a promoção da administração simbólica da infância” (SARMENTO, 2004, p. 04) intensificaram-se no final do século XX e potencializaram seu efeito.

Dessa maneira, a administração simbólica da infância passou a ter novos instrumentos de regulação, motivados pela instituição de direitos das crianças e pelas recomendações das agências internacionais, tais como Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas (UNICEF), a Organização Internacional do Trabalho (OTI) e a Organização Mundial de Saúde (OMS), sendo estas instituições responsáveis pela configuração de uma infância global, no plano normativo.

O sociólogo português ressalta ainda que o esforço normalizador e homogeneizador tem consequências na criação de uma infância global, potencializando desigualdades de gênero, etnia, condição social e residência das crianças. “Há várias infâncias dentro da infância global, e a desigualdade é o outro lado da condição social da infância.” (SARMENTO, 2004, p. 4).

A partir da segunda metade do século XX, a ideia da pluralidade das infâncias e o reconhecimento da criança enquanto categoria social começa a ganhar força. Neste contexto, movimentos de luta pelos direitos das crianças têm mais visibilidade e suas ações resultam em algumas medidas em prol da garantia dos direitos das crianças, sendo a mais reconhecida a Convenção Internacional dos Direitos da Criança de 1989.

Observa-se nesse momento que a presença de um contexto envolvendo o avanço científico, as relações sociais e as resistências ao sistema capitalista, juntamente com a necessidade de garantir a efetivação dos direitos das crianças, culminaram na compreensão da criança como produtora de cultura, a qual começa a ser compreendida como ator social, com capacidade de agência e a infância como uma categoria geracional na estrutura social (QVORTRUP, 2010).

Diante do exposto, faz-se necessário a compreensão das infâncias e culturas infantis como fenômeno social, reconhecendo a existência de diferentes infâncias, ainda que no mesmo espaço. Nesse sentido, Demartini (2001) aponta que:

O reconhecimento da pluralidade das infâncias e a afirmação da criança como categoria social se expressa também na forma de entender a multiplicidade dos tempos-espacos, lugares e territórios nos quais essas crianças e suas infâncias são construídas (DEMARTINI, 2001, p. 4).

Nessa perspectiva, o campo é considerado território de diferentes grupos e diferentes culturas e, conseqüentemente, de múltiplas infâncias. São diversos os povos que compõem a população do campo: quilombolas, ribeirinhos, assentados, acampados, entre outros, as quais têm necessidades e singularidades de acordo com sua cultura.

Dessa maneira, as infâncias devem ser compreendidas sob a ótica das diferentes características que influenciam na experiência de ser criança, tais como raça, gênero, etnia,

localidade, classe social. Portanto, o trabalho com as crianças deve considerar a infância a partir de sua construção histórico-social, uma vez que a vida da criança do campo é diferente da criança que vive na cidade, e também se diversifica dentro da população do campo. As crianças têm modos de vida e de interação social muito distintos umas das outras, o que deve ser observado no trabalho pedagógico realizado nas instituições educativas.

2.2 A Educação infantil do Campo no Distrito Federal: a contextualização das propostas pedagógicas da Região Administrativa de São Sebastião

O percurso demonstrado acima traz indicativos de como enxergar as crianças, bem como nos permite compreendê-las a partir de suas perspectivas. Kramer (2011) ressalta a brincadeira, a imaginação e a criatividade como características que definem a infância e que devem ser contempladas durante as práticas pedagógicas com as crianças.

A forma que a criança é vista socialmente foi se modificando e na atualidade representa a criança enquanto sujeito de direitos, que produz cultura, relaciona-se com o mundo a sua volta e nele está inserida. Essa compreensão sobre as crianças, fundamentada em estudos no Brasil e no mundo, implica também em uma nova concepção para as funções do atendimento às crianças pequenas, nas quais o cuidar e o educar complementam-se na Educação infantil.

Tendo esta função, o trabalho pedagógico visa atender às necessidades determinadas pela especificidade da faixa etária, superando a visão adultocêntrica em que a criança é concebida apenas como um vir a ser e, portanto, necessita ser “preparada para” (BRASIL, 2006, p. 8).

Entretanto este entendimento ainda demanda avanços e superações para a área, sendo importante mencionar a esta discussão que mesmo que nos últimos anos tenhamos assistido uma ampliação das vagas para creche e pré-escola, a mudança na concepção de como deve ser o atendimento na Educação Infantil, as propostas pedagógicas para as crianças pequenas, ainda não foram efetivadas. Segundo Barbosa (2010), em muitas instituições as peculiaridades das crianças menores não são observadas, pois na legislação, nos documentos e na bibliografia as referências são voltadas para as crianças mais velhas.

Em 2006, como estratégia para possibilitar que mais crianças frequentassem as instituições de ensino, foi implementado no Brasil o Ensino fundamental de 9 anos com o objetivo de que as crianças tivessem também mais tempo de ‘convívio escolar’ e conseqüentemente maior aproveitamento na aprendizagem. Após 15 anos da mudança na

legislação, ainda hoje algumas instituições fazem uma ‘separação’ entre a Educação infantil e o Ensino fundamental, em se tratando da transição para o Ensino fundamental, Kramer (2011) aponta que:

Educação infantil e ensino fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso. O cuidado, a atenção, o acolhimento estão presentes na educação infantil; a alegria e a brincadeira também. E, com as práticas realizadas, as crianças aprendem. Elas gostam de aprender. Na educação infantil e no ensino fundamental, o objetivo é atuar com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos (KRAMER, 2011, p. 20).

Tanto a Educação infantil como o Ensino fundamental enfrentam os desafios de construir instituições educativas como espaços de formação cultural, compreendendo as crianças como sujeitos históricos, culturais e sociais.

Esses desafios se tornam maiores em instituições que atendem as duas modalidades de ensino. A tendência de antecipar a condição de aluno para as crianças da educação infantil são notadas com facilidade nas instituições de educação infantil do campo. Nesse sentido, coloca-se como oportuno investigar as propostas pedagógicas das instituições educativas contempladas nesta pesquisa, a fim de verificar indicativos sobre os direitos das crianças e especificidade da educação infantil. Como dito anteriormente, a educação infantil do campo é ofertada muitas vezes em espaços que se mesclam com o ensino fundamental, devido às condições físicas das instituições que atendem essas crianças, que muitas vezes acabam influenciando o “preparo” dos pequenos para próxima etapa.

De acordo com as DCNEI (BRASIL, 2009), a proposta pedagógica ou o projeto político pedagógico das instituições é definido como: “o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados” (BRASIL, 2009, p. 13). Este plano deve ser construído com a participação de toda a comunidade escolar.

De acordo com Kramer (2011), as propostas para a educação infantil, entendidas como uma prática social, necessitam englobar o ‘conhecimento científico, a arte e a vida cotidiana’. Dessa forma, a prática pedagógica nas instituições deve oportunizar a relação entre o conhecimento científico e a cultura.

No que tange às propostas pedagógicas no Distrito Federal, estas geralmente são elaboradas no começo do ano letivo, com a participação de pais, professores, gestores, estudantes e funcionários e tem a finalidade de definir as prioridades do ensino naquele ano,

traçar planos, metas e estratégias para a melhoria do ensino. Para a elaboração da proposta, são considerados os aspectos sociais, econômicos e culturais da comunidade que é atendida pela unidade escolar.

Assim, para melhor contextualizar as instituições educativas cabe destacar uma breve análise das propostas pedagógicas das unidades de ensino que atendem à educação infantil do campo em São Sebastião - DF, buscando observar se as propostas contemplam essa etapa da educação básica. Portanto, menciona-se as quatro unidades que atendem à educação infantil do campo nesta região. Buscando preservar o anonimato das instituições, foram utilizados nomes fictícios: instituição A, instituição B, instituição C e instituição D.

2.3 As instituições de educação infantil do campo da Região Administrativa de São Sebastião - DF

A Regional de ensino de São Sebastião foi a região escolhida para a realização da pesquisa, pois a RA de São Sebastião tem suas origens voltadas para o campo, agricultura, inclusive era conhecida por 'Agrovila São Sebastião'. O interesse pela região foi influenciado também pela história profissional da pesquisadora, visto que teve a oportunidade de conhecer a realidade de algumas escolas do campo enquanto professora e gestora de escola pública. O trabalho juntamente à comunidade do campo do Distrito Federal possibilitou inteirar-se de peculiaridades do ensino público do campo, assim como conhecer também as dificuldades e desafios vivenciados pela comunidade camponesa. São Sebastião, antes denominada de Agrovila, foi por muito tempo uma cidade de características rurais. Em junho de 1993, a Agrovila passou a ser considerada região administrativa (R.A) através da Lei 467/93.

A R.A de São Sebastião teve origem a partir de desapropriações de algumas fazendas como a Papuda, Taboquinha e Cachoeirinha na década de 50, mesma época da construção de Brasília. Neste período foram instaladas as olarias, que na época supriam a demanda da construção civil. Os primeiros habitantes foram instalados a partir do arrendamento das terras feita pela Fundação Zoobotânica de Brasília, com o intuito de abastecer e suprir a demanda de materiais para a construção civil, especialmente a construção de Brasília. Então, começou na região o comércio de areia, cerâmica e olaria. As olarias desenvolveram-se expressivamente, chegando a produzir 97% dos tijolos utilizados na construção de Brasília.⁸

⁸ Informações disponíveis em: <https://saosebastiao.df.gov.br/2016/08/05/conheca-a-ra/>.

O contrato de arrendamento de terras da Fundação Zoobotânica do Distrito Federal com os comerciantes tinha previsão de 30 anos. Com a finalização dos contratos, as olarias foram sendo desativadas. Foi então iniciado um programa de reflorestamento das áreas afetadas, o Proflora. Com a expiração dos contratos, os trabalhadores que viviam da produção e comércio de materiais para a construção civil ficaram sem fonte de renda, então iniciou-se o processo de parcelamento irregular das terras, como maneira de garantir a posse da área, assim a vila foi consolidando-se e aos poucos foi tornando-se um núcleo urbano (FRANÇA, 2020).

O nome da R.A é uma homenagem ao comerciante de areia Sebastião de Azevedo Rodrigues, mais conhecido como Tião Areia. O comerciante retirava areia às margens do rio São Bartolomeu (FRANÇA, 2020).

Com crescimento desordenado da população e a falta de planejamento urbanístico, muitas das residências do núcleo urbano foram construídas em áreas de preservação permanente. O Estudo e Relatório de Impacto Ambiental (EIA-Rima), realizado em 1994, já apontava para as consequências da falta de um planejamento urbanístico que pode acarretar na poluição e degradação do Rio São Bartolomeu, que é importante para o abastecimento de água do Distrito Federal.

Atualmente, de acordo com a Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílio (PDAD) realizada em 2018, São Sebastião conta com uma população de 115.256 mil habitantes, sendo 51% do sexo feminino e a idade média dos moradores é de 28,9 anos. Recentemente foi inaugurado um novo complexo habitacional localizado na saída da cidade, o Bairro Crixá. É interessante observar que a PDAD só considera a população urbana, não apresentando as características da população que vive no campo.

A seguir, serão caracterizadas as instituições que participaram deste estudo. Para tal, foram utilizadas como fonte de pesquisa e análise as propostas pedagógicas⁹ (PPs) do ano de 2020 das instituições. As propostas, que atualmente são denominadas “projeto político pedagógico”, estão disponíveis no site da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Instituição A:

A *Instituição A* está localizada na Região Administrativa de São Sebastião, cerca de 40 km de Brasília. Para chegar à instituição é necessário percorrer 10 km de estrada de chão. Observa-se que não tem área pública ao redor da escola, tampouco comércios.

⁹ As propostas pedagógicas das instituições de ensino da rede pública do Distrito Federal estão disponíveis no site: <https://www.educacao.df.gov.br/pp-2021-pps-2020-e-2019/>.

De acordo com a proposta pedagógica, a instituição atende 125 crianças, sendo 99 do ensino fundamental séries iniciais e 25 da educação infantil. Possui 04 salas de aula, cantina, refeitório, banheiros, sala de leitura, uma quadra poliesportiva descoberta, um pátio coberto, um parque infantil de areia e uma área verde.

Com base nas entrevistas realizadas e na proposta pedagógica da instituição temos o indicativo de que as famílias das crianças e dos estudantes que a frequentam são compostas por trabalhadores rurais e os que atuam em granjas da região, em sua maioria de baixa renda e em grande vulnerabilidade social. Cabe destacar que algumas famílias participam de programas sociais do Estado para garantir sua subsistência. A grande maioria das crianças utilizam o transporte escolar para chegar até a escola.

No que se refere à infraestrutura, considerando o contexto da Educação infantil, as mesas e cadeiras da sala são adaptadas para sua altura, já os banheiros que as crianças de 4 e 5 anos utilizam não são adequados para as crianças dessa idade, entretanto foi informado pela direção da instituição que o mesmo será adaptado em breve. Todas as salas são equipadas com ar-condicionado que funcionam normalmente.

O parque infantil de areia contém alguns brinquedos de ferro que não estão em boas condições de uso, representando risco de acidentes para as crianças pequenas. A quadra poliesportiva, embora não seja coberta, é uma opção para as brincadeiras dos pequenos, bem como a área verde. Na sala de leitura, as mesas também não são adaptadas para o tamanho das crianças menores, dificultando o acesso à mesma. Logo, com base na observação e nas entrevistas, conclui-se que a instituição necessita de mais investimentos para a melhoria da qualidade das instalações utilizadas pelas crianças menores.

No que diz respeito à prática pedagógica, a proposta pedagógica da instituição até faz menção à meta 8 do PDE: “8.23 – Garantir a educação infantil à população do campo, considerando os princípios formativos e as matrizes históricas, sociais e culturais da educação do campo.” Porém não se aprofunda na especificidade da educação infantil.

Outrossim, os projetos apresentados na Proposta Pedagógica não fazem diferenciação entre a educação infantil e o ensino fundamental anos iniciais. Demonstrando que falta um olhar diferenciado para as crianças pequenas.

Instituição B:

A *Instituição B* fica localizada na zona rural de São Sebastião, sendo que para chegar até a instituição é necessário percorrer 3 km de estrada de chão. No percurso existem algumas

chácaras pelo caminho e um assentamento. Há uma linha de ônibus que passa a 500m da instituição, pela manhã e ao final do dia. A grande maioria das crianças utiliza o transporte escolar. Os comércios mais próximos à instituição são dois bares e uma pequena mercearia.

Atualmente a instituição conta com 10 turmas que atende 189 crianças, sendo cinco turmas por turno. Destas duas são de Educação infantil, 1º e 2º períodos.

De acordo com a proposta pedagógica, a estrutura física da instituição é composta por cinco salas de aula, sala de leitura, banheiros cozinha, uma despensa, um depósito pequeno para guardar materiais diversos, uma quadra poliesportiva sem cobertura, um pequeno pátio interno, estacionamento interno, um parque infantil de areia, dois tanques para captação das águas das chuvas e criação de peixes além de uma área verde.

A instituição foi pintada e reformada recentemente. O mobiliário das salas que atendem à educação infantil não é adequado, e os banheiros ainda não foram adaptados, pois a Educação infantil foi implementada recentemente e não houve tempo hábil para as adequações, segundo a gestão.

O parque infantil encontra-se deteriorado pelo tempo e, de acordo com os professores entrevistados, quase não é utilizado pelas crianças. Outros espaços que servem para a recreação e atividades são o pátio, onde tem amarelinha pintada e a quadra poliesportiva. A instituição não possui refeitório e as crianças fazem as refeições na sala.

A sala de leitura é pequena e não possui mobiliário adequado. Assim, como a instituição descrita anteriormente, esta também necessita de melhorias na infraestrutura utilizada pelas crianças pequenas.

No que se refere ao trabalho pedagógico na educação infantil, a PP não faz menção às especificidades da educação infantil, porém cabe observar que a instituição implementou a educação infantil recentemente, no ano de 2021.

Instituição C:

A terceira instituição pesquisada trata-se de um Centro de Ensino fundamental (CEF) que atende também à Educação infantil, e o acesso até a instituição se dá por estrada asfaltada. A comunidade não possui creche, praças públicas, e na proximidade tem alguns comércios, em sua maioria bares.

A instituição atende cerca de 765 crianças, nas etapas: Educação infantil, Anos Iniciais, Anos Finais e Educação Especial. O CEF atende crianças e estudantes provenientes de

diferentes comunidades, assentamentos, condomínios e alguns que residem na área urbana. A maioria utiliza o transporte escolar.

No que se refere à estrutura física, de acordo com a PP, a instituição é composta por 15 salas de aula, secretaria, sala de direção, sala de professores, biblioteca, cozinha, despensa, banheiros, pátio, quadra poliesportiva coberta, parque infantil, sala de recursos, sala equipe especializada de apoio à aprendizagem, sala de orientação educacional, depósito e sala da educação integral.

A instituição é bastante ampla e possui dois andares. Para melhor atendimento das turmas de Educação infantil, a gestão optou por alojá-las no andar térreo. O mobiliário das salas de aula é adequado, assim como os banheiros. O parque infantil foi reformado recentemente e atende bem as crianças pequenas, assim como a quadra poliesportiva. De acordo com a proposta pedagógica e as entrevistas, o perfil dos responsáveis são de trabalhadores urbanos e rurais, na maioria de baixa renda, que utilizam programas sociais para garantir a subsistência da família.

Apesar de a estrutura física ser mais adequada que as unidades anteriores, os professores entrevistados relataram incômodo pelo atendimento às crianças ser feito num Centro de ensino fundamental, pois apesar das adaptações, ainda não é o ideal, visto a questão dos andares e do convívio com crianças consideravelmente maiores.

Sobre o trabalho pedagógico, a PP aborda o cuidar e o educar na educação infantil, os objetivos, a forma de avaliação e a organização curricular para a educação dos pequenos, mas não trata das especificidades da educação infantil do campo. A PP apresenta indicativos de que o trabalho pedagógico se assemelha ao feito na cidade.

Instituição D:

A última instituição pesquisada trata-se de uma Escola Classe, atende atualmente 150 crianças do ensino fundamental anos iniciais e da Educação infantil, 1º e 2º períodos. A instituição fica próxima à área urbana e o acesso se dá por asfalto e existem comércios variados (mercados, farmácias, lojas) a aproximadamente 1 km de distância da instituição. Existem também várias residências próximas, o que de acordo com os entrevistados, é uma ameaça para a identidade da Escola do Campo.

O terreno da instituição faz parte de um termo de doação. As instalações da unidade escolar estão dentro de uma área destinada a um complexo que deveria conter posto de saúde, um posto policial e o centro comunitário.

Sua estrutura física, de acordo com a PP, está assim caracterizada: 04 salas de aulas secretaria/mecanografia, sala de direção, sala de professores, sala de leitura – a qual também é utilizada pela equipe de apoio à aprendizagem -, cantina, despensa, banheiros, quadra poliesportiva, parque infantil, tanque de areia e um amplo pátio descoberto.

A instituição foi reformada e pintada recentemente e os mobiliários bebedouros e parque infantis são adaptados para o uso pelas crianças pequenas. Após visita realizada na instituição, pode-se dizer que está bem decorada e transmite beleza, cuidado e harmonia.

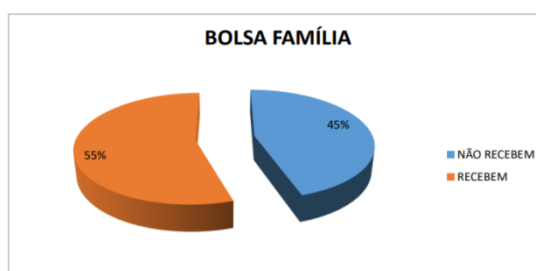
No que diz respeito à especificidade do trabalho com os pequenos, a *instituição D* traz em sua proposta a importância do brincar e do lúdico na aprendizagem das crianças pequenas, do desenvolvimento psicomotor, da importância das crianças conhecerem seu próprio corpo e serem capazes de atuar tanto sobre elas mesmas quanto sobre o mundo exterior. O PPP trata também da plenarinho e das especificidades do currículo para educação infantil. A proposta faz ainda menções às garantias legais sobre o direito das crianças, como, por exemplo, o Marco legal da primeira infância.

Observa-se que o atendimento das crianças pequenas no campo é feito em Escolas Classes e Centro de Ensino fundamental, sendo que não existe Centro de Educação infantil para o atendimento dessas crianças.

As PPs das quatro instituições fazem menções às políticas públicas para a Educação do Campo, aos marcos legais e também trazem um diagnóstico da realidade socioeconômica das crianças, estudantes e suas famílias, feito a partir de questionários e visitas aos domicílios.

A Proposta Pedagógica da *Instituição B* evidencia que as crianças são, em sua maioria, provenientes de famílias de baixa renda (65% das famílias sobrevivem com menos de um salário-mínimo), filhos de oleiros, trabalhadores rurais e de famílias que estão em assentamentos e acampamentos. Algumas crianças chegam a morar a 35 km de distância da escola. Muitas famílias passam por dificuldades financeiras, dependendo de doações e do programa do governo ‘bolsa família’, como demonstrado no gráfico abaixo:

Gráfico 6 - Relação de famílias que recebem o bolsa família.



Fonte: Proposta Pedagógica Instituição B (2020).

Uma pesquisa realizada pela CODEPLAN (Companhia de Planejamento do Distrito Federal) (2020), demonstra que a região administrativa de São Sebastião ocupa a 6ª posição nas regiões de maior vulnerabilidade social dentre as 33 regiões administrativas do DF.

Os PPPs das demais unidades evidenciam que, assim como na *Instituição B*, a maioria das famílias é de baixa renda e encontram-se em vulnerabilidade social, participando de programas sociais para garantir a sobrevivência dos seus.

No que se refere à Educação infantil, a *Instituição D* ressalta que crianças da região ficaram sem atendimento devido à falta de vagas:

Destacamos que, devido ao alto número de crianças em fase de ingresso escolar residentes na área rural que a escola atende, em idade entre 4 e 5 anos, tivemos que ampliar a oferta de atendimento da Educação infantil. Assim, com anuência da UNIPLAT – CRESS, enviamos os alunos que seriam matriculados no 5º Ano para a EC Agrovila, visto que a referida escola pôde atender o pleito. Contudo, algumas crianças da Educação infantil ficaram sem se matricular na EC São Bartolomeu, devido à falta de vaga (Proposta Pedagógica Instituição D, 2020, p. 8).

A falta de vagas em instituições próximas à residência das crianças do campo é recorrente. Com a universalização da Educação infantil (4 e 5 anos), as instituições educativas tiveram que adaptar-se rapidamente para receber estas crianças, sem o planejamento e infraestrutura adequados.

As instituições A e C relatam em suas propostas a falta de uma estrutura adequada para a educação infantil e a necessidade da construção e adequação dos espaços para atender às crianças pequenas.

A *Instituição B* aponta a precariedade dos serviços de comunicação da região e da unidade de ensino:

Existe na região, de forma precária, os serviços de correios e telégrafos. No interior da escola foi disponibilizado uma Caixa Postal de uso comunitário que é pouco usada; não existe o sistema de telefonia fixa (somente um telefone rural “orelhão”, a base de energia solar, na entrada da escola). O acesso à internet (via satélite e de péssima qualidade) é fornecido pela parceria HUGHES/OI/MEC e está disponível somente para o computador da secretaria. O telefone instalado na escola — chip de celular inserido em um aparelho fixo conectado a uma antena — é custeado pelos professores e demais profissionais da instituição de ensino (Proposta Pedagógica Instituição B, 2020, p. 9).

A *Instituição C* também relata a ineficiência do serviço de internet: “Os acessos a telefone e internet são precários. O telefone é o antigo Ruralvan e quase não funciona, e a internet é paga pelos servidores” (Proposta Pedagógica Instituição C, 2020, p. 17).

No que se refere ao trabalho pedagógico, com exceção da *Instituição B*, que começou a atender Educação infantil no ano de 2021, as outras instituições tratam em linhas gerais a Educação infantil, abordando as funções, o currículo e a importância da interação e da brincadeira para a aprendizagem das crianças pequenas. Sendo que a *Instituição D* é a que mais aborda em sua proposta as especificidades do trabalho pedagógico na educação infantil. Dessa maneira, a princípio, a pesquisadora optara por fazer a observação nesta instituição, considerando que o PPP apresenta olhares para os direitos das crianças, porém após alguns contatos via telefone e sem resposta, optou-se por realizar a observação na instituição B, a qual prontamente mostrou-se aberta a receber a pesquisadora.

Observa-se por meio desta análise, das propostas pedagógicas, que as instituições abordam as especificidades e a identidade dos estudantes do campo em suas propostas, porém apresentam indicativos de que a infraestrutura ainda não é a adequada em termos de qualidade.

2.4 Os percursos da pesquisa

A pesquisa realizada, devido à especificidade do tema e objetivos, tem uma abordagem qualitativa, pois permite fazer descobertas, encontrando novos significados para o tema abordado. A pesquisa qualitativa possibilita avaliar e discutir alternativas ou confirmar hipóteses, assim como responder “a questões muito particulares, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores, das atitudes.” (MINAYO, 1994, p. 21).

Considerando a pesquisa como a base das ciências, esta caracteriza-se como um processo permanente e inacabado; combinando teorias e dados coletados, refletem

posicionamentos frente à realidade em questão, preocupações e interesses de determinado grupo. A pesquisa não é estática ou estanque, é abrangente, visto que a realidade se apresenta em sua totalidade e compreende diferentes áreas do conhecimento, além do contexto histórico e das contradições que transpõem seu caminho (MINAYO, 1992, p. 25).

E é nesse sentido que se justifica a abordagem qualitativa, pois esta possibilita a busca de respostas às questões mais peculiares relacionadas à educação infantil do campo, buscando o conhecimento da cultura, história, valores e experiências dos sujeitos que fazem a Escola do Campo. A fim de alcançar os objetivos propostos, a realização da pesquisa foi pautada na pesquisa de campo, entrevistas semiestruturadas, registros em diários, os quais serão os instrumentos de coleta de dados.

Dessa maneira, delimitado o tema, como fundamentação teórica foram utilizados autores do campo da sociologia da infância, direitos das crianças, da educação infantil e ainda os documentos e leis que regem a educação infantil do campo.

Como instrumento de coleta de dados para essa pesquisa, considerando o contexto da pandemia de Covid-19, foram utilizados questionários pela plataforma Google, entrevistas semiestruturadas e, por fim, a observação participante após o retorno das atividades presenciais. A metodologia utilizada permite um mergulho no universo dos sujeitos observados, buscando compreender de que maneira as políticas públicas se traduzem na prática dos professores da educação infantil do campo. Nesse sentido, as entrevistas semiestruturadas possibilitaram à pesquisadora interagir com os sujeitos participantes, conhecendo suas rotinas e compartilhando suas experiências de vida.

As entrevistas semiestruturadas permitem maior oportunidade de entendimento das questões relacionadas ao ambiente institucional, uma vez que permite a relativização das perguntas, dando maior autonomia aos participantes da pesquisa, o que acarretará numa melhor compreensão do objeto de estudo (GIL, 2008).

Considerando a importância da ética em pesquisas com seres humanos, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília, por meio da plataforma Brasil, sendo aprovado de acordo com o Parecer nº 5.221.946 (ver Anexo I).

O contexto da pandemia de COVID-19¹⁰ modificou o rumo da pesquisa, pois as

¹⁰ A COVID-19 é uma doença causada pelo novo coronavírus, considerada pela Organização Mundial de Saúde uma pandemia e emergência de saúde pública. Para conter o avanço da doença é imprescindível o isolamento social. No Brasil, foram registradas até o momento 670.000 mortes causadas pela doença. Fonte: Organização Mundial de Saúde, disponível em <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>, acesso em 26/06/2022.

atividades presenciais nas escolas públicas do Distrito Federal, de acordo com a Secretaria de Educação, foram suspensas em março de 2020, voltaram de forma remota em julho de 2020, retornando à modalidade presencial em agosto de 2021.

Foi desenvolvido um questionário com 14 perguntas, sendo 8 objetivas e 6 discursivas, com a finalidade de conhecer o grupo de professores e gestores das instituições, bem como verificar a disponibilidade dos mesmos para as entrevistas semiestruturadas. Após a autorização da Escola Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação¹¹(EAPE), os questionários foram distribuídos por intermédio da Coordenação da Regional de Ensino e dos gestores das instituições pesquisadas.

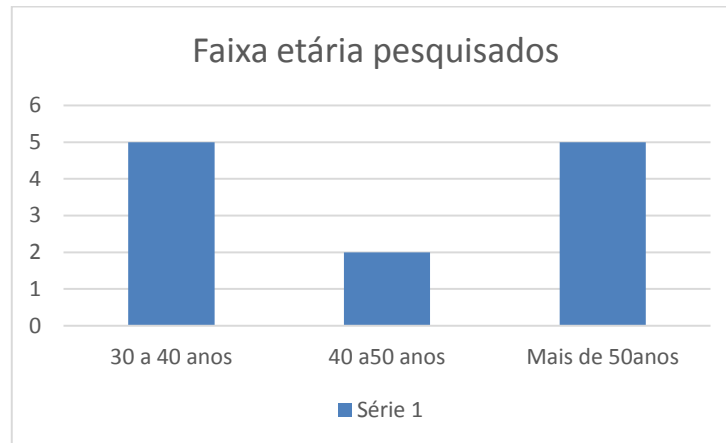
No questionário enviado aos professores e gestores (Apêndice I) foram feitas as seguintes perguntas objetivas: idade; gênero; local de residência (rural ou urbana); formação; ano de conclusão da graduação, especialização; vínculo com a Secretaria de Educação (efetivo/contrato temporário); área de atuação (1º período, 2º período ou gestão/coordenação).

Nesse sentido, serão apresentados abaixo os resultados obtidos através dos questionários enviados para os professores e gestores das quatro instituições que atendem à educação infantil do campo em São Sebastião-DF.

2.4.1 Caracterização dos profissionais que atuam na R.A. de São Sebastião

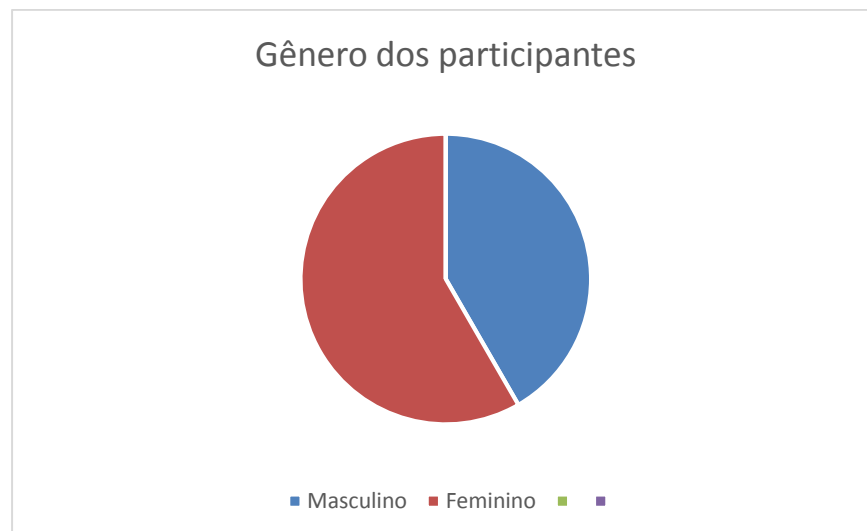
Ao todo 12 profissionais responderam o questionário entre professores regentes, gestores e coordenadores. No que se refere à idade, a maioria tem de 30 a 50 anos, uma parcela considerável, 41%, têm mais de 50 anos, como pode ser observado no gráfico abaixo:

¹¹ Esta autorização refere-se a uma exigência da Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal, que a pesquisa seja autorizada primeiramente pela EAPE, para a realização da pesquisa de campo nas instituições educativas.

Gráfico 7 - Faixa etária dos professores pesquisados.

Fonte: elaboração da pesquisadora (2022).

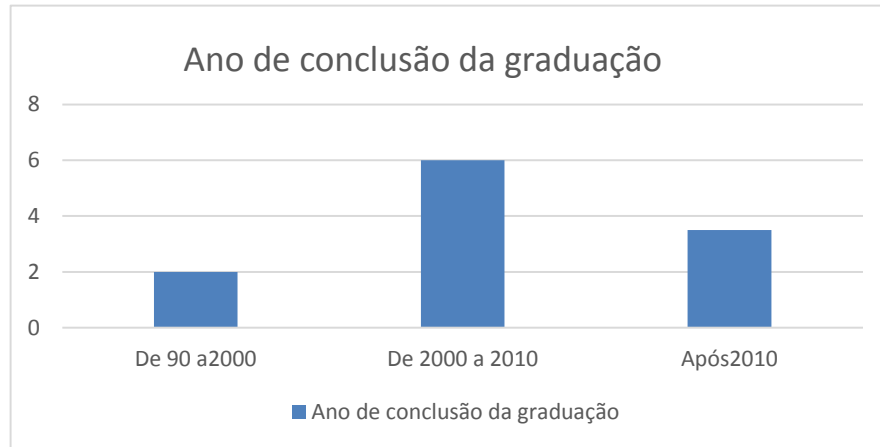
Em relação ao gênero, a maioria dos entrevistados pertence ao gênero feminino, conforme gráfico abaixo:

Gráfico 8 - Gênero dos participantes.

Fonte: Elaboração da pesquisadora (2022).

Em relação à localidade onde residem, a maioria dos participantes residem na zona urbana, com exceção de 1 entrevistado, o qual reside na área rural.

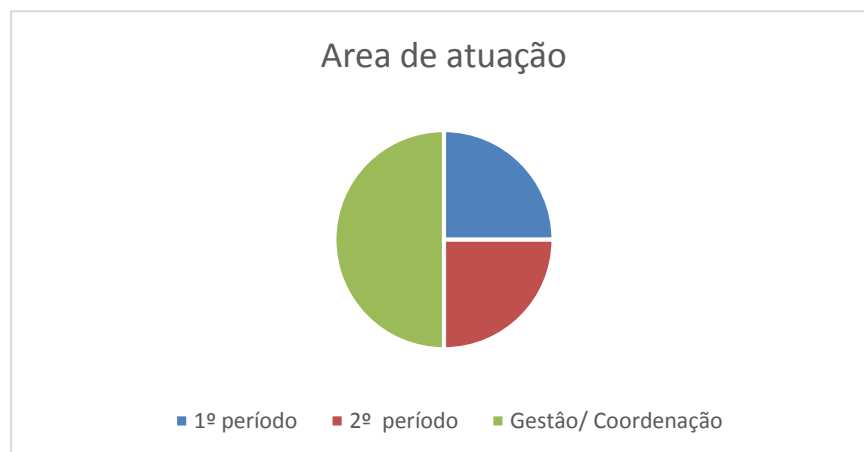
Quanto à formação, 75% são formados em Pedagogia, os demais possuem licenciatura em Educação Física, Ciências Biológicas e 1 participante possui bacharelado com complementação pedagógica. No que diz respeito à pós-graduação, 66% possuem especialização lato sensu, 1 participante possui mestrado e os demais não possuem pós.

Gráfico 9 - Ano de conclusão da graduação.

Fonte: elaboração da pesquisadora (2022).

Sobre o ano de conclusão da graduação, 50% dos entrevistados concluíram entre os anos de 2000 a 2010, 2 concluíram antes de 2000 e 4 entrevistados após o ano de 2010.

Quanto à área de atuação na Instituição de Ensino, a metade são gestores, 25% atuam no segundo período e 25% dos participantes atuam no primeiro período. Conforme demonstrado abaixo:

Gráfico 10 - Área de atuação dos participantes.

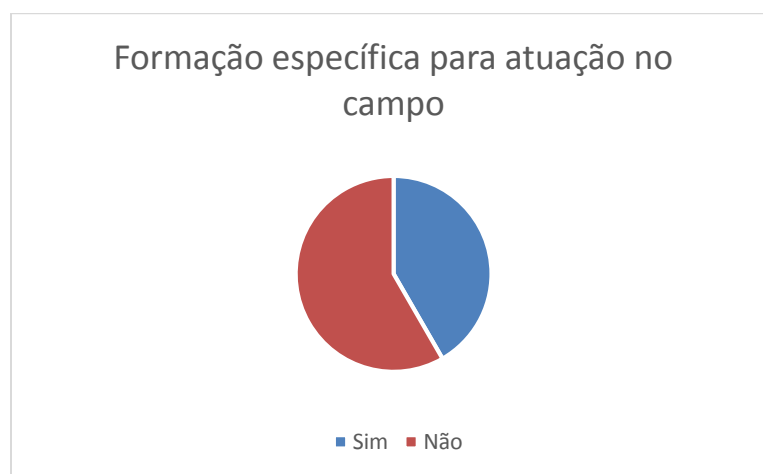
Fonte: elaboração da pesquisadora (2022).

Sobre o tempo de atuação na educação infantil, 7 entrevistados atuam a menos de 5 anos, o que apresenta indícios de grande rotatividade dos professores nesta área. Quanto à atuação em escolas do campo, 5 entrevistados atuam há menos de 5 anos, 3 de 5 a 10 anos e 4

participantes atuam há mais de 10 anos.

Quando questionados sobre formação específica para a atuação na educação do Campo, a maioria respondeu que não. Dos que responderam sim, 1 citou curso de pós-graduação (especialização lato sensu), 1 oficina de inventário na escola e os demais, cursos de formação continuada para atuação nas instituições do campo, conforme pode se observar no gráfico abaixo:

Gráfico 11 - Formação para atuação nas instituições do Campo.



Fonte: elaboração da pesquisadora (2022).

Quanto ao vínculo com a Secretaria de Educação, 8, dentre os 12 participantes, são professores efetivos e 4 são de contrato temporário. Destes, 4 atuam na educação do campo entre 1 e 5 anos, 3 atuam de 5 a 10 anos e 3 atuam a mais de 10 anos. O que demonstra que os participantes possuem experiência relevante em Educação do Campo, embora o tempo de atuação não implica em saber atuar neste contexto, como será demonstrado nos próximos itens.

Quando questionados sobre os motivos pela opção em atuar nas instituições do campo, 1 respondeu por ser próximo à residência, 3 porque residiam em área rural anteriormente, 4 porque identificam-se com a comunidade, 2 para ter experiência e 2 relataram não ter opção por serem professores de contrato temporário. Observa-se que a maioria tem ligação ou identificação com a área rural, apesar de não residirem na localidade. Um atrativo para que os professores escolham atuar no campo é a gratificação por atuação em zona rural.

No que se refere aos momentos de lazer, os entrevistados relataram gostar de estar com a família e amigos, assistir televisão, ler, estudar, estar em contato com a natureza e cuidar de plantas, o que demonstra pouca dedicação em ampliação de repertórios culturais para a atuação

docente com as crianças pequenas.

O perfil dos participantes da pesquisa revela que a maioria são professores efetivos, possuem experiência considerável em educação do campo e têm formação para a atuação na educação infantil, embora não possuam experiência nessa etapa. Percebe-se, também, que a maioria optou por atuar nestas instituições por afinidade com a comunidade.

Ao final do questionário, foi deixado um espaço para que os profissionais que pudessem contribuir ainda mais com a pesquisa, numa possível entrevista, manifestassem-se. Assim, foram selecionados 1 gestor e 1 professor de cada instituição para participarem da entrevista, com a finalidade de analisar suas percepções sobre políticas, infância e direitos das crianças.

2.5 A Educação infantil do Campo em São Sebastião - DF: apontamentos a partir da pesquisa

Após o retorno das atividades presenciais, da autorização da secretaria de educação do Distrito Federal e do primeiro contato com os gestores das instituições pesquisadas, deu-se início às entrevistas - no dia 6 de dezembro de 2021 - a fim de buscar respostas para os objetivos deste estudo. Foi realizada ainda uma pesquisa de campo através de 50 horas de observação na Instituição B.

Em visita à instituição A, a pesquisadora foi recepcionada pela coordenadora e apresentada aos professores de educação infantil para que fossem realizadas as entrevistas. Foi explicado aos participantes a finalidade da pesquisa, o caráter anônimo, sem prejuízo para a instituição ou entrevistado e apresentado o termo de consentimento livre e esclarecido (procedimento realizado em todas as instituições). Após a entrevista com a professora, foi entrevistado um dos gestores da instituição que posteriormente mostrou as dependências da escola.

Já na instituição B, a pesquisadora havia feito contato telefônico e agendado as entrevistas com professores e vice-diretor. Ao chegar à escola, foi recepcionada pelo gestor, que apresentou as dependências e espaços utilizados pelas crianças pequenas. Posteriormente, foram realizadas as entrevistas.

Na instituição C, por sua vez, a pesquisadora não conseguiu contato telefônico, na segunda visita, um dos gestores da instituição prontamente apresentou a escola e concedeu a entrevista, assim como apresentou as professoras de educação infantil.

Na instituição D também não houve contato telefônico, após duas visitas, foi agendado

com a coordenadora as entrevistas. A entrevista com a professora foi realizada no momento do lanche das crianças, pois ela relatou estar muito ocupada durante o horário da coordenação.

As perguntas do roteiro de entrevista (Apêndice II) pretendem analisar as percepções dos profissionais que atuam com as crianças do campo sobre a forma que as políticas públicas chegam nas instituições de educação infantil do campo, conhecer as principais demandas dessa etapa, bem como se os direitos dessas crianças são respeitados. Cabe destacar que o contexto da pandemia também foi abordado durante as entrevistas. Foi realizada ainda uma pesquisa de campo, com observação de 50h na instituição de ensino B.

Após organização dos dados, foram condensadas as discussões a partir de dois eixos para a análise dos dados, os quais foram elaborados com os dados da entrevista e observação/registros em diário de campo, a fim de responder os objetivos da pesquisa. Sendo assim, o primeiro eixo trata sobre os dilemas enfrentados pela oferta da educação infantil no campo, de modo a dialogar com as políticas públicas destinadas para esta etapa; e o segundo abordará as práticas pedagógicas realizadas com as crianças na instituição observada, no intuito de verificar se seus direitos são considerados no cotidiano educacional.

2.5.1 Desafios e dilemas enfrentados para o atendimento da Educação Infantil do Campo em São Sebastião - DF

Sabe-se que uma das formas dos direitos sociais serem concretizados se dá pela elaboração e implementação de políticas públicas. Entretanto, o processo de constituição e concretização das políticas não é regular, visto que ainda existe “distância entre intenção e gesto” (REHEM; FALEIROS, 2013, p. 12).

Tornar os direitos previstos na legislação e acordos nacionais e internacionais ainda é um desafio político e social no país, embora tenham anos de existência. Dessa maneira, neste tópico, serão apresentadas as principais dificuldades relatadas pelos professores entrevistados, e observadas pela pesquisadora, em relação à garantia do direito à educação infantil no contexto das instituições do campo investigadas.

Considera-se, portanto, a compreensão dos entrevistados sobre políticas públicas para educação infantil do campo, bem como os aspectos relativos à organização e adaptação dos espaços, estrutura física, alimentação e transporte, de modo a pensar a oferta desta etapa nessa região administrativa do DF.

Quando perguntados acerca da compreensão sobre políticas públicas, com exceção de um

professor que não soube definir, os demais foram unânimes na compreensão de que as políticas públicas são as ações do Estado para o atendimento das necessidades e direitos da população, como ressalta essa professora entrevistada: “*Políticas públicas são projetos, eu diria, pensados para atingir áreas que necessitam realmente daquela atenção do governo, que necessitam da atenção do nosso país, como um todo*”. (Tereza, entrevista, dezembro de 2022).

Observa-se que o entendimento da maioria é que as políticas públicas estão condicionadas às ações do Estado. Existem várias definições a respeito, o que não significa que uma seja melhor que a outra. Porém, restringir a definição destas somente às ações do Estado deixa de lado a possibilidade da participação popular, através de movimentos sociais, organizações e outras instituições no planejamento e nas tomadas de decisão a respeito das políticas que serão desenvolvidas.

De acordo com Ball e Bowe (1992) e sua abordagem do ciclo de políticas, embora exista o texto da política, ela é reinterpretada e recriada quando chega no micro. Portanto, embora definam políticas como ação do Estado, os professores não deixam de participar ao implementá-las no dia a dia.

Quando questionados a respeito das políticas públicas específicas para a educação infantil, a maioria relatou conhece-las, relacionando-as com a legislação, conforme ressalta esse professor: “*Tem o currículo em movimento, aí vem algumas diretrizes que vão sendo encaminhadas e postadas, além da BNCC e LDB*” (Carlos, entrevista, dez. de 2021). Cabe destacar que foram considerados também o ECA e a ampliação do acesso, conforme ressalta a professora em entrevista:

Na educação infantil... Bom, tem muitas coisas. Inclusive houve um avanço imenso desde que eu comecei a trabalhar. Por exemplo, antes a educação infantil era pouco valorizada. Hoje o governo já destina verbas, já atende crianças menores, já tem uma quantidade grande de escolas que atendem. (Paula, entrevista, dez. de 2021).

Uma professora levantou a hipótese de que as políticas públicas chegam de forma diferente de acordo com a localidade (rural/urbana, centro/periferia):

Há uma diferenciação muito grande em cada escola, né? Se eu estou trabalhando aqui e vou trabalhar em uma escola dentro do plano piloto, eu vou ver essa política diferente. O acesso não é o mesmo. Falta muito nessas outras escolas mais afastadas.)[...] Então se você for no plano piloto, a renda de cada aluno daquele é maior do que a do outro, onde eu trabalhei, no Itapoã. enquanto você chegava lá e falava com um colega, “aqui não falta nada”, você ia trabalhar e eu tinha que tirar do meu bolso, porque não tinha uma xerox, não tinha um papel para poder rodar as atividades para as

crianças. Tinha dia que não tinha merenda, passava a semana inteira com biscoito. Então eu acho que as políticas vão de acordo com o interesse, “aquela região ali abrange pessoas de um poder aquisitivo mais alto, aquela ali o poder aquisitivo é bem baixo, deixa lá esquecido, vamos dar o mínimo (Joana, entrevista, dez. de 2021).

A fala da professora ressalta o processo desigual da distribuição de políticas públicas que ocorre historicamente na educação do campo brasileira. Nesse sentido, pode-se destacar que:

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

No que diz respeito aos espaços físicos das instituições, quando questionados na entrevista se a instituição possuía estrutura física adequada para o atendimento das crianças pequenas, a maioria dos professores considerou que não. Os entrevistados consideraram o fato de que as instituições não foram projetadas para o atendimento da educação infantil, como pode ser observado na fala do professor abaixo:

“A estrutura, primeiramente, tinha que ser para a educação infantil. Uma escola só para a educação infantil, com banheiro, com parque infantils, Biblioteca. Tudo adequado para eles” (Carlos, entrevista, dez. de 2021)

Outros pontos relacionados à estrutura física foram a ausência de espaços como refeitório, parque infantil, brinquedoteca e banheiros adaptados. Uma das entrevistadas considerou que a instituição atende em partes: *“Na minha opinião não, 100% não. Eu colocaria 50%. Eu acho que as crianças da educação infantil merecem muito mais do que a escola oferece.” (Joana, entrevista, 20 de dez. de 2021).* Apenas umas das pesquisadas considerou que a instituição possui sim estrutura adequada para o atendimento da educação infantil:

“Tem. Tem uma das melhores estruturas que eu já vi em escola pública. Essa escola passou por uma reforma, desde o ano passado até aqui, uma reforma gigantesca, com muita correria atrás de verba, atrás de emenda parlamentar, então eles conseguiram e estão conseguindo uma verba muito boa...E essas verbas foram importantíssimas” (Maria, entrevista, dez. de 2021).

De acordo com os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2018), o planejamento da infraestrutura dos ambientes deve assegurar acessibilidade, autonomia e segurança a toda a comunidade escolar (crianças, profissionais, famílias) e atender aos critérios de qualidade nos seus aspectos técnicos, funcionais, estéticos e compositivos. Acrescenta-se ainda que a oferta deve contar com um espaço físico que proporcione “saúde, nutrição, proteção, brincadeiras, leitura, explorações, descobertas, que promova a interação entre as crianças e entre elas e os adultos, os espaços, os materiais, os brinquedos, os mobiliários e a natureza” (BRASIL, 2018, p. 65).

Segundo o relato dos entrevistados, as instituições ainda não atendem aos critérios de qualidade sugeridos pelo Ministério da Educação, no que tange aos espaços destinados à promoção de brincadeiras, leituras e descobertas, visto que as instituições não foram planejadas para atender às crianças pequenas, são escolas classes e centro de ensino fundamental.

Tal fato vai de encontro com o que já foi constatado em pesquisas no âmbito nacional. De acordo com Lima e Silva (2015), nas instituições rurais existe uma precariedade no atendimento quando comparado ao que é ofertado nos centros urbanos. Para as autoras, os dados obtidos revelam que as escolas do campo sofrem com a carência de estrutura física adequada já que: “na grande maioria, não há parques infantis, bibliotecas, equipamentos midiáticos dentre outros espaços e materiais importantes para o desenvolvimento da proposta pedagógica” (LIMA; SILVA, 2015, p. 134-135).

Nas instituições A e B os parque infantis são antigos e de ferro, portanto, não são utilizados, pois os profissionais têm receio de que possam acontecer acidentes, como relata um dos gestores: “*o parque infantil que a gente tem não é adaptado para essa idade, e inclusive precisa de algumas melhorias para poder atender as crianças menores, para evitar acidentes.*” (José, entrevista, dez. de 2021). A coordenadora pedagógica da instituição B relata que o parque infantil teve que ser interditado, pois uma parte do brinquedo rompeu durante o uso: “*Tivemos que interditar o parque infantil. Eles reformaram no início do ano, mas não adiantou, os brinquedos são muito antigos e de ferro, um dia desses soltou na mão da criança, um perigo. Aí resolvemos interditar*” (Yasmin, entrevista, abr. de 2022).

Figura 1 - parque infantil da Instituição B.



Fonte: Acervo da pesquisadora (2022).

Figura 2 - parque infantil da Instituição B (Gangorras).



Fonte: Acervo da pesquisadora (2022).

As imagens acima mostram a precariedade do parque infantil, que, apesar de ter sido pintado recentemente, apresenta riscos, pois, por ser antigo, o ferro encontra-se deteriorado. Durante a observação realizada na instituição, constatou-se que as crianças ficam muito tempo

em sala, com poucas opções de brincadeiras, uma alternativa, considerando a falta de verba, seria a retirada dos brinquedos de ferro e a utilização do espaço enquanto tanque de areia.

Uma das questões levantadas pelo gestor da instituição B foi a falta de verba para a adaptação dos espaços, pois a instituição começou a ofertar a educação infantil em 2021, nesse sentido, ele destaca que:

“[...] se for uma estrutura voltada para a idade, principalmente para os menores, de educação infantil, ainda não. Inclusive até banheiro, a gente está precisando adaptar, porque a gente recebeu as crianças, mas a verba não vem junto, então a gente tem que seguir algumas prioridades, então a escola no decorrer do processo vai tentando fazer as alterações, as adaptações”. (José, entrevista, dez. de 2022).

A ampliação da oferta da educação infantil a partir da aprovação da Emenda Constitucional nº 59, no ano de 2009, que implementou a obrigatoriedade de matrícula para as crianças de 4 e 5 anos, representa um desafio, especialmente no contexto do campo, pois sem a construção de centros de educação infantil, as crianças foram recebidas nas escolas, porém sem planejamento e estrutura. Nesse sentido, as autoras Lima e Silva (2015) ressaltam:

A implantação desta medida necessita de atenção especial no caso das crianças das áreas rurais em virtude do histórico de pouco investimento em Educação Infantil nessas áreas e do desconhecimento da diversidade dos modos de vida das famílias que habitam os territórios rurais no país. Acentua a preocupação com esta medida a consideração de que tem sido uma estratégia a oferta de parte da matrícula para as crianças de área rural na cidade, o que provoca deslocamentos espaço-temporais da criança além de vivências pedagógicas descontextualizadas (LIMA; SILVA, 2015, p. 136).

As instituições C e D já conseguiram fazer algumas adaptações no espaço através de verbas provenientes de emenda parlamentar. Nestas instituições, embora os banheiros não sejam exclusivamente para a educação infantil, os vasos sanitários são adaptados para o tamanho dos pequenos. As duas instituições também possuem parques infantis apropriados. A gestora da instituição D considera os avanços nesse quesito:

“As pessoas vêem muito que “tem que ir para a escola para aprender a ler”. Não. É aprender a ser, aprender a conviver. E eu vejo que o governo está mudando isso. Até mesmo a estrutura das escolas, estão mudando. Há 4 anos atrás a gente nem parque infantil tinha, aqui na escola, para atender as crianças. Claro que não são só as crianças da educação infantil que precisam de um parque infantil. Mas especialmente elas, que estão nesse período de desenvolver a coordenação motora grossa. Então eu vejo que há um olhar diferente para a educação infantil” (Paula, entrevista, dez. de 2021).

De acordo com a fala da gestora e com a pesquisa de campo, conclui-se que estão sendo feitas melhorias na estrutura das instituições, porém de maneira lenta e insuficiente.

Figura 3 - parque infantil instituição C.



Fonte: Acervo da autora (2022).

Figura 4 - parque infantil instituição D.



Fonte: Acervo da autora (2022).

De acordo com o previsto nos Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (2018), a organização dos espaços, materiais e mobiliários são de responsabilidade compartilhada entre as Secretarias de Educação e as Instituições de Ensino. Nesse sentido, observa-se que embora as instituições sejam da mesma regional de ensino, apresentam diferentes configurações no que

diz respeito à infraestrutura e ao ambiente físico. A gestora Paula, da instituição D, descreve a dificuldade para conseguir melhorias para a instituição:

“A luta é muito maior para se conseguir qualquer coisa, para cá. “Começa, escolinha”. Esse nome, escolinha, já diminui a escola...Porque na educação do campo é como se as crianças não tivessem direito a uma internet de qualidade, não tivessem direito nem ao acesso à escola” (Paula, entrevista, 20 de dez. de 2021).

A gestora aponta em sua fala a diminuição dos termos e a relação com a desvalorização da área. É comum o uso de palavras no diminutivo na educação infantil, principalmente no trato com as crianças. Entretanto, esse hábito é um risco, como a entrevistada aponta em sua fala “escolinha”, diminui a escola, como se fosse algo inferior ou menos importante.

As entrevistas e a observação realizada, apresentam indicativos de que tanto as políticas públicas quanto a destinação de verbas chegam de maneira diferente entre as instituições do campo e da cidade e até mesmo entre as instituições do campo de uma mesma regional de ensino. Demonstrando a importância da atuação da gestão na administração dos recursos e na busca de emendas parlamentares.

No que tange ao mobiliário, os Parâmetros indicam que os espaços físicos “garantem a segurança das crianças e, ao mesmo tempo, proporcionam sua autonomia, logo, os ambientes e o mobiliário precisam ser adaptados à sua estatura, sendo acessíveis e permitindo à criança interagir com o ambiente” (BRASIL, 2018, p. 62). No entanto, foi observado que em algumas salas o mobiliário não é adequado à estatura das crianças, algumas os pés não chegam a encostar no chão, como se pode observar na imagem abaixo:

Figura 5 - Mobiliário Instituição B.



Fonte: Acervo da autora (2022).

A gestão da instituição informou que a sala que atende o primeiro período possui o mobiliário adequado, pois já havia ofertado educação infantil em 2014 e são os mesmos móveis da época. De acordo com o diário de campo, foi observado que algumas crianças se cansam de ficar nesta posição, procurando outros ajustes corporais, já que os pés não alcançam o chão. Algumas colocam os pés sobre a cadeira, escorregam o corpo, outras pedem repetidas vezes para ir beber água ou ir ao banheiro. Apesar de demonstrarem desconforto, as crianças frequentemente são repreendidas e silenciadas pelo professor regente com falas do tipo:

“José, já falei pra tirar o pé de cima da cadeira!”
“Davi, ficar deitado na cadeira não pode. Senta direitinho.”
“Maria, senta direito! Coloca os pés no chão!” (DIÁRIO DE CAMPO, abril, 2022).

Percebe-se que a falta de mobiliário adequado afeta a autonomia, segurança e a interação das crianças com o meio, configurando os espaços da sala em formatos que se distanciam do previsto para a educação infantil.

Outro ponto observado acerca do atendimento dos direitos das crianças refere-se à alimentação escolar. O artigo 208 da Constituição Federal dispõe que o direito à educação será efetivado mediante: “atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (BRASIL, 2009). Para atender ao disposto na Constituição Federal, o governo federal implementou o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), que oferta alimentação, educação alimentar e nutricional para as crianças e alunos das escolas públicas de

todas as etapas da educação básica. O repasse é feito aos estados, municípios e escolas federais. O valor repassado pelo governo é de 0,53 centavos por dia letivo para cada criança da educação infantil.¹²

Ainda sobre a alimentação, observou-se que as refeições são bem recebidas pelas crianças. No caso da instituição B, são servidas em dois momentos, sendo no almoço e lanche da tarde. Conforme o PNAE, as refeições são balanceadas e prescritas por nutricionistas.

De acordo com o diário de campo, observou-se que assim que chegam à escola, é servido o almoço. As refeições são variadas e compostas por arroz, feijão, carne, verduras e legumes. No lanche da tarde é servido biscoitos, pães, frutas, sucos e leite. O momento do lanche é bastante esperado e comemorado pelas crianças, uma delas comenta: “*O melhor dessa escola é o lanche!*” (SARA, 2º período EI, mar., 2022).

Por não haver refeitório, as refeições são realizadas dentro da sala, as crianças se dirigem em fila para a cantina onde o almoço já está servido no prato e depois voltam para a sala e fazem a refeição. No final, a merendeira passa recolhendo os pratos. A gestora da instituição D relata a importância de espaços adequados para a alimentação:

“Por exemplo, que deve ser trabalhado na educação infantil, um refeitório. Um refeitório para eles aprenderem a sentar, a se concentrar, que agora é o momento de comer. Sabe? Toda essa movimentação, eles não têm. Quer ver outra coisa que eles não têm, e que pode ser trabalhado? A questão da escovação. A educação infantil tem que ter tudo isso, um ambiente, para eles escovarem os dentinhos” (Paula, entrevista, dez. de 2021).

Percebe-se que, apesar do valor destinado para a alimentação escolar ser relativamente baixo e algumas instituições não possuem espaço adequado, as refeições são equilibradas e atendem ao direito à alimentação de qualidade. Para os alunos da educação básica que residem em área rural, são oferecidos pelo Ministério de Educação, através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), dois programas de apoio: caminho da escola e PNATE. No caso das instituições pesquisadas, a maioria das crianças utiliza o transporte escolar financiado pelos programas.

Na instituição B, 95% das crianças vão de transporte escolar. Segundo relatado pela monitora do ônibus, a rota é consideravelmente extensa, cerca de 50 km. As crianças que frequentam a instituição no período da manhã, saem de casa às 05h40m e retornam às 14h 00m,

¹² Informação disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/pnae/pnae-sobre-o-programa/pnae-sobre-o-pnae>.

as que vão no período vespertino, saem às 10h40m retornando para casa por volta de 19h o último a desembarcar. A gestora da instituição D relata dificuldades com o transporte:

“A gente sabe que é destinado às escolas do campo um ônibus adequado, para atender a essas crianças. Nunca chegou esse ônibus aqui. Um ônibus traçado para não atolar. E aqui na época de chuva é uma loucura. Em 2020, nos 20 primeiros dias de aula, teve uma semana que de 5 dias, 3 não tiveram aula efetivamente porque o ônibus não passava. Então precisa ter esse olhar. Eles precisam ver isso. Até a mídia mostra diferente” (Paula, entrevista, dez. de 2022).

Já o gestor da instituição B relata:

“Por ser um contrato do governo com a empresa terceirizada, quando chega um aluno novo, que não está na rota, a gente tem que pedir pra vir alguém da regional para aferir o percurso[...]” (José, entrevista, dez. de 2022).

No que diz respeito à promoção de saúde, a orientadora educacional da instituição B relata que são feitas algumas parcerias com a secretaria de saúde; uma foi proposta pela regional de ensino para exames oftalmológicos e outra pela própria instituição com a Unidade de Saúde Básica, mas que as vagas são poucas, portanto, são encaminhadas às crianças que mais precisam.

Durante os dias de observação, ocorreu um episódio que demonstra que as dificuldades enfrentadas pelas escolas públicas são mais acentuadas no campo, pois houve uma chuva muito forte na região que rompeu os cabos de energia elétrica, com isso a instituição B ficou 3 dias sem energia e a instituição A 7 dias.

A queda de energia pode acontecer também no âmbito urbano, porém no contexto rural é acentuado por não ter água encanada e pela distância. Em situações como esta, a comunidade costuma auxiliar doando água e guardando as carnes, fazendo um papel que seria do Estado. Os gestores relataram que a distribuição de água depende da energia, pois trata-se de poço artesiano. Portanto, inicialmente, as crianças foram dispensadas das atividades escolares, até conseguir o caminhão pipa para abastecer a caixa d'água. Outra questão apontada pelos gestores foi o armazenamento das carnes, que teve que ser levada para os vizinhos armazenarem.

Foi observado durante as entrevistas e na observação o uso das palavras “aluno”, “estudante” para referir-se às crianças. A percepção das crianças da educação infantil enquanto alunos revela um distanciamento da especificidade desta etapa da educação e uma visão mais escolarizante, na qual as crianças são tratadas como alunos do ensino fundamental, não usufruindo do seu direito à educação infantil. Nesse sentido, Eloisa Rocha aponta que:

As peculiaridades da criança nos primeiros anos de vida, antes de ingressar na escola fundamental, enquanto ainda não é “aluno”, mas um sujeito – criança em constituição –, exige pensar-se em objetivos que contemplem também as dimensões de cuidado e outras formas de manifestação e inserção social próprias deste momento da vida (ROCHA, 2001, p. 31).

De acordo com Rocha (2001), o trabalho cognitivo, com conteúdos, não deve tomar proporções maiores que as demais dimensões do processo de constituição da criança na educação infantil.

Percebe-se que a garantia do direito à educação que está expressa nos documentos oficiais ainda não é uma realidade para as crianças do campo. Embora os profissionais da área tentem fazer ‘adaptações’, as crianças do campo são privadas de seu direito quando falta energia, quando o ônibus atola e quando não possuem espaços adequados para desenvolverem-se, demonstrando que falta o olhar do poder público para as crianças que vivem no campo. Observa-se ainda o distanciamento da atuação do professor e da gestão ao pensar a educação infantil. Situações observadas no diário de campo e nas entrevistas permitiram verificar termos e ações tais como “as aulas”, “a formação de filas”, “fileiras e a perspectiva escolarizante” são reflexos da desconsideração aos documentos e as especificidades desta etapa da educação básica.

2.5.2 Práticas pedagógicas e os direitos das crianças: caracterização da oferta da educação infantil do campo na instituição observada

Buscando conhecer as concepções dos entrevistados a respeito de infância, verificou-se, com exceção de duas professoras, que a maioria das respostas relacionaram a compreensão do conceito ao período de desenvolvimento humano, utilizando-se termos como desenvolvimento, período, fase, etapa: “*Eu tenho o conceito da educação física, né, que é do nascimento à puberdade, dividido em três. De 0 a 3, 3 a 6, e 6 a 12...*” (José, entrevista, dez. de 2021); assim como destaca a professora: “*Uma etapa da vida, todo mundo passa por ela*” (Luana, entrevista, dez. de 2021).

Uma professora relacionou a infância enquanto momento de aprendizado e aos direitos das crianças:

Infância? Para mim é tudo aquilo que uma criança pode agir de livre e espontânea vontade, respeitando, claro, os direitos de todas. O direito

de brincar, o direito à educação, à saúde, a se expressar livremente.
(Joana, entrevista, dez. de 2021).

De acordo com as respostas apresentadas, os participantes desta pesquisa demonstraram ter uma ideia de infância de acordo com a faixa etária, etapa da vida, concepção da psicologia do desenvolvimento humano e o que está definido no Estatuto da Crianças e do Adolescente (ECA).

Para Sarmiento e Pinto (1997, p. 4), existem várias vertentes no que se refere aos “limites etários da infância”: a tradição jurídica, contextos sociais e culturais, como por exemplo, a entrada na puberdade. Outros fatores são a entrada no mercado de trabalho e a tradição dos estudos da psicologia, que definem os limites entre infância e adolescência de acordo com os estágios de desenvolvimento, finalizando na puberdade.

A definição dos limites é importante para o estabelecimento de direitos, sendo a própria luta para definir os limites etários, parte da construção social da infância. De acordo com Sarmiento (2010):

"ser criança" varia entre sociedades, culturas e comunidades, pode variar no interior da fratria de uma mesma família e varia de acordo com a estratificação social. Do mesmo modo, varia com a duração histórica e com a definição institucional da infância dominante em cada época. (SARMENTO, 2010, p. 04)

Dessa maneira, no contexto atual, é consensualmente aceito o exposto na Convenção dos Direitos das Crianças (1989), ou seja, todo ser humano com menos de dezoito anos de idade.

As percepções da maioria dos entrevistados sobre a infância estão diretamente ligadas à ideia de infância enquanto período de desenvolvimento, um estágio de “vir a ser” um conceito que passou a ser revisto a partir da década de 90, por meio das contribuições do campo da sociologia da infância que questiona a vertente da psicologia do desenvolvimento como dificultador para perceber as crianças no tempo presente . Essa ideia de infância reflete diretamente na prática pedagógica.

Durante a observação realizada na instituição B, notou-se uma perspectiva de educação infantil enquanto preparatório para o ensino fundamental. Começando pela disposição das mesas, em fileiras e formação de filas para entrar e sair da sala. Como pode ser observado na imagem:

Figura 6 - Crianças organizadas em fila para sair de sala.



Fonte: Acervo da pesquisadora (2022).

No que diz respeito à organização dos espaços na educação infantil, Barbosa e Horn (2001) ressaltam que as atividades devem ser planejadas de acordo com as necessidades da turma e de cada crianças, considerando-as enquanto sujeito ativo, sendo que o espaço não pode ser entendido apenas como “pano de fundo”, mas sim como parte integrante da prática pedagógica. Nesse sentido:

Organizar o cotidiano das crianças da Educação Infantil pressupõe pensar que o estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias é, antes de mais nada, o resultado da leitura que fazemos do nosso grupo de crianças, a partir, principalmente, de suas necessidades. É importante que o educador observe o que as crianças brincam, como estas brincadeiras se desenvolvem, o que mais gostam de fazer, em que espaços preferem ficar, o que lhes chama mais atenção, em que momentos do dia estão mais tranquilos ou mais agitados. Este conhecimento é fundamental para que a estruturação espaço-temporal tenha significado. Ao lado disto, também é importante considerar o contexto sociocultural no qual se insere e a proposta pedagógica da instituição, que deverão lhe dar suporte (BARBOSA; HORN, 2001, p. 67).

Observa-se na imagem acima que a sala está organizada de uma maneira mais tradicional e escolarizante, as carteiras em fileiras, sem a presença de cantos e alfabeto exposto. De acordo com o registro do diário de campo, notou-se que as crianças raramente se sentam em duplas ou grupos e quando é feito o professor que sugere a composição dos grupos. No que diz respeito à organização da sala, uma professora relata a falta de espaço.

“Começando pelas salas que são muito pequenas, você não consegue fazer um cantinho de nada para os alunos. O parque infantil foi reformado, então hoje eles têm um parque infantil. Com a nova gestão, conseguiram reformar um parque infantil. Mas fora isso, são as quadras, e a sala é muito pequena” (Luana, entrevista, dez. de 2021).

Barbosa e Horn (2001) sugerem a organização da sala em cantos, considerando o espaço disponível da instituição. Nesse sentido, o educador deve usar o bom senso ao organizar a sala de modo que sobre espaço para as atividades coletivas. No caso de sala pequenas, as autoras indicam o uso de espaços coletivos como apoio, tais como casa de boneca, tendas e casa na árvore, por exemplo.

Para Horn (2004), a maneira como o espaço é organizado revela a concepção pedagógica do professor:

O olhar de um educador atento é sensível a todos os elementos que estão postos em uma sala de aula. O modo como organizamos materiais e móveis, e a forma como crianças e adultos ocupam esse espaço e como interagem com ele são reveladores de uma concepção pedagógica. Aliás, o que sempre chamou minha atenção foi a pobreza frequentemente encontrada nas salas de aula, nos materiais, nas cores, nos aromas; enfim, em tudo que pode povoar o espaço onde cotidianamente as crianças estão e como poderiam desenvolver-se nele e por meio dele se fosse mais bem organizado e mais rico em desafios (HORN, 2004, p. 15).

Na instituição observada, fica claro a partir das imagens e dos registros do diário de classe, a postura tradicional e conservadora do professor. As crianças ficam muito limitadas ao se sentarem em fileiras, pois não fazem trocas com o grupo de colegas, o que gera tédio e inquietude, indo contra o previsto nas DCNEI (BRASIL, 2009), que diz que os eixos norteadores da prática pedagógica na educação infantil são a interação e a brincadeira.

Uma opção, considerando o espaço da sala, seria a organização das carteiras em grupos e uso de caixas com diferentes brinquedos, além da exploração do espaço externo, visto que o estímulo e a interação são imprescindíveis para o desenvolvimento integral da criança.

Ainda de acordo com as DCNEI (BRASIL, 2009), a organização dos tempos, espaços e materiais devem assegurar: “A educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo” (BRASIL, 2009, p. 19).

Assim como as DCNEI, o currículo em movimento do Distrito Federal (2018) traz em seu texto os eixos integradores do currículo: educar e cuidar; brincar e interagir. Reafirmando o caráter indissociável da educação e do cuidado.

Portanto, educar e cuidar são ações indissociáveis. O ato de cuidar vai além da atenção aos aspectos físicos, e educar é muito mais do que garantir à criança acesso a conhecimentos, experiências e práticas sociais. O cuidado é, portanto, uma postura ética de quem educa (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 30).

Nesse sentido, a organização da rotina na educação infantil deve levar em conta as necessidades referentes à higiene, alimentação, repouso, brincadeiras, considerando a idade e cultura das crianças atendidas (BARBOSA, HORN, 2001)

Durante a observação, notou-se que as crianças não fazem a higiene das mãos antes das refeições e não tem momento para repouso, embora fiquem 5h na instituição, o que demonstra um distanciamento do aspecto cuidar na educação infantil.

No que diz respeito à prática pedagógica, nota-se que falta ludicidade, brincadeiras e leveza no dia a dia da turma observada, conforme cena relatada abaixo:

Logo após chegarem à instituição, as crianças acomodam as mochilas na sala e fazem a fila para buscar o almoço. Como o refeitório da instituição ainda está em construção, as crianças pegam os pratos e voltam para fazer as refeições em sala. Depois do almoço, o professor convida as crianças para escovarem os dentes, elas saem da sala em pequenos grupos e utilizam as torneiras que ficam próximas a sala. As crianças ficam agitadas e o professor repreende:

Professor: *“Olha pra mim e senta direito. Eu vou fazer a chamada e quero todo mundo prestando atenção aqui!”*

O professor faz a chamada e a leitura do alfabeto, as crianças repetem gritando e são repreendidas:

Professor: *“Sem gritar! agora repitam sem a ajuda do professor”.*

As crianças repetem novamente o alfabeto (DIÁRIO DE CAMPO, abril de 2022).

A cena relatada acima trata da rotina das crianças da turma de 2º período¹³ da instituição B. Fazer a leitura e repetição do alfabeto faz parte do dia a dia da turma. Embora ‘apresente’ as letras, o professor não faz correlação com nomes familiares e nem com o uso social da leitura e escrita em oposição ao recomendado no currículo.

Outro aspecto observado foi o uso excessivo de atividades copiadas, limitando a criatividade das crianças. A cena abaixo foi retirada do diário de campo e representa uma atividade realizada pela turma de 2º período:

A primeira atividade do dia é uma folha xerocada. As crianças devem pintar o desenho que será a capa do caderno.

Henrique pergunta:

¹³ No Distrito Federal, as turmas de 2º período correspondem à faixa etária de 05 anos.

- *Professor, já pode começar?*

- *Espera! Agora não! O tio vai falar as cores.*

O desenho é um palhaço, o professor vai falando as formas geométricas e indicando as cores.

- *Hugo, guarda o carrinho senão o tio vai pegar e só devolve no final da aula.*

- *Todo mundo já pintou o chapéu de vermelho?*

As crianças respondem:

- *Siiim!*

- *Agora a meia vocês podem escolher a cor...*

Uma criança pergunta qual será a próxima cor... o professor responde:

- *A roupinha pode ser azul e o cabelinho pode ser marrom, preto ou amarelo.*

Antônio mostra seu desenho para o professor que o repreende:

- *Fez tudo errado, o tio falou que era pra pintar as letras de amarelo.*

(DIÁRIO DE CAMPO, abril de 2022).

O professor, por muitas vezes, durante as horas de observação, indica as cores que devem ser utilizadas e reproduz a atividade no quadro para que as crianças ‘copiem’

Figura 7 - Atividade copiada.



Fonte: Acervo da autora (2022).

Entretanto, as crianças sempre buscavam brechas para brincar diante das atividades mecanizadas propostas. Uma breve observação para o que as crianças fazem no cotidiano da instituição, demonstra o quanto elas solicitam aos professores para serem vistas em seus planejamentos enquanto crianças.

Em conversa informal com o professor, percebe-se que ele identifica o seu planejamento como “*pouco engessado*” (na fala do professor), já que a supervisora lhe indica as atividades que devem ser realizadas com as crianças, devido sua inexperiência para atuar na Educação

Infantil. Ele diz que entende que esta etapa é a soma do cuidar e brincar, porém não consegue fazer diferente com os recursos que tem. O professor dizia ainda que indicava as cores a serem utilizadas nas atividades para aproveitar e trabalhar a identificação delas (DIÁRIO DE CAMPO, abril de 2022).

A atividade abaixo tinha como foco trabalhar a identidade das crianças, porém o professor indicou no quadro como deveria ser desenhado o rosto pelas crianças no papel. Destaca-se que o mesmo não fez explanação sobre as diferenças, não conversou sobre as características de cada criança, tampouco utilizou espelhos, nem outros materiais para contextualizar o tema, o que tornava atividade completamente sem sentido para a turma, que apenas reproduziu o que foi proposto. Nesse sentido, o currículo do Distrito Federal (2018) aponta a importância da rotina para evitar este tipo de atividade:

A rotina pode ser o caminho para evitar atividades esvaziadas de sentido, rituais repetitivos, reprodução de regras e fazeres automatizados. Para tanto, é fundamental que a rotina seja dinâmica e flexível. Barbosa (2006) aponta que a rotina inflexível e desinteressante pode vir a ser “uma tecnologia de alienação” se não forem levados em consideração o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos (DISTRITO FEDERAL, 2018 p. 35).

O uso excessivo de atividades copiadas e esvaziadas de sentido tornam a rotina das crianças desinteressante e tediosa, o que leva a inquietude da turma. Nesse sentido, como estratégia para escapar do tédio, as crianças pedem, repetidas vezes, para ir ao banheiro, beber água e queixam-se de dores para serem levadas ao serviço de orientação educacional.

Figura 8 – Atividade sobre identidade.



Fonte: Acervo da autora (2022).

A falta de espaços externos para as crianças e a inexperiência do professor, somada à maneira como a gestão o orienta (uso de cadernos, folhas xerocadas, exigência de disciplina) refletem numa prática na qual as crianças são privadas do direito de serem crianças.

Outro episódio a ser comentado nesse sentido ocorreu no “dia do índio”. Ao começar as atividades, o professor informou às crianças que naquele dia era comemorado o dia do índio e, portanto, elas iriam fazer uma atividade sobre o tema conforme cena relatada abaixo:

-Quem aqui sabe que o hoje é o dia do índio?

Uma das crianças levanta a mão.

-Atenção gente, a Cecília falou uma coisa importante.

Ela falou que eles usam saia com penas e flores para se enfeitarem.

Cecília então continua:

-Eles usam barquinho...

Outra criança complementa:

-Eles comem peixe...

As crianças ficam agitadas e animadas, algumas se levantam, porém o professor as repreende:

-Ele já falou, você já falou, agora pode todo mundo sentar (DIÁRIO DE CAMPO, abril de 2022).

A explanação sobre o “dia do índio” durou cerca de 5 minutos. O professor não contextualizou, não trabalhou a cultura indígena e não fez uso de imagens. Através da fala das crianças, observa-se que elas já tinham conhecimento prévio sobre o tema, provavelmente por terem frequentado o 1º período, mas o professor não valoriza suas falas e experiências. Neste momento o professor poderia ter aproveitado para explorar a diversidade do povo brasileiro, a formação da população e voltar para a realidade do campo.

O professor segue explicando a atividade: *“Agora a gente vai fazer o desenho da índia. Mas só vai fazer quem tiver sentadinho¹⁴.”* Ele organiza a sala em grupos de 4 crianças e indica como deve ser feita a atividade: *“Umhas cores vocês vão escolher, outras o tio vai escolher. A gente vai pintar o cocar de verde, vermelho e amarelo, uma pena de cada cor.”* O professor observa que uma das crianças está pintando com as cores “erradas” e diz: *“Pietro, você ouviu o que o tio disse? Eu falei: verde, vermelho e amarelo. Por que você pintou tudo de vermelho? Tá tudo errado”* (DIÁRIO DE CAMPO, abril de 2022).

Na sequência ele pergunta: *“Quem quer pintar o rostinho de cor de pele? Quem não tiver o tio empresta.”* O professor passa entre os grupos entregando o lápis ‘cor de pele’ para as crianças. A imagem abaixo representa a atividade realizada neste dia:

¹⁴ Falas extraídas do diário de campo em abril de 2022.

Figura 9 - Atividade “dia do índio”.



Fonte: Acervo da autora (2022).

O uso do lápis salmão ou bege para representar a ‘cor de pele’ foi por muito tempo naturalizado no Brasil, refletindo o racismo estrutural presente nas instituições educativas. Nesse sentido:

Utilizar termos como “lápis cor de pele” para definir a cor padrão de alguém demonstra que os que possuem outros tons de pele podem ser considerados “anormais” ou “fora do padrão”. Pergunta-se: todas as peles claras possuem a cor do lápis rosa claro? Mesmo entre os brancos, há diferentes tons de pele. “Naturalmente”, as crianças aprendem a chamá-lo assim, porém, o problema está em não questionarmos essa afirmação (SANTOS; ONZI, 2021, p. 121).

Dessa maneira, o papel do educador é desmitificar esse uso e não perpetuar práticas racistas. Em especial, nesta atividade que se trata de uma indígena, que certamente não tem a pele rosada. Nesse sentido, as DCNEI (2009) preconizam que um dos princípios fundamentais da educação infantil é o respeito a diversidade cultural:

É necessário criar condições para o estabelecimento de uma relação positiva e uma apropriação das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América, reconhecendo, valorizando, respeitando e possibilitando o contato das crianças com as histórias e as culturas desses povos (BRASIL, 2009, p. 89).

A data ainda é trabalhada nas instituições de maneira que reforça preconceitos e estereótipos, logo:

No que diz respeito ao trabalho com o Dia dos índios, essa data ainda é abordada dentro das instituições educativas reforçando preconceitos e estereótipos ancorados na realização de atividades enfadonhas como pinturas no rosto, recortes de penas construídas em E.V.A ou cartolina, confecção de cocares com canudinhos, apresentações das músicas da Xuxa, dentre outras, que empobrecem o poder crítico e criativo das crianças, omitindo as belezas, riquezas e a história dos povos indígenas. (MELO *et al.*, 2020, p. 05).

Quanto ao aspecto conteudista e conservador que ainda é uma prática na educação infantil, cabe destacar a fala de uma professora que já atuou como coordenadora desta etapa:

Então, eu fiquei dois anos na coordenação da educação infantil. Eu penei muito com relação a conteúdo. Eles querem porque querem dar conteúdo para os alunos da educação infantil, e não existe conteúdo para a educação infantil. Criança tem que brincar, você tem que trabalhar de uma forma muito mais lúdica do que papel, caneta, alfabeto, essas coisas. Tudo tem que ser muito lúdico... Os meninos ficam muito tempo dentro de sala de aula, trancados na sala, eu acho que criança tem que correr, brincar, parquinho, massinha. Descobrir (LUANA, entrevista, dez. de 2021).

Aqui, mais uma vez, observamos o abismo entre o legal e o real nas instituições que atendem às crianças que vivem na área rural. Durante as entrevistas, alguns professores demonstraram ter informações (ao menos superficiais) acerca da legislação que fundamenta a educação infantil e os direitos das crianças citando a LDB, as DCNEI, ECA, dentre outros documentos. Porém a prática pedagógica observada é bem aquém da preconizada nos documentos oficiais.

Outro ponto que merece destaque acerca dos registros em diário de campo foi a comunicação violenta e autoritária que acontecia de forma recorrente. Como exemplo, pode-se citar uma cena em que uma das crianças, após ser chamada atenção por estar em outra mesa conversando com um colega, começa a chorar e então o professor repreende: *“Para de chorar! Vamos, para com esse choro, porque você não me convence”*. A criança é colocada próxima à mesa do professor, que diz: *“Quando você parar de chorar, vou te tirar do castigo”* (DIÁRIO DE CAMPO, abril de 2022). Observa-se a falta de acolhimento e trato do professor para lidar com as crianças pequenas, não observando o aspecto do cuidado na educação infantil. A cena registrada abaixo representa o distanciamento da afetividade:

Uma das crianças se queixa de dor de barriga e o professor a leva para a orientadora. No mesmo momento, outra criança chora com saudade da mãe e o professor diz: *“Hoje eu não quero choro aqui, porque quando você não está com saudade da mamãe você está dando trabalho pro tio fazendo brincadeira*

fora de hora”. O professor pede para as crianças sentarem e faz a chamada oral. Segue a rotina com o momento do calendário, leitura do alfabeto e dos numerais (DIÁRIO DE CAMPO, abril de 2022).

A cena retrata como a ausência de momentos de brincadeira impacta negativamente na rotina da sala. Será que se esta criança estivesse brincando sentiria falta da mãe? Outro ponto que poderia ser destacado refere-se à ausência da escuta das crianças tanto em suas manifestações verbais quanto nas diversas formas de expressão, que indicam as insatisfações, receios, tédio, vontades e desejos das crianças e de todo o grupo, que raramente eram atendidos. Um momento bem aguardado e comemorado pelas crianças é a educação física, a instituição faz parte do projeto educação em movimento¹⁵. Entretanto, esse momento é utilizado como forma de barganha de modo que as crianças fiquem quietas e “se comportem”. Tal situação pode ser observada nos registros abaixo:

O professor de educação física chega e as crianças levantam-se animadas, o professor regente pede que voltem, sentem-se novamente e formem uma fila. Após a fila, as crianças seguem para a quadra. No retorno da atividade de educação física, o professor diz ao professor regente:

Professor de Educação Física: *É... não vai ter jeito, na próxima aula vamos ter que deixar alguns de fora.*”

Professor Regente: *“Ok, depois você me passa os nomes”*

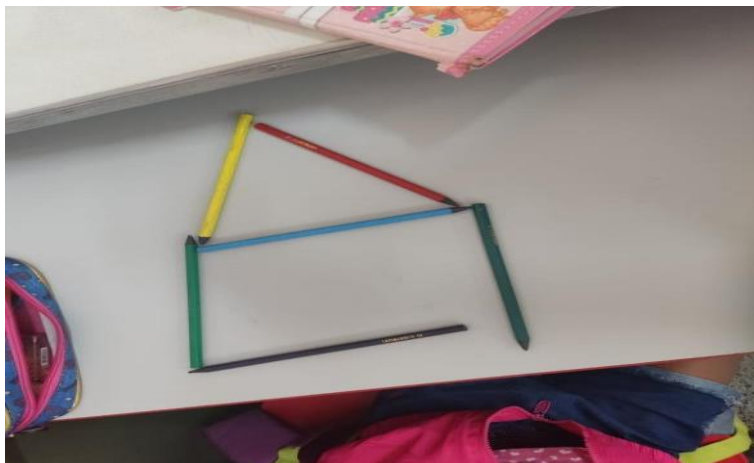
Uma criança pergunta: *“tio, eu fiquei quieto?”*

O professor não responde (DIÁRIO DE CAMPO, março de 2022).

A fala do professor de educação física revela a falta de conhecimento sobre a atuação com as crianças pequenas, que não compreende como as crianças se relacionam com o meio, assim como desconsidera os gestos e movimentos como aspectos singulares das crianças pequenas. As crianças passam a maioria do tempo em sala, com exceção das atividades de educação física que acontecem às terças e quintas. Com pouco tempo para brincarem, as crianças buscam estratégias para distraírem-se. Costumeiramente elas brincam com os lápis, giz e estojos, montado torres e dando imaginação aos objetos conforme imagens a seguir:

¹⁵ O projeto educação em movimento tem a finalidade de inserir a educação física na educação infantil e no ensino fundamental. A prioridade para participar do projeto é para os alunos do 5º ano, expandindo-se para as outras turmas do ensino fundamental e na educação infantil, prioritariamente para o 2º período. São duas intervenções de 50 minutos por semana (DISTRITO FEDERAL, 2018).

Figura 10 - Brincadeira com material escolar (lápiz de pau).



Fonte: Acervo da autora (2022).

Figura 11 - Brincadeira com material escolar (lápiz de pau e de cera).



Fonte: Acervo da autora (2022).

Durante o intervalo, as crianças têm poucas possibilidades para brincar, apesar da instituição ter muita área verde, que poderia ser explorada, para as brincadeiras e exploração do espaço. Elas costumam correr, jogar bola, pular corda e brincar pelo pátio da escola. Algumas penduram-se na cerca do jardim, no poste, criando novas possibilidades para brincar. As imagens abaixo referem-se ao momento do intervalo. Na situação em questão, quem bate a corda é o vigilante e uma servidora da limpeza, que foram as pessoas que se disponibilizaram a brincar com elas.

Figura 12 - Crianças no intervalo (1).



Fonte: Acervo da autora (2022).

Figura 13 - Crianças no intervalo (2).



Fonte: Acervo da pesquisadora (2022).

Quando questionados a respeito do que seria uma educação de qualidade para as crianças do campo, a metade dos entrevistados considerou que seria um modelo de educação que respeitasse o contexto campo:

Então, uma educação infantil de qualidade, para mim, seria uma educação onde eles comessem o seu tempo escolar com ensinamentos que estão dentro do contexto que eles vivem. Se a gente está falando que é do campo, que seja realmente diferenciado do urbano (José, entrevista, dez. de 2021).

Os demais consideraram o comprometimento da gestão com a realidade das crianças e a interlocução com as famílias, espaço físico adequado, melhoria no acesso (estrada) e projetos voltados para educação infantil do campo.

Considerando o contexto da pandemia de covid-19, os entrevistados foram unânimes em afirmar que as crianças do campo foram afetadas de forma diferente e com mais prejuízos em relação às que vivem na cidade. Os professores relataram como principal dificuldade o acesso à internet para a realização das atividades online e a socialização. Como exemplificado na fala do professor:

Para a educação infantil foi um desastre, um desastre é muito pesado, a palavra. Mas as crianças tiveram perdas pedagógicas gigantescas. Por que? Primeiro, o contato social. Não tiveram esse contato... Como na escola do campo temos crianças distantes, certos locais não têm telefone. Eles só tinham contato pela professora com um papel. Recebiam o papel, levavam para a casa, respondiam com aquelas orientações. Alguns alunos nunca tiveram contato com a professora, exemplo, vídeo chamada, uma conversa pelo Whatsapp, um telefonema (Carlos, entrevista, dez. de 2022).

Considerando que os eixos norteadores da educação infantil são as interações e brincadeiras (DCNEI, 2009) que demanda atividades presenciais, contato físico e relações com os colegas, observa-se que, de acordo com os relatos, a oferta da educação infantil, na modalidade remota, ficou bem aquém do recomendado. Nesse sentido, a ANPED¹⁶ (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) manifestou-se contrária às atividades remotas na educação infantil, visto que não existe previsão legal para esta etapa para a educação básica. Além disso, as práticas pedagógicas na educação infantil são voltadas para o cuidado, as interações e vivências, e não para o desenvolvimento de conteúdos e sequências didáticas.

Ainda com as recomendações contrárias a atividades na modalidade remota para crianças pequenas, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal optou pela continuidade das atividades à distância durante a pandemia de covid-19.

No contexto do campo, as crianças pequenas ficaram ainda mais prejudicadas devido à falta de acesso à internet, e a distância entre as moradias, que dificultam a interação social.

Foi relatado ainda os riscos de estarem em casa devido à vulnerabilidade social:

Os acessos sendo limitados, e assim, a gente vê casos reais de crianças que são subnutridas, por exemplo, e a alimentação aqui é ofertada tanto na chegada, quando eles chegam do transporte escolar, que eles adentram a escola, eles já tem uma refeição de imediato, então já vão para a sala alimentados. Quando a gente começou aqui o período híbrido, na minha turma existiam um lanche 2 horas e meia e um lanche 3 horas e meia, então assim, essa carga de alimentação, que às vezes falta em casa, e essa é a realidade, por mais triste que seja, mas é a realidade. Então essa questão da alimentação, a questão de os professores estarem visualizando situações que

¹⁶ Para saber mais consultar: <https://www.anped.org.br/news/manifesto-anped-educacao-distancia-na-educacao-infantil-nao>.

acontecem em casa, porque você consegue visualizar, por exemplo, quando a criança não é bem tratada, ela não está limpa, não vem com a situação de higiene pessoal adequada, a gente observa e está sempre ali chamando atenção dos pais para que fiquem atentos. Então elas ficaram expostas em situações que a escola está sempre ali intervindo (Tereza, entrevista, dez. de 2021).

As crianças que vivem no campo são crianças como todas as outras e merecem uma educação de qualidade que oportunize seu desenvolvimento integral, considerando o cuidar e o educar, o brincar e o interagir. Nesse sentido:

Como todas as crianças, a criança do campo brinca, imagina e fantasia, sente o mundo por meio do corpo, constrói hipóteses e sentidos sobre sua vida, sobre seu lugar e sobre si mesma. A criança faz arte, faz estripulias e peraltices, sofre e se alegra. A criança do campo constrói sua identidade e autoestima na relação com o espaço em que vive, com sua cultura, com os adultos e as crianças de seu grupo. Ela constrói amizades, compartilha com outras crianças segredos e regras. Brinca de faz-de-conta, pula, corre, fala e narra suas experiências, conta com alegria e emoção as grandes e pequenas maravilhas no encontro com o mundo (SILVA; PASUCH, 2010, p. 24).

A análise dos dados revela que os professores têm conhecimento sobre a educação do campo, a infância e as políticas públicas, conseguindo formular conceitos. Outrossim, a maioria dos participantes demonstrou conhecer a importância da valorização e respeito da cultura do campo nas práticas pedagógicas, embora na prática isto não aconteça, demonstrando uma distância entre o que se fala e o que se faz.

Conforme os eixos analisados, conclui-se que os dilemas enfrentados pela educação infantil do campo em São Sebastião - DF não diferem das dificuldades relatadas em pesquisas anteriores pelo Brasil, tais como a falta de infraestrutura adequada, problemas de acesso à instituição (transporte, estradas), dentre outros. Observou-se ainda que, além das problemáticas que seguem perpetuando na oferta desta etapa da educação, no âmbito do campo, as crianças são ainda mais desrespeitadas, pois as especificidades das infâncias não são consideradas no trabalho educativo.

CAPÍTULO 3 - ATUAÇÃO PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CAMPO: Propostas para efetivação dos direitos das crianças

3.1 Produto técnico

O Mestrado Profissional tem como um dos seus objetivos “transferir conhecimento para a sociedade de forma a atender às demandas sociais e econômicas, com vistas ao desenvolvimento nacional, regional e local” (BRASIL, 2019, art. 2). A natureza do mestrado profissional visa contribuir, a partir do conhecimento, com o aumento da qualidade e produtividade nas organizações públicas e privadas. Nesse sentido, enquanto pesquisadora e profissional que atua na rede de ensino pública do Distrito Federal, o produto técnico sugerido é um curso de extensão para os professores da rede.

No presente estudo foi observado como as políticas públicas se configuram no interior das instituições educativas e quais relações são travadas com os direitos das crianças pequenas que vivem no campo. A partir dos resultados desta pesquisa, pretende-se trazer contribuições para a melhoria da qualidade do atendimento da educação infantil do campo, levando em conta as principais fragilidades verificadas, tanto na parte de estrutura, como na parte pedagógica.

3.2 Contextualização da proposta

A investigação foi realizada na região administrativa de São Sebastião, Distrito Federal, devido à trajetória profissional da pesquisadora e à própria constituição da RA, que anteriormente era chamada “Agrovila São Sebastião”. A região conta com 4 escolas do campo, que atendem educação infantil e ensino fundamental anos iniciais e finais. Apesar do histórico relacionado ao campo, percebe-se que São Sebastião tem poucas unidades de ensino em relação ao Distrito Federal, que têm ao total 80 instituições do campo. O atendimento às crianças pequenas é realizado em escolas classes e centro de ensino fundamental, o que impacta diretamente no trabalho pedagógico, quando pensamos na organização de tempos e espaço, tão necessário para a educação e o desenvolvimento integral das crianças pequenas.

São Sebastião é considerada uma RA de renda média-baixa, e condiz com a lógica de que quanto mais pobre a população, menor o acesso à educação. Em relação à educação infantil, a RA tem uma das frequências mais baixas em creches e pré-escola. No que tange às crianças do campo, faltam dados estatísticos, pois a PDAD considera apenas o perímetro urbano, porém

os dados apresentam indícios da falta de acesso. As propostas pedagógicas das instituições também retratam esta dificuldade na oferta.

De acordo com o observado durante a realização da pesquisa e a análise dos dados do Censo Escolar e PDAD, infere-se que a RA ainda apresenta dificuldade na implementação da Política Pública de Educação do Campo do Distrito Federal, instituída em 2018. O referido documento estabelece uma série de princípios e procedimentos para a melhoria da qualidade da educação do campo em todas as etapas da educação básica. Considera-se que a formação de professores é imprescindível para a implementação da política, bem como para a melhoria no atendimento. Nesse sentido, a portaria 419/2018- SEEDF, em consonância com a legislação nacional, prevê:

Art. 14 Para os efeitos da Política de Educação Básica do Campo, na Formação Continuada dos servidores das Carreiras Magistério Público e Assistência à Educação atuantes nas Escolas do Campo, o proponente e executor da formação deverá:

I - realizar a formação continuada com base em metodologias e princípios político-pedagógicos voltados às especificidades das Escolas do Campo (DISTRITO FEDERAL, 2018, art. 14).

Já as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (BRASIL, 2001) são referência para a política de educação do campo, visto que, fundamentada na legislação, constituem princípios e estratégias para a melhoria das instituições do campo. Entre elas, a valorização da pluralidade da população do campo, a formação específica para a atuação de professores na modalidade e a adaptação de conteúdos, tempos e espaços. No contexto do Distrito Federal, o Plano Distrital de Educação, na meta 8, prevê a garantia de formação específica, inicial e continuada, para os profissionais do campo através de parcerias:

8.25 Implantar políticas, por meio de parceria entre a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – EAPE, Escolas Técnicas e Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, de formação inicial e continuada aos profissionais da educação que atuam na Educação do Campo, com vistas a atender aos objetivos e às metas do PDE, como condição necessária a todos(as) profissionais da educação que atuam ou venham a atuar em escolas do campo, ficando estabelecido o prazo de 04 (quatro) anos para aqueles já em exercício nessa modalidade de ensino e 01 (um) ano tanto nos processos de remanejamento quanto para empossados(as) em concursos públicos (DISTRITO FEDERAL, 2015, p. 11)

Nesse sentido, faz-se necessário promover a formação de profissionais para atender às especificidades do campo e atendimento às demandas da educação básica, inclusive na etapa

da educação infantil. No que diz respeito a esta etapa, aponta-se que as crianças mais pobres que residem na área rural tendem a frequentar instituições de pior qualidade em relação às que vivem na cidade (ARTES; ROSEMBERG; 2012, p. 19). Este processo de desigualdade foi pautado na construção da educação do campo, que, a princípio, servia para formar mão de obra (COCO; VIEIRA, 2017).

De acordo com o documento Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009), um dos fatores que mais contribuem para a qualidade desta etapa é a qualificação dos profissionais que atuam junto às crianças. Professores com a formação adequada, com salários compatíveis e o apoio da coordenação e da gestão e que buscam melhorar a prática são fundamentais para uma educação infantil de qualidade.

A pesquisa realizada identificou algumas lacunas em relação ao atendimento das especificidades da educação infantil do campo. No que se refere ao perfil dos profissionais que atuam na educação infantil, foi observado que embora exista a previsão legal de formação específica:

Art. 13 Os profissionais de educação que atuam em Escolas do Campo, sem formação específica em Educação do Campo, receberão formação por meio de cursos e de outras ações de formação continuada formuladas segundo os princípios definidos na Política de Educação Básica do Campo, inclusive sob a perspectiva da Pedagogia da Alternância, considerando os diferentes tempos/espacos de formação, para que se garanta a avaliação permanente do processo pedagógico e a socialização das experiências vivenciadas (DISTRITO FEDERAL, 2015, p. 11)

A pesquisa apontou que a maioria dos entrevistados não possui formação para atuação na modalidade. No que se refere à atuação na educação infantil, foi constatado que a maioria atua há menos de 5 anos na área. Foi observada ainda a dificuldade na organização dos tempos e espaços na pré-escola, na concepção de infância pela ótica dos professores, o adultocentrismo (ROSEMBERG, 1976), nas relações com as crianças, assim como na comunicação violenta.

Nesse sentido, considerando questões que envolvem a educação infantil do campo, as desigualdades enfrentadas pelas crianças do campo, as fragilidades observadas durante a pesquisa e a própria natureza do mestrado profissional, que indica um produto técnico, propõe-se um curso extensão, em conformidade com a previsão legal, com a finalidade de colaborar com a melhoria da educação ofertada no território rural.

Título do Curso:

Políticas públicas, prática pedagógica e a efetivação dos direitos das crianças do campo.

Resumo da proposta:

Curso de formação continuada no formato de extensão para professores da rede pública do Distrito Federal. O curso busca promover conhecimento teórico, dialogando com a prática, para a efetivação do direito das crianças que vivem no campo, considerando suas necessidades específicas.

Justificativa:

Considerando o resultado da pesquisa, faz-se necessário ampliar a discussão a respeito dos direitos das crianças com professores da educação infantil, tendo em vista que a pesquisa apresentou indícios que a formação inicial, em nível de graduação, não contempla a amplitude de demandas para o trabalho nesta etapa.

Quando se trata da educação infantil do campo, aspectos como o contexto social, econômico e cultural das crianças precisam ser considerados no cotidiano da prática pedagógica. Dessa maneira, recomenda-se a utilização do Currículo em Movimento para Educação Infantil, bem como os demais pressupostos teóricos que integram a educação do campo, considerando ainda os que fundamentam a educação básica (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 40).

Durante a pesquisa, observou-se práticas voltadas para a alfabetização precoce das crianças; atividades mecanizadas e reprodução de rotinas engessadas, que pouco agregam significado em suas vidas e tampouco aplicam-se aos pressupostos legais que fundamentam a educação infantil do campo.

Atividades ‘xerocopiadas’, uso de pontilhados, repetição do alfabeto e numerais, dentre outras atividades que não promovem a criatividade e autonomia das crianças foram frequentemente observadas, o que indica a emergência de trabalhar com a formação continuada para professores na educação infantil do campo.

Para atuar no campo, é preciso pensar a infância como construção social que se modifica de acordo com o ambiente e momento histórico. Dessa maneira, o trabalho com a educação infantil do campo deve considerar a diversidade do mundo infantil. De acordo com Kramer (2011):

Qualquer trabalho consciente desenvolvido com crianças não pode prescindir de uma definição de qual era (e é) o conceito de infância no interior das classes sociais. Deve se partir do princípio de que as crianças (nativas ou imigradas, ricas ou pobres, brancas ou negras) tinham (e têm) modos de vida e de inserção

social completamente diferentes umas das outras, o que correspondia (e corresponde) a diferentes graus de valorização da infância pelo adulto, a partir de suas condições econômicas, sociais e culturais, e do papel efetivo que exerciam (e exercem) na sua comunidade (KRAMER, 1982, p. 10).

Nesse sentido, é preciso aprofundar os conhecimentos a respeito das infâncias que existem no território do campo, considerando suas singularidades e sua relação com a natureza. Há de levar em conta que as crianças do campo têm uma relação próxima com a terra, com a possibilidade de brincadeiras, nas árvores, rios, contato com animais, contexto que precisa ser considerado nas atividades pedagógicas (ROCHA, 2013).

Estudos recentes do campo da sociologia da infância apontam para o distanciamento das concepções tradicionais sobre infância, considerando as crianças enquanto atores sociais, que devem ser respeitadas em suas dimensões: cultural, social e econômica.

A vida da criança do campo está diretamente relacionada com sua família, sua atuação na comunidade e as relações estabelecidas com a natureza que fazem parte do seu dia a dia (ROCHA, 2013). Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico deve ser orientado de forma a proporcionar a construção da sua autonomia e da identidade das crianças do campo.

Ementa do curso:

Estudo das bases legais que fundamentam a política de educação infantil do campo. Análise da trajetória de luta dos movimentos sociais e sua relação com a educação do campo. Estabelecimento de relações entre políticas públicas, práticas pedagógicas e os direitos das crianças que vivem no campo. Estudo das concepções de infância, da multiplicidade das infâncias sob a fundamentação da sociologia da infância.

Objetivos:

Contribuir com a formação continuada dos professores de educação infantil para que atendam às especificidades da atuação em instituições do campo. Promover debates e momentos de troca entre os discentes, a fim da melhoria da educação.

Objetivos específicos:

- Estudar as principais políticas e programas que versam sobre a educação infantil do campo;
- Recuperar a trajetória histórica que levou ao conceito de educação do campo;

- Ampliar o conhecimento dos professores de educação infantil sobre o trabalho pedagógico com as crianças do campo, considerando seus aspectos culturais, políticos, sociais e econômicos;
- Ampliar as concepções sobre o conceito de infância, desde uma abordagem sociológica;
- Trabalhar com os professores sobre a pluralidade das infâncias e as implicações para as práticas docentes na educação infantil.

Público alvo:

Professores efetivos e de contrato temporário da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Carga horária:

90 horas

Metodologia:

O curso será ofertado na modalidade presencial, por meio de encontros durante o período de coordenação dos professores participantes. Ademais, os estudantes serão acompanhados por professores formadores.

Periodicidade (encontros):

Às terças-feiras matutino e às quintas-feiras vespertino.

Conteúdo do curso:

No encontro de apresentação, serão abordados os conceitos de direito das crianças e políticas públicas para educação infantil do campo. A continuação, no primeiro encontro, serão apresentados os conceitos que fundamentam a educação infantil do campo e a construção do conceito de educação do campo. No segundo encontro, abordaremos aspectos referentes às bases legais que fundamentam a educação infantil. No terceiro encontro, por sua vez, serão trabalhados os dispositivos legais a respeito da educação infantil do campo. No quarto encontro, abordar-se-á discussões teóricas sobre a concepção de infância sob a luz do campo da sociologia da infância. No quinto encontro, serão utilizados referenciais teóricos da sociologia da infância, a fim de trazer um panorama a respeito da construção da infância. No sexto encontro, será

apresentada a pluralidade das infâncias, dentre elas as infâncias do campo. No sétimo encontro, pretende-se aprofundar a discussão sobre as crianças que vivem no campo. No oitavo encontro, será abordada a especificidade do trabalho com a educação infantil, observando o exposto nos dispositivos legais entre eles o Currículo em Movimento do Distrito Federal. No nono encontro, pretende-se discutir a organização do trabalho na educação infantil, considerando a rotina, os tempos e espaços. No décimo e último encontro serão abordados aspectos como o adultocentrismo e a comunicação não violenta, bem como encerramento do curso e apresentação de seminários.

Além dos encontros síncronos, estão previstos momentos de estudos e fichamentos que ocorrerão de maneira assíncrona. Na plataforma Moodle será disponibilizado o guia do curso, fóruns para interação dos participantes e trocas com tutores e professores formadores, disponibilização dos materiais, assim como a organização/sugestão de momentos de estudos individuais, os quais ocorrerão de maneira assíncrona.

Quadro 3 - Quadro síntese da proposta do curso.

CURSO DE EXTENSÃO	
Políticas públicas, prática pedagógica e a efetivação dos direitos das crianças do campo.	
MÓDULOS	TEMAS
1. Contexto legal, histórico político na educação infantil do campo.	APRESENTAÇÃO: O que é direito? O que é política pública? ENCONTRO 1: Contextualizando e conceituando a educação infantil do campo. ENCONTRO 2: As políticas públicas para a educação infantil. ENCONTRO 3: As políticas públicas para a educação infantil do campo.
2. As especificidades da infância	ENCONTRO 4: A construção social da infância ENCONTRO 5: Perspectivas teóricas para compreender a infância ENCONTRO 6: Pluralidade da infância ENCONTRO 7: As crianças do campo
3. A atuação em instituições do campo	ENCONTRO 8. As especificidades do trabalho na educação infantil do campo. ENCONTRO 9: A organização dos tempos e espaços para a prática pedagógica ENCONTRO 10: Adultocentrismo: perspectivas sobre a comunicação não-violenta e a importância da afetividade e acolhimento na EI

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Avaliação do curso: A avaliação ocorrerá durante o processo de ensino, com o uso de diferentes instrumentos, a saber:

Quadro 4 – Avaliação do curso.

INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO	PONTUAÇÃO
Participação nos encontros	2,0
Resumos críticos	3,0
Seminários	5,0
Pontuação total:	10,00

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Referências sugeridas: Segue abaixo a literatura sugerida para o curso, outros textos podem ser indicados ao longo do período.

BARBOSA, M. C. S. **As especificidades da ação pedagógica com os bebês**. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file>. Acesso em: 02 setembro de 2021.

BARBOSA, M. C. S.; GEHLEN, I.; FERNANDES, S. B. A oferta e a demanda de Educação infantil no campo: um estudo a partir de dados primários. *In*: BARBOSA, M.C.S.; SILVA, A.P.S.; PASUCH, J.; LEAM, F.L.A.; SILVA, I.O.; FREITAS, M.N.M.; ALBUQUERQUE, S.S. (Orgs.). **Oferta e demanda de educação infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010a.

DIAS, Adelaide Alves; SOARES, Maria do Carmo de Moura Silva; OLIVEIRA, Maria Roberta de Alencar. Crianças do Campo: da invisibilidade ao reconhecimento como sujeito de direito. **Rev. psicol. polít.**, São Paulo, v. 16, n. 37, p. 379-396, dez. 2016 Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2016000300010&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 13 jun. 2022.

KUHLMANN JR. M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação- Anped**. Campinas: Autores Associados, v.1, n.º. 14, p. 5-18. mai/jun./jul./ago. 2000.

MARCHI, R. C; SARMENTO, M. J. Infância, normatividade e direitos das crianças: transições contemporâneas. **Educação & Sociedade [online]**. 2017, v. 38, n. 141 Acessado em 24 set. 2021], pp. 951-964. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017175137>>.

OLIVEIRA, M. C. DE; COSTA, A. C. M. As políticas públicas de educação infantil no contexto do neoliberalismo. **Revista de Educação Popular**, v. 10, 14 out. 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos das Crianças**, 1959. Disponível em: <https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2021.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 9, n. 33, p. 78-95, 2012. DOI: 10.20396/rho.v9i33.8639555. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555>>. Acesso em: 24 ago. 2021.

PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Coords.) **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho, 1997.

QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 36, n. 2, p. 631-644, 2010. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28253>>. Acesso em: 20ago. 2021.

SARMENTO, M. J; PINTO, M. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. In: SARMENTO, Manuel Jacinto. Disponível em: <<http://peadrecuperacao.pbworks.com/w/file/104617678/Texto%20Aula%2011%20-%20Sarmiento.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2021.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a trajetória profissional da pesquisadora e os incômodos que surgiram enquanto professora e gestora com atuação em escola do campo, para a realização desta pesquisa definiu-se, enquanto problemática, compreender como as políticas públicas para a educação de crianças que vivem no campo, na região administrativa de São Sebastião - DF, se efetiva no interior das instituições de educação infantil.

Nesse sentido, para a construção do primeiro capítulo foram realizadas leituras e análises dos principais dispositivos legais que regulamentam a educação infantil no Brasil. Já no segundo, por sua vez, foram abordadas questões referentes à especificidade do trabalho pedagógico na educação infantil em São Sebastião, com foco na pré-escola, que tem matrícula obrigatória das crianças nesta etapa, bem como os resultados da pesquisa. O percurso percorrido nos dois capítulos levou ao produto técnico que visa a melhoria da formação dos professores, com base nas principais fragilidades observadas.

Foi constatado que a legislação, apesar de moderna na garantia dos direitos fundamentais das crianças, ainda está distante de ser efetivada. No que se refere aos direitos de provisão, proteção e participação, notou-se que as crianças têm seus direitos sociais atendidos em relação à alimentação, saúde e educação, ao menos em termos de acesso. Em relação à proteção, observou que a instituição realiza algumas intervenções por meio do serviço de orientação à aprendizagem e a equipe de apoio à aprendizagem, no sentido de formação e instrução a respeito de violência, preconceito e resolução de conflitos. No que diz respeito ao direito de participação, observou-se que as crianças têm pouca participação na tomada de decisões das atividades a serem desenvolvidas e raramente são consultadas e ouvidas, ficando sem liberdade de expressão.

Embora a pesquisa seja voltada para a pré-escola, ressalta-se que são importantes pesquisas sobre o funcionamento das creches neste contexto, visto que existem crianças sem acesso ao direito de educação e que a educação infantil traz várias contribuições para o desenvolvimento social e pessoal das crianças.

Observou-se, por meio de pesquisas do IBGE e de estudos divulgados, que as crianças mais pobres e que vivem no campo têm menor acesso em relação aos centros urbanos (PNAD,2008; CENSO,2010; PDAD,2018) Cabe destacar, ainda, que o debate em torno da construção da educação do campo iniciou-se a cerca de 3 décadas e, embora seja historicamente recente, esta modalidade obteve avanços através da atuação política dos movimentos sociais dos trabalhadores do campo, em especial o MST. Porém, como foi possível constatar com base

na discussão fomentada ao longo da investigação, esses avanços ainda não atingiram todas as crianças do campo. Assim, durante a realização da pesquisa, observou-se que dentro de uma mesma regional de ensino, existem grandes diferenças entre uma instituição e outra.

Buscando compreender como a ideia de infância foi se constituindo ao longo dos anos até chegar ao conceito que temos hoje, foi considerada a era moderna e pós-moderna, épocas que foram marcadas pela efetivação de direitos, ao menos no âmbito normativo. Esta pesquisa aborda os direitos das crianças pequenas, especialmente o direito a uma educação de qualidade no território do campo.

Na etapa da revisão bibliográfica, observou-se a necessidade de ampliar pesquisas sobre a temática, o que ratifica a importância de estudos que tratem da pluralidade das infâncias, especialmente que contemplem as infâncias do campo, suas peculiaridades e suas demandas.

Nesse sentido, buscou-se, com este estudo, conhecer as principais fragilidades das instituições de educação infantil do campo de uma região administrativa do Distrito Federal, compreender como as políticas se aplicam à prática pedagógica, investigar as concepções dos professores sobre educação infantil e identificar se a organização do trabalho pedagógico contemplava o direito das crianças.

Durante a pesquisa foi possível perceber que as instituições observadas caminham em direção à implementação da política de educação infantil do campo, embora vivenciam muitas dificuldades que historicamente acompanham esta etapa da educação básica, tais como distribuição desigual de recursos públicas, problemas com transporte, infraestrutura inadequada (principalmente para atendimento às crianças pequenas), entre outros. Percebe-se que a legislação vigente é clara no que diz respeito aos direitos das crianças, contemplando os aspectos de estrutura, transporte, alimentação, formação continuada, diretrizes pedagógicas e curriculares, porém muitos ainda não são conhecidos pelos profissionais que atuam com as crianças, o que dificulta a implementação e efetivação dos direitos nas instituições, o que apresenta indícios de que há várias lacunas na fase de implementação das políticas.

Observou-se, a partir da fala dos gestores, que apesar das instituições de educação infantil do campo pertencerem à mesma regional de ensino, algumas conseguem articular-se melhor em busca de emendas parlamentares para realização de benfeitorias na estrutura física, a fim de melhorar o atendimento das crianças pequenas. Tal fato demonstra a desigualdade na divisão dos recursos, pois muitas vezes depende da afinidade do parlamentar com a instituição ou com a regional de ensino.

No que diz respeito à prática educativa, embora as propostas pedagógicas das 04 instituições pesquisadas versem sobre o respeito e a valorização das especificidades da

educação infantil do campo e os entrevistados demonstrarem conhecimento sobre o tema, isto não se traduz na prática no cotidiano da instituição observada.

A partir das entrevistas e de anotações das observações no diário de campo, foi possível constatar que a maioria dos entrevistados entende a infância enquanto fase ou etapa de desenvolvimento do ser humano, compreendendo a criança enquanto um ‘vir a ser’ adulto. A ideia dos professores a respeito da infância reflete diretamente sob a prática pedagógica, como se pode observar. Em muitos momentos e situações frequentes a instituição seguia distante do atendimento aos pressupostos da educação infantil do campo, não conseguindo aliar o pedagógico à realidade deste espaço, reproduzindo o modelo preparatório para o ensino fundamental, alfabetizando as crianças precocemente, com práticas obsoletas na educação infantil, esvaziadas de sentido, indo na contramão do preconizado nos documentos oficiais.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), as propostas pedagógicas para a educação infantil devem observar os princípios éticos, políticos e estéticos que dizem respeito à autonomia, direito de cidadania e liberdade de expressão, os quais não foram observados na instituição pesquisada, na prática do professor, em que foi possível acompanhar a turma durante a pesquisa. Destaca-se que esse documento ainda é pouco conhecido e explorado nas instituições de educação infantil dessa região considerada.

Outrossim, o Currículo em Movimento do Distrito Federal entende a educação infantil enquanto etapa da educação básica que “abarca os direitos de aprendizagem voltados às reais e atuais necessidades e interesses das crianças, no sentido de proporcionar seu desenvolvimento integral” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 20). Desse modo, o currículo compreende as crianças como produtoras de cultura e abarca a pluralidade da população brasileira que reflete na formação do Distrito Federal, que abrange diferentes modos de vida das crianças “do campo, indígenas, quilombolas e migrantes do território nacional” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 15). O documento indica que o trabalho pedagógico nas instituições que atendem à educação infantil deve ampliar o olhar para a multiplicidade das infâncias que compõem o Distrito Federal.

De acordo com a LDB 9394/96, o propósito da educação infantil é o desenvolvimento integral das crianças de até 5 anos de idade “em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e comunidade” (BRASIL, 1996, art. 29º). Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil estabelecem 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 (BRASIL, 2009, art. 8º).

As diretrizes ressaltam ainda o caráter indissociável dos eixos integradores: cuidar e educar. Nesse sentido, foi observado que em alguns pontos o aspecto do cuidado foi deixado de lado, como, por exemplo, a parte de higiene, escovação e asseio das mãos, que muitas vezes não aconteciam durante a rotina observada na instituição investigada. Embora o professor admitisse a importância desse eixo integrador, em sua prática isto não se efetivava. Apesar da legislação moderna, tanto no âmbito nacional (LDB, ECA, diretrizes) quanto no distrital (Currículo em movimento, PDE), que garante o atendimento de qualidade na educação infantil para todas as crianças brasileiras, ainda não impacta como deveria a vida destas crianças. O esforço normatizador e homogeneizador acaba por potencializar as desigualdades de gênero, etnia, socioeconômicas e de residência das crianças que estão “fora da norma”. Nesse sentido:

A idealização normativa da criança como sujeito de direitos esbarra com o fato de que as que estão “fora da norma da infância” sejam, de alguma maneira, excluídas da promessa da modernidade da infância: essas crianças acabam por ver desconsiderada a sua condição infantil, sendo muitas vezes tematizadas como expressão de uma patologia social, senão mesmo de uma patologia ontológica. Elas, afinal, não têm à sua disposição ou alcance os meios mínimos de se constituírem como “crianças” no sentido moderno do termo (MARCHI; SARMENTO, 2017, p. 958).

A garantia de direito para todas as crianças esbarra na fase de implementação das políticas, que Ball e Bowe (1992) chamam de contexto da prática. De acordo com os autores, nesta etapa a política pública está sujeita a interpretações e adaptações, das quais os desdobramentos podem resultar em mudanças na política original. Segundo os autores:

Os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos (...). Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. (BALL; BOWE., 1992, p. 22).

Dessa maneira, os professores exercem um papel importante na interpretação e implementação das políticas. O contexto da prática pode ser observado neste estudo, pois, apesar de demonstrar conhecimento sobre a fundamentação normativa da educação infantil do

campo, o professor, em sua prática, não atende aos princípios básicos da educação infantil, o que apresenta indicativos de que a formação inicial em nível de graduação não contempla a necessária relação entre teoria e a prática, principalmente em uma etapa que possui singularidades e especificidades que se diferem por essência dos anos iniciais do ensino fundamental.

O exposto, ainda, revela um abismo entre o que é previsto e o que realmente acontece, isso porque o professor, apesar de demonstrar conhecimento teórico sobre os fundamentos da educação infantil, não consegue colocá-los em prática, o que nos leva a inferir Paulo Freire (2003, p. 61) quando argumenta que: “É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática”.

A realidade vivenciada pelas crianças do campo de São Sebastião - DF é árdua, pois além da vulnerabilidade e exclusão social, estas crianças estão sendo privadas dos seus direitos, em especial de brincar, por estarem imersas em um contexto escolarizante e adultocêntrico observado neste estudo, que tem transformado as crianças em “alunos” cada vez mais cedo. Certamente, identificou-se a necessidade de o Estado oferecer mais investimentos para esta modalidade, mas há mudanças que estão ao alcance dos profissionais, que com formação e disposição podem oferecer uma educação de qualidade que atenda às necessidades destas crianças.

A luta por uma educação de qualidade para as crianças do campo segue demandando esforços institucionais, profissionais e estatais. Nesse sentido, realça-se a necessidade da realização de mais estudos, pesquisas, mobilizações para que o direito à educação seja efetivo para todas as crianças brasileiras. Compreendem-se os inúmeros avanços para a garantia da educação infantil, bem como para a educação do campo, porém alguns sujeitos ainda estão em condição de invisibilidade.

Dado o exposto, a contribuição deste estudo foi identificar e revelar aspectos da realidade das crianças de 0 a 6 anos que vivem no campo. Dar visibilidade a estas crianças é importante para contribuir na formulação e implementação das políticas públicas educacionais. Cabe destacar ainda que se deve considerar o contexto pandêmico no qual foi realizado a pesquisa, que de acordo com os entrevistados, prejudicou ainda mais as crianças do campo, visto que a grande maioria não tem acesso à internet e, portanto, tiveram pouco contato ou nenhum contato com os professores e seus pares, o que acarretou em maior dificuldade na socialização e acesso de seus direitos.

Foi observado ainda que as crianças do campo, têm mais dificuldades em relação ao acesso e permanência nas instituições educativas. Em relação ao acesso e à efetivação da

matrícula, de acordo com a proposta pedagógica da instituição D, faltam vagas para atender a demanda por educação infantil. Em relação à permanência, que diz respeito a aspectos como transporte, alimentação, saúde e demais condições socioeconômicas, foi identificado que estas crianças têm em partes seus direitos atendidos. A alimentação é equilibrada e bem recebida pelas crianças, já a respeito de como chegam à escola, de acordo com as entrevistas ainda são necessárias melhorias na manutenção das estradas e na aquisição de ônibus adequados para estradas de chão. A assistência à saúde é feita em parceria com a secretaria de saúde e atende as crianças que mais precisam. Grande parte das famílias fazem uso de programas de distribuição de renda, o que auxilia a permanência das crianças nas instituições.

Já no que se refere ao direito de aprendizagem, observou-se que este direito ainda não é realidade, pois as práticas educativas têm uma perspectiva escolarizante e preparatória para o ensino fundamental, o que indica relação com a visão dos professores a respeito de infância, onde a maioria relacionou com fase ou etapa da vida, revelando a necessidade de maiores iniciativas para a melhoria da formação inicial e continuada destes profissionais.

Ao final da pesquisa, com o retorno das atividades presenciais, surgiu a oportunidade de acompanhar a turma na instituição, que se mostrou disposta a receber a pesquisadora. As crianças a receberam com alegria e entusiasmo, e em diversos momentos, apesar do contexto automatizado, rotineiro e com atividades mecânicas, em que estavam submetidas, elas buscavam brechas e espaços para brincadeiras, mesmo que sentadas e utilizando os materiais escolares, demonstrando para os adultos que a infância resiste.

Esta pesquisa não termina aqui, pretende-se dar continuidade, talvez em nível distrital, buscando contribuir com a superação da precariedade que é a educação do campo na atualidade. Enquanto professora da rede pública, o estudo contribuiu para uma auto-reflexão da prática educativa com as crianças do campo, por vezes, nós professores somos atropelados pela rotina e demandas da instituição, a superlotação de turmas, a desvalorização da profissão e tantas outras dificuldades que acompanham o exercício dessa função, não percebendo as necessidades destas crianças que assim como nós são vítimas do sucateamento da educação. Conforme combinado com as instituições, a pesquisa será devolvida por e-mail, espera-se que seja útil para reflexão e mudanças nas práticas pedagógicas com as crianças pequenas.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; CRUZ, A. C. J.; MORUZZI, A. B. Alguns apontamentos: A Quem interessa a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil? **Debates em Educação**, [S. l.], v. 8, n. 16, p. 46, 2016. DOI: 10.28998/2175-6600.2016v8n16p46. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2385>. Acesso em: 1 ago. 2022.

ADÃO, Francisco de Oliveira. **POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: conceito e contextualização numa perspectiva didática**, disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/texto-4-pol%C3%8Dticas-p%C3%9Ablicas-educacionais.pdf>

ARIES, P. **História social da criança e da família**. 2ª. ed. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara, 1981.

ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, Brasília-DF, **Coleção por uma Educação Básica do Campo**, Brasília – DF, 1999.

AZEVEDO, S. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, O. A. *et al.* **Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais**. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BARBOSA, M. C. S. As especificidades da ação pedagógica com os bebês. **Portal MEC.**, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file>. Acesso em: 02 set. 2021.

BARBOSA, M. C. S.; GEHLEN, I.; FERNANDES, S. B. A oferta e a demanda de Educação infantil no campo: um estudo a partir de dados primários. In: BARBOSA, M. C. S. *et al.* (Orgs.). **Oferta e demanda de educação infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil. In: CRAIDY, M.; KAERCHER, G. E. P. S. **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001, p. 67-79.

BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 1988.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 1990.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

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

BRASIL. Plano Nacional de Educação (2014-2024). **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014, Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política de Educação infantil no Brasil: Relatório de Avaliação**, 2009. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7873-politica-educacao-infantil-relatorio-avaliacao-260411-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação infantil: pelo direito das crianças de 0 a 6 anos**, 2006. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf, acesso em 22 de julho de 2022.

CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos: perspectivas sócio pedagógicas da infância e educação**. Porto, Portugal: Edições ASA, 2004.

DIAS, A. A.; SOARES, M. C. M. S.; OLIVEIRA, M. R. A. Crianças do Campo: da invisibilidade ao reconhecimento como sujeito de direito. **Rev. psicol. polít.**, São Paulo, v. 16, n. 37, p. 379-396, dez. 2016. Disponível em:
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1519-549X2016000300010&lng=pt&nrm=i. Acesso em: 10 ago. 2021.

DIDONET, V. Creche: a que veio, para onde vai. *In: Educação infantil: a creche, um bom começo. Em Aberto* - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, v 18, n. 73. Brasília, 2001. p.11-27. Disponível em:
<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3033/2768>. Acesso em: 10 agosto 2021.

DISTRITO FEDERAL. A população infantil do DF. **Codeplan** - Companhia de Planejamento do Distrito Federal, Retratos Sociais, 2018. Disponível em:
<http://www.codeplan.df.gov.br/publicacoes-da-diretoria-de-estudos-e-politicas-sociais>. Acesso em 02 dez. 2020.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Educação infantil**. Brasília: SEEDF, 2014.

DISTRITO FEDERAL. Plano Distrital de Educação (2015-2014). **Lei nº 5.499**, de 14 de julho de 2015. Brasília: SEEDF, 2015.

FRANÇA, Guilherme de Azevedo. Levantamento de fontes e acervos para uma história das duas primeiras escolas de São Sebastião / DF (1956-1996). 2020. 271 f., il. **Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade de Brasília**, Brasília, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 17ª. ed. Rio de Janeiro, Editora: Paz e Terra, [1996 25ª ed. SP], 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GENTILI, P.; OLIVEIRA, D. A. A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil. *In*: SADER, E. (Org.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013.

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

HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons, aromas**. A organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

II CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. Luziânia/GO. **Declaração Final**: Por uma Política Pública de Educação do Campo, mimeo, 2004.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resumo Técnico**: Censo da Educação Básica Estadual 2019, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em:http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6878325. Acesso em: 02 dez. 2020.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade. Brasília, DF, 2006.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é Ensino Fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Vc4sdh6KwCDyQPvGGY8Tkmn/?lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2022.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.

KUHLMANN JR., M. Infância, história e educação. *In*: **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

KUHLMANN JR. M. Educando a infância brasileira. *In*: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Orgs). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autentica, 2000.

LEAL, F. L. A.; PASUCH, J. Introdução. *In*: BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Salto para o futuro**. Ano XXIII, Boletim 11, jun. 2013. Brasília, DF: MEC/SEB, 2013, p. 4-12.

LUDKE, M., BOING, L.A, Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação e Sociedade**. Campinas, v 25, n. 89, 2014.

LYRA FILHO, R. O que é direito. **Imprensa**: São Paulo, Brasiliense, 2003.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade** [online]. 2006, v. 27, n. 94, p. 47-69. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>. Epub 29 mai. 2006. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>. Acesso em: 22 jun. 2022.

MARCHI, R. C.; SARMENTO, M. J. Infância, normatividade e direitos das crianças: transições contemporâneas. **Educação & Sociedade** [online]. 2017, v. 38, n. 141. Acessado em: 24 set. 2021, pp. 951-964. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017175137>.

MELO, A.; RIBEIRO, D. Interculturalidade e Educação Infantil: reflexões sobre diferenças culturais na infância. **Conjectura: filos. e Educ.**, Caxias do Sul, v. 24, 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-46122019000100028&lng=pt&nrm=iso. acessos em: 23 jun. 2022.

MINAYO, M. C. de S. (Org.) **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MINAYO, M. C.; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: oposição ou complementariedade? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239- 248, jul.-set. 1993.

OLIVEIRA, M. C.; COSTA, A. C. M. As políticas públicas de educação infantil no contexto do neoliberalismo. **Revista de Educação Popular**, v. 10, 14 out. 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos das Crianças**, 1959. Disponível em: https://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf. Acesso em: 12 ago. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 12 ago. 2021.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR** [on-line], Campinas, SP, v. 9, n. 33, p. 78–95, 2012. DOI: 10.20396/rho.v9i33.8639555. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555>. Acesso em: 24 ago. 2021.

PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Coords.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho, 1997.

QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 36, n. 2, p. 631-644, 2010. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28253>. Acesso em: 20ago. 2021.

ROCHA, E. A. C. A pedagogia e a educação infantil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 16, p. 27-34, abr. 2001. Disponível em: http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782001000100004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 27 jun. 2022.

ROSEMBERG, Fúlvia. B. M. **Educação para quem? Ciência e Cultura (SBPC)**, v. 28, n.12, p. 66-71, 1976.

ROSEMBERG, F. Educação Infantil brasileira contemporânea. *In: Simpósio Educação Infantil: Construindo o Presente*, 28, 2002, Brasília. **Anais....** Brasília: Unesco Brasil, 2003. Disponível em: <http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/Educac%C3%A3o%20Infantil%20Brasileira%20Contempor%C3%A2nea%20-%20F%C3%BAlvia%20Rosemberg.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2022.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; RAMON, F.; SILVA, A. P. S. Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento. **Cadernos de Pesquisa** [online], n. 115, p. 65-100, 2002. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000100003>>. Epub 24 Mar 2003. ISSN 1980-5314. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000100003>. Acesso em: 8 fev. 2022.

SANTANA, S. G. **Homens na educação infantil?! Reflexões sobre a atuação masculina no contexto da educação infantil**. Campinas, 2015. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=000963165>. Acesso em: 18 jan. 2020.

SANTOS, A. M.; ONZI, S. M. “Lápis cor de pele”, cor da pele de quem? Promoção da Igualdade Étnico-racial na Educação Infantil. **Revista Pluri Discente**, v. 1, n. 3, 2021. Disponível em: <https://pluridiscente.cruzeirosulvirtual.com.br/index.php/pluridiscente/article/download/88/74/274>. Acesso em: 20 abr. 2022.

SARMENTO, M. J; PINTO, M. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. In: SARMENTO, M. J. **Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2004. Disponível em: <http://peadrecuperacao.pbworks.com/w/file/fetch/104617678/Texto%20Aula%2011%20-%20Sarmiento.pdf>. Acesso em: 15 set. 2021.

SILVA, A. P. S. Para romper a invisibilidade da educação infantil em territórios rurais: uma homenagem à Fúlvia Rosemberg. **Cadernos CEDES** [online], v. 37, n. 103, p. 295-300. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622017176148>. ISSN 1678-7110. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622017176148>. Acesso em 8 fev. 2022.

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

SINDICATO DOS PROFESSORES DO DISTRITO FEDERAL. **GDF gasta mais com Transporte Escolar do que na construção de novas escolas**. Brasília, nov. 2019. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/gdf-gasta-mais-com-transporte-escolar-do-que-na-construcao-de-novas-escolas/>. Acesso em: 31 ago. 2021.

VIEIRA, M. A. F. O.; CÔCO, V. Educação Infantil do Campo e Formação de Professores. **Cadernos CEDES** [online]. 2017, v. 37, n. 103, p. 319-334. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/CC0101-32622017176084>>. ISSN 1678-7110. Acesso em: 7 abr. 2022.

WARDE, Mirian Jorge and ROCHA, Ana Cristina Santos Matos. Feminization of school teaching and masculinization of educational command: studies at Teachers College, Columbia University (1927-1935). **Educar em Revista** [online]. 2018, v. 34, n. 70 [Accessed 3 August 2022], pp. 35-50. Available from: <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.58725>>. ISSN 0104-4060. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.58725>.

APÊNDICES

Apêndice I – Questionário Educação Infantil do Campo 1.

31/03/2022 10:59

Questionário Educação Infantil do Campo 1 :

Questionário Educação Infantil do Campo 1 :

Olá! Você está sendo convidado a participar da pesquisa de mestrado intitulada **EDUCAÇÃO INFANTIL NO CAMPO: POLÍTICAS PÚBLICAS E O DIREITO DAS CRIANÇAS**, de responsabilidade da pesquisadora Iolanda Ferreira Lopes Batista, estudante de mestrado profissional no Departamento de Programa de Pós-Graduação em Educação Modalidade Profissional PPGE/MP da Universidade de Brasília, realizada sob orientação da prof.ª Dra. Monique Aparecida Voltarelli.

A pesquisa se destina exclusivamente a professores, coordenadores e gestores que atuam na educação infantil das instituições de ensino do campo-CRE São Sebastião- DF . Sua contribuição é fundamental para aprofundarmos nossos conhecimentos sobre as políticas públicas e a infância do campo.

As informações coletadas não serão utilizadas em prejuízo nem em forma de danos à estima, prestígio e/ou prejuízo econômico e/ou financeiro das instituições e/ou das pessoas envolvidas. As conclusões serão divulgadas em forma de pesquisa, preservando sigilo e ética. Durante e após a pesquisa será garantido o anonimato dos participantes.

Você poderá entrar em contato a qualquer momento, a fim de retirar suas dúvidas sobre o estudo e sua participação na pesquisa.

Pesquisadora: Iolanda Ferreira Lopes Batista
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Modalidade Profissional PPGE-
UnB- Campus Universitário Darcy Ribeiro iolandaferreiralopes@gmail.com Telefone: (61) 983146661

Este questionário tem 13 questões, que levam em torno de 10 minutos para serem respondidas.

1. Qual sua faixa etária?

Marque todas que se aplicam.

- 20 a 30 anos
 30 a 40 anos
 40 a 50 anos
 mais de 50 anos

2. Gênero?

Marque todas que se aplicam.

- Feminino
 Masculino

31/03/2022 10:59

Questionário Educação Infantil do Campo 1 :

3. Onde mora?

Marque todas que se aplicam.

- área urbana
 área rural

4. Qual sua formação ?

Marque todas que se aplicam.

- magistério
 normal superior
 pedagogia
 bacharelado com complementação pedagógica

5. Em que ano concluiu sua graduação?

6. Possui pós graduação?

Marque todas que se aplicam.

- Especialização
 Mestrado
 Doutorado

7. Vínculo com a Secretaria de Educação :

Marque todas que se aplicam.

- Professor Efetivo
 Professor de Contrato temporário

31/03/2022 10:59

Questionário Educação Infantil do Campo 1 :

8. área de atuação:

Marque todas que se aplicam.

- 1º período
 2º período
 Gestão/ coordenação

Outro: _____

9. Há quanto tempo atua na educação infantil?

10. Há quanto tempo atua em Escola do Campo?

11. Possui alguma formação específica para atuação em escola do campo? Se sim, qual?

12. Por que você optou por atuar em uma Escola do Campo?

13. O que gosta de fazer nas suas horas vagas?

31/03/2022 10:59

Questionário Educação Infantil do Campo 1 :

14. Caso possa contribuir ainda mais com a pesquisa, deixe seu contato (e-mail ou whatsapp) para uma possível entrevista:

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Apêndice II – Roteiro de Entrevista.

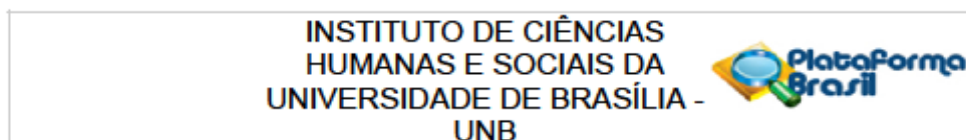
ROTEIRO PARA ENTREVISTA

Educação Infantil do Campo: Políticas Públicas e o direito das crianças.

1. O que você entende por infância?
2. O que você entende por políticas públicas?
3. Você conhece as políticas públicas para a educação infantil? Se sim, quais?
4. Você percebe alguma prática pedagógica diferenciada para as escolas do campo? Por quê? (os professores identificam a necessidade de alguma especificidade para atuar no campo? Se sim quais? Se não, peça para comentar um pouco sobre)
5. Quais são os direitos das crianças?
6. Quais crianças e quais famílias são atendidas pela instituição? (quem mora no campo? Quais famílias? tente perguntar sobre a diversidade da população do campo- quilombolas, rurais, agrícolas, etc. – qual a cor, classe e gênero dessas crianças?)
7. Como as políticas públicas afetam a educação infantil do campo?
8. Você considera que as políticas públicas para a Educação Infantil do Campo são eficazes? Por que? (Em caso de negativa, perguntar o que poderia ser feito para melhorar)
9. Como você percebe seu trabalho docente na educação infantil? (quais saberes esses professores tem? Como tem trabalhado na educação infantil? E como percebem sua pratica com as crianças pequenas?)
10. Você considera que a instituição de ensino em que atua tem estrutura adequada para o atendimento de crianças pequenas? (Em caso de negativa, perguntar o que poderia ser feito para melhorar, em caso positivo pedir para comentar sobre)
11. Na sua opinião o que seria uma educação infantil de qualidade para as crianças do campo?
11. De que maneira a pandemia de covid-19 afetou a aprendizagem e a vida das crianças do campo? Como a pandemia impactou na educação infantil?
12. Você considera que a pandemia afetou de forma diferente as crianças do campo em relação às que vivem na cidade?

ANEXOS

Anexo I – Parecer consubstanciado do CEP.



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO INFANTIL NO CAMPO: POLÍTICAS PÚBLICAS E O DIREITO DAS CRIANÇAS.

Pesquisador: IOLANDA FERREIRA LOPES BATISTA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 52911821.0.0000.5540

Instituição Proponente: Faculdade de Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.221.946

Apresentação do Projeto:

Inalterado em relação ao parecer consubstanciado emitido pelo CEP/CHS no dia 05 de dezembro de 2021.

Objetivo da Pesquisa:

Inalterado em relação ao parecer consubstanciado emitido pelo CEP/CHS no dia 05 de dezembro de 2021.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Inalterado em relação ao parecer consubstanciado emitido pelo CEP/CHS no dia 05 de dezembro de 2021.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Inalterado em relação ao parecer consubstanciado emitido pelo CEP/CHS no dia 05 de dezembro de 2021.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Inalterado em relação ao parecer consubstanciado emitido pelo CEP/CHS no dia 05 de dezembro de 2021.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto de pesquisa está adequado às exigências das Resoluções CNS 488/2012, 510/2016 e

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

**INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB**



Continuação do Parecer: 5.221.946

complementares.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1774533.pdf	02/01/2022 18:49:21		Aceito
Outros	cartarevisaoetica.pdf	02/01/2022 18:48:58	IOLANDA FERREIRA LOPES	Aceito
Outros	cartatermoaceite.pdf	02/01/2022 18:46:54	IOLANDA FERREIRA LOPES	Aceito
Outros	cronogramaatual.pdf	26/10/2021 17:51:35	IOLANDA FERREIRA LOPES	Aceito
Outros	encaminhamento.pdf	08/10/2021 19:36:06	IOLANDA FERREIRA LOPES	Aceito
Outros	justificativa.pdf	27/09/2021 13:43:19	IOLANDA FERREIRA LOPES	Aceito
Outros	instrumento.pdf	27/09/2021 13:29:48	IOLANDA FERREIRA LOPES	Aceito
Outros	curriculomonique.pdf	27/09/2021 13:27:04	IOLANDA FERREIRA LOPES	Aceito
Outros	curriculoiolanda.pdf	27/09/2021 13:26:17	IOLANDA FERREIRA LOPES	Aceito
Outros	carta.pdf	27/09/2021 13:25:22	IOLANDA FERREIRA LOPES	Aceito
Outros	memo.pdf	27/09/2021 13:24:21	IOLANDA FERREIRA LOPES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.pdf	01/09/2021 22:13:21	IOLANDA FERREIRA LOPES BATISTA	Aceito
Folha de Rosto	p.pdf	01/09/2021 22:12:52	IOLANDA FERREIRA LOPES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	pc.pdf	14/06/2021 15:12:42	IOLANDA FERREIRA LOPES BATISTA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE CEP: 70.910-900
UF: DF Município: BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 E-mail: cep_chs@unb.br

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



Continuação do Parecer: 5.221.946

Não

BRASILIA, 02 de Fevereiro de 2022

Assinado por:
MARCIO CAMARGO CUNHA FILHO
(Coordenador(a))

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

Anexo II – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa "EDUCAÇÃO INFANTIL NO CAMPO: POLÍTICAS PÚBLICAS E O DIREITO DAS CRIANÇAS", de responsabilidade de IOLANDA FERREIRA LOPES BATISTA, estudante de mestrado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é *observar a aplicabilidade e eficácia das políticas públicas para a Educação Infantil do Campo, observando se contemplam os direitos das crianças*. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas de gravação, ficarão sob a guarda do/da pesquisador/a responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de *observação participante, questionários e entrevistas semi-estruturadas*. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

Espera-se com esta pesquisa *constatar possíveis demandas por parte dos professores no que se refere às políticas públicas e direitos das crianças, contribuindo para uma melhor atuação profissional*.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (61) 983146661 ou pelo e-mail: iolandaferreiralopes@gmail.com

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de e-mail, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

Assinatura do/da participante

Assinatura do/da pesquisador/a

Brasília, ____ de _____ de _____