

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIANY CRISTINA FARDIN PRETO

**CONDIÇÕES MATERIAIS NO ATENDIMENTO ESCOLAR À EDUCAÇÃO
INFANTIL NO CAMPO: REGIÃO DE BRAGANÇA PAULISTA/SP
(2007 a 2015)**

SÃO CARLOS
2017

MARIANYCRISTINA FARDIN PRETO

**CONDIÇÕES MATERIAIS NO ATENDIMENTO ESCOLAR À EDUCAÇÃO INFANTIL
NO CAMPO: REGIÃO DE BRAGANÇA PAULISTA/SP
(2007 a 2015)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre.

Orientador: Profa. Dra. Maria Cristina dos Santos Bezerra

SÃO CARLOS
2017



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Mariany Cristina Fardin Preto, realizada em 25/07/2017:

Profa. Dra. Maria Cristina dos Santos Bezerra
UFSCar

Profa. Dra. Gêssica Priscila Ramos
UFSCar

Prof. Dr. Flavio Reis dos Santos
UEG

Dedico esse trabalho ao meu pai Jair, minha mãe Tânia, minhas irmãs, Mayara e Mariely, e ao meu cunhado Jonatan pela compreensão e apoio nesses dois anos e meio de conquistas e fracassos, ausências e desabafos.

AGRADECIMENTOS

Chegar à escrita dos agradecimentos desse trabalho significa que a caminhada vem chegando ao fim. Caminhada que não fiz sozinha, mas acompanhada de muitas pessoas que, dentro de suas possibilidades, me apoiaram, ajudaram, orientaram e procuraram entender minhas fraquezas e celebrarem minhas conquistas.

Por isso, posso afirmar que não andei só, mas sim de mão dadas com muitos, como com: aquele que não sei se é Deus, se é o Sol, a Lua ou o Universo, mas que me sustenta nas fraquezas e me guarda todos os dias.

Aos meus pais, Jair e Tania, minhas irmãs, Mayara e Mariely, que entenderam minha ausência, aguentaram minha bipolaridade e me fortaleceram com amor.

A minha orientadora Maria Cristina dos Santos Bezerra (Cris) que, além de um espelho de profissionalismo, sabedoria e caráter, foi mãe e amiga, compreendeu minhas limitações, mas não me deixou desistir.

A minha família, Kinho e Zé Maria (tios), Marcia e Lurdes (tias), Marcos, Matheus e Thiago (primos), Daniely (prima), Jonatan (cunhado) e Eliza e Nair (avós) que se orgulharam de mim, me incentivaram e me colocaram em suas orações.

Aos meus estimados amigos de São Carlos, Max, Larissa, Bianca, Keisy (e o BONDE todo) que ouviram minhas lamúrias, torceram pelas minhas vitórias e tornaram meus dias são-carlenses mais doces, loucos e inesquecíveis. Com carinho, deixo um agradecimento especial para Amanda, Fernanda e Priscila, minhas irmãs de coração, e a Mamary e Adriele que foram um presente lindo em 2016 e entraram pra minha família.

Aos meus amigos de Nova Europa, aos que me distanciei durante minha passagem por Sanca, aos que me reaproximei em minha volta para a terrinha (Nova Europa) e aos que eu reconheci, pois nunca morreram em meu coração. Em especial, as minhas amigas, Tamires e Micheli, que nem a distância e as mudanças da vida as levaram para longe de mim.

Ao grupo de estudo e amigos do GEPEC, com todos os membros que compartilharam seus conhecimentos comigo durante as orientações e reuniões de estudo. Em especial, a Jaqueline, Zé Neto, Rhaysa e Alessandra que acompanharam de perto minha trajetória e luta com a escrita do texto e principalmente com o exame de Proficiência (Passou, uffa!).

Aos membros da minha banca, Flávio Reis dos Santos, Géssica Priscila Ramos e Maria Iolanda Monteiro, que se disponibilizaram a ajudar, apontaram outros caminhos e lapidaram essa pesquisa.

À República das Flores que durante tanto tempo foi meu ninho florido. E com ela incluo todos os membros que por lá passaram, digo as moradoras que me criaram, as que me cuidaram e as que me viram voar.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que durante o ano de 2016 me deu suporte financeiro para os estudos, possibilitando minha permanência em São Carlos e a efetivação dessa pesquisa.

À professora Enicéia Gonçalves Mendes que, durante os dois momentos que mais precisei de ajuda, me deu oportunidade de trabalho e garantiu minha permanência em terras são-carlenses. Devo citar novamente a Keisy que proporcionou essa aproximação.

Às inúmeras pessoas que me ajudaram de alguma forma, me ensinaram, tiraram dúvidas, me socorreram. Em especial a Ana Carolina Macalli e Camilo pelo apoio técnico na pesquisa, Yamim pelas contribuições com o Abstract e ao Arthur pelas melhores aulas de inglês.

Todas essas pessoas e mais algumas que provavelmente esqueci de citar (Desculpem!).

Assim, com tantas mãos dadas, fizemos uma ciranda linda que resultou nesse trabalho, por isso, deixo aqui o meu OBRIGADA, OBRIGADA E OBRIGADA!

Com muito carinho, Nan.

EPÍGRAFE

O branco açúcar que adoçará meu café
nesta manhã de
Ipanema não foi
produzido por mim
nem surgiu dentro do açucareiro por milagre.

Vejo-o
puro e afável ao
paladar
como beijo de moça, água
na pele,
flor que se dissolve na boca. Mas este
açúcar
não foi feito por mim.

Este açúcar
veio da mercearia da esquina e tampouco o fez o Oliveira,
dono da
mercearia.

Este açúcar
veio de uma usina de açúcar em
Pernambuco
ou no Estado do
Rio e tampouco o fez o dono da
usina.

Este açúcar era
cana e veio dos canaviais
extensos que não nascem
por acaso
no regaço do
vale. Em lugares distantes, onde não há
hospital
nem
escola, homens que não sabem ler e
morrem de fome
aos 27
anos plantaram e colheram
a cana

que viraria
açúcar. Em usinas
escuras, homens de
vida amarga
e
dura produziram este
açúcar
branco e
puro com que adoço meu café esta manhã em
Ipanema..

(FERREIRA, Gullar). O açúcar

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo caracterizar as atuais condições do atendimento escolar às crianças da Educação Infantil no Campo da Diretoria de Ensino da Região de Bragança Paulista/SP no período de 2007 a 2015. A região selecionada se localiza próxima a cidades industriais, como São Paulo e Campinas, e engloba os oito municípios que mais apresentaram matrículas na Educação Infantil no estado. A coleta dos dados ocorreu por meio da análise dos Microdados do Censo Escolar - dados unitários do Censo Escolar, que trazem informações sobre as questões estruturais e recursos físicos das escolas brasileiras. A pesquisa, inicialmente, traz considerações sobre a história da Educação Infantil e Educação do Campo no Brasil, permitindo-nos entender e contextualizar nosso objeto de estudo. Posteriormente, buscamos compreender o que diz a legislação em relação à Educação Infantil no Campo e verificar de que forma elas prescrevem os direitos dessas crianças, compreendendo a influência das organizações internacionais na elaboração desses documentos. Finalmente, chegamos a análise dos microdados escolares do período proposto, nos quais se observou que houve avanços na Educação Infantil nessa região, mas que ainda há muitas escolas que carecem de condições básicas estruturais, de recursos físicos e equipamentos tecnológicos. Dessa forma, apontamos a importância de políticas educacionais que beneficiem a educação dos moradores do campo e a Educação Infantil, como financiamentos que permitam o investimento nas escolas e possibilitem maior qualidade na oferta deste nível de ensino.

Palavras chave: Educação Infantil. Educação do Campo. Bragança Paulista. Escola Rural.

ABSTRACT

The purpose of this study is to describe the current conditions of the school support system that Brazilian Countryside Early Childhood Education students are provided with. This study was conducted at schools in the state of São Paulo, Brazil, in a period between 2007 and 2015. The study analyzed data samples of eight cities within the Regional Board of Education in the Bragança Paulista area. The data samples were collected in a micro-data database from Scholar Census. The eight cities within the Regional Board of Education in the Bragança Paulista area presented the highest school enrollment rates in the state of São Paulo. This study initially presents considerations about Brazilian Early Childhood Education and Countryside Education histories to contextualize the study and set the study's goal. The study shifts focus to how Brazilian legislation assures the Countryside Early Childhood Education, verifies how the legislation prescribes the students' rights and understands the influence of International Organizations in drawing up these documents. Lastly, the study analyzed the scholar micro-data in the proposed period, where it was assumed that there were improvements in the Early Childhood Education in the studied area. However many of the schools still lacked fundamental infrastructure conditions, physical resources and electronic devices. In conclusion, the study indicates the importance of educational policies that benefit countryside citizens and the Countryside Early Childhood Education as well as public educational funding to enable better quality regarding the Early Childhood Education.

Key-words: Early Childhood Education. Countryside Education. Bragança Paulista. Countryside School. Rural Schools.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 2- Diretorias de Ensino do Estado de São Paulo	91
---	----

LISTA DE TABELA

Tabela 1- Número de Matrículas na Creche, Pré-Escola e Educação Infantil – Ensino Regular e/ou Especial (2015)	85
Tabela 2- Número de matrículas da Educação Infantil na Zona Rural por Diretoria de Ensino e Dependência Administrativa do Censo Escolar de 2014.....	87
Tabela 3- número de matrículas Creche e Pré Escola, de acordo com a localização e dependência administrativa, segundo a região geográfica, a unidade da federação e o município em 2015	88
Tabela 5- Relação quantidade de turmas por etapa de ensino Creche (C) e Pré-Escola (P) de 2007 à 2015	94
Tabela 6- Relação quantidade de turmas por ano de acordo com os Microdados do Censo Escolar de	95
2007 a 2015	95
Tabela 7-Quantidade de turmas por Dependência Administrativa da amostra selecionada de 2007 a 2015	98
Tabela 8- Categoria escola Privada por quantidade de turma da amostra selecionada de 2007 a 2015	99
Tabela 9- Local de Funcionamento Prédio Escolar por quantidade de turmas de Educação Infantil da amostra selecionada de 2007 a 2015.....	100
Tabela 10- Local de Funcionamento Prédio não Escolar por quantidade de turmas de Educação Infantil da amostra selecionada de 2007 a 2015	101
Tabela 11- Acesso a água filtrada por quantidade de turmas da amostra selecionada de 2007 a 2015	104
Tabela 12- Formas de Rede de esgoto por quantidade de turmas da amostra selecionada de 2007 a 2015	105
Tabela 13 - Dependência Física Específica para a Educação Infantil por quantidade de turmas da amostra selecionada de 2007 a 2015.....	109
Tabela 14- Dependências Físicas Existentes por Quantidade de Turmas da Amostra Selecionada de 2007 à 2015	111
Tabela 15- Dependências Físicas de Leitura existente por quantidade de turmas da amostra selecionada.....	112
Tabela 16 – Porcentagem de Equipamentos e Tecnologia Existente na Amostra de 2007 à 2015	115

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Síntese com os principais fatos do contexto histórico da Educação Infantil	38
Quadro 2- Síntese com os principais fatos do contexto histórico da Educação do Campo.....	52

LISTA DE ABREVIATURAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPT	Comissão Pastoral da Terra
DCEC	Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
DCNGEB	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica
DEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DER	Diretoria de Ensino Região
DOEC	Diretrizes Operacionais para Educação do Campo
EC	Educação no Campo
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
EIC	Educação Infantil no campo
ENERA	Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GEPEC	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra
PBIE	Parâmetros Básicos de Infra- Estrutura para Instituições de Educação Infantil
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais

PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PIBID	Programa Institucional de Bolsa e Iniciação à Docência
PL	Projeto de Lei
PND	Plano Nacional de Desenvolvimento
PNE	Plano Nacional de Educação
PNQEI	Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil
Proinfância	Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil
PRONACAMP	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma agrária
RCNEI	Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil
Redalyc	Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal Scientific Information System
SAS	Statistical Analysis System
Scielo	Scientific Electronic Library Online
SPSS	Statistical Product and Service Solutions.
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UnB	Universidade de Brasília
Unesco	Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1- MARCOS TEÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CAMPO.....	25
1.1 A Educação Infantil no Brasil.....	26
1.2 Educação do Campo no Brasil.....	39
CAPITULO 2- POLÍTICAS PÚBLICAS ESTATAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CAMPO	53
2.1 A Oferta da Educação Infantil no Campo de Acordo com Alguns Documentos Oficiais	53
a) Documentos Gerais para a Educação Infantil.....	54
b) Documentos para a Educação do Campo que Consideram a Educação Infantil	70
2.2 Políticas de Educação Infantil e Educação do Campo: Organizações Internacionais e Banco Mundial	73
CAPITULO 3- ATENDIMENTO ESCOLAR DAS CRIANÇAS NO MEIO RURAL (0 a 5 ANOS) DA DIRETORIA DE ENSINO REGIÃO DE BRAGANÇA PAULISTA/SP	85
3.1 Contextualizando o Objeto e a Pesquisa	86
3.2 A Escola de Educação Infantil no Campo e Infraestrutura Básica Escolar	96
3.3 A Escola de Educação Infantil no Campo e Recursos Físicos e Materiais.....	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
REFERÊNCIAS.....	121
APÊNDICE A- Levantamento Bibliográfico sobre Educação Infantil do Campo.....	129
APÊNDICE B- Levantamento Bibliográfico sobre Políticas Públicas para Educação Infantil	131

INTRODUÇÃO

Esse estudo se origina-se do contato da pesquisadora com a disciplina de Educação do Campo durante a graduação em Licenciatura em Pedagogia, concluída em 2012, na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). O interesse intensificou-se durante a atuação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no período de 2012 até 2014, realizado na escola de um distrito rural do interior do Estado de São Paulo, período em que tive a oportunidade de aproximação prática com o tema, devido ao público da escola ser proveniente da zona rural.

O trabalho realizado na escola e as dificuldades encontradas contribuíram para a minha inserção como membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo (GEPEC) da UFSCar, em 2014, e com os estudos sobre as questões educacionais no campo – percebendo a ausência de pesquisa sobre a temática da Educação Infantil no Campo, impulsionando, assim, a pesquisadora a se debruçar sobre o tema e resultando na elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado “Educação Infantil no Campo: Estudo das Condições de Atendimento Escolar às Crianças da Zona Rural na Cidade de São Carlos-SP.

Com os resultados encontrados na pesquisa de conclusão de curso sobre as condições de atendimento escolar às crianças moradoras na zona rural e com a ânsia de contribuir de alguma forma para a compreensão de como está sendo o atendimento à educação das crianças pequenas que moram na zona rural é que essa dissertação foi desenvolvida.

No desenvolvimento do trabalho, percebemos que a Educação Infantil no Campo é um assunto que começa a ser estudado a partir do século XIX, do entrelaçamento de duas questões importantes e atuais na sociedade: a Educação Infantil e a Educação do Campo. A Educação Infantil vem construindo e fortalecendo sua história, passando a se fazer presente nas pesquisas educacionais e, atualmente, em algumas legislações e documentos oficiais.

Porém, esse caminhar se deu de forma lenta, sendo fruto das lutas das mulheres, ainda no final do século XIX, quando o mercado de trabalho começou a requerer a mão de obra feminina. Essas mulheres saíram de suas casas para trabalhar e começaram a sentir dificuldades de inserção nesses espaços, visto que além do trabalho nas fábricas, elas ainda tinham a responsabilidade da casa e dos filhos para cuidar, por isso, começaram a reivindicar instituições para deixar suas crianças (OLIVEIRA, 2002).

Com essa necessidade de um lugar para deixar os filhos, inicialmente, a Educação Infantil passou por uma fase assistencialista, na qual a escola era vista apenas como um espaço para “cuidar” das crianças pobres, enquanto os pais trabalhavam. Por outro lado, ainda no século XIX, para as crianças provenientes da burguesia, a educação oferecida era um modelo escolar nomeado “Jardins de Infância”, em que, além de cuidadas, faziam os primeiros contatos com os conhecimentos escolares, o que nesse período já mostrava uma distinção entre diferentes classes sociais (OLIVEIRA, 2002).

Nesse contexto, podemos observar que a educação brasileira sempre foi permeada por lutas e conquistas, o acesso ao ensino não se deu de forma fácil para todas as classes sociais. Bezerra Neto (2003) colocam que entre o final do século XIX e início do século XX, a educação escolar ainda não era um direito alcançado por toda a população, mas por poucas pessoas. Esse quadro começa a ter mudanças apenas com as novas exigências e necessidades das conjunturas econômicas do início do século XX, devido ao processo de industrialização e crescimento econômico em que o país se encontrava, passando a exigir uma mão de obra mais qualificada.

É nesse sentido que, na década de 1930, no período nacionalista, a necessidade de mão de obra qualificada para o trabalho foi uma pequena alavanca para o início da alfabetização na zona rural, mas pautada em interesses econômicos daquele momento em que se buscava a industrialização, o desenvolvimento interno do país e o fortalecimento cultural da nação. Esse período também marcou a educação rural com o chamado ruralismo pedagógico, uma corrente pedagógica que propunha medidas para fixar o homem no campo por meio da escola e, dessa forma, impedir a migração dos sujeitos camponeses para os centros urbanos, minimizando o problema do êxodo rural e colocando a educação como redentora dos problemas sociais (BEZERRA NETO, 2003).

O século XX também foi marcado pelos discursos das mulheres e dos médicos higienistas (homens que prezavam pelo cuidado e bem-estar das crianças) que demandavam por mais instituições em que as mães pudessem deixar seus filhos para ir trabalhar, acarretando no aumento de creches, na criação dos maternais e dos parques infantis. Entretanto, com o Golpe Civil-Militar, em 1964, e o barateamento da educação influenciada pelas diretrizes internacionais foram criados modelos educacionais de baixo custo (LIMA, 2012).

Na segunda metade do século XX, depois do período militar, o Brasil passou por um contexto de muitas reivindicações populares e de movimentos sociais. Nesse contexto, a Educação Infantil começou a ser exigida pelo movimento das mulheres, movimentos

sociais e demais militantes como um direito da criança, além de que sua oferta começa a ser uma demanda não apenas por quantidade, mas também qualidade (KUHLMANN JR., 2000).

Porém, as mudanças na Educação Infantil só começaram a ocorrer de fato com a Constituição Federal de 1988, com destaque ao Art. 208 que reconheceu o direito das crianças de zero a seis anos à educação, sendo dever do Estado ofertá-la. A Educação Infantil passa a ser vista como um direito das crianças, uma opção da família e um dever do Estado em garanti-la. Nesse momento, teve início uma nova fase na Educação Infantil, com uma escola não pautada apenas no cuidar, mas no processo de ensino e de aprendizagem (ARAÚJO, 2014; LIMA, 2012).

Posteriormente, com o fim do ruralismo e já na última década do século XX, os altos índices de analfabetismo, pouco investimento na educação rural, o fechamento de escolas e demais problemas encontrados foram um prato cheio para que os movimentos sociais e, principalmente, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) comessem a se manifestar em busca de democracia e direitos, entre eles à educação.

A partir desse momento, há a posição de uma nova denominação para a escola rural, passando a ser chamada de escola do campo, levantando uma bandeira de educação diferente da encontrada no início do século XX e visando olhar para os sujeitos camponeses, uma sociedade igualitária em que todos pudessem ter acesso a uma educação de qualidade, com um ensino não pautado no urbano, mas que considerasse a realidade dos povos camponeses.

Nesse contexto e com a crescente luta do MST, a Educação Infantil dos sujeitos do campo, que até o momento não era uma preocupação das políticas públicas educacionais, passa a ser uma exigência dos movimentos sociais e ganha espaço na sociedade, principalmente após a realização do Primeiro Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), em 1997, importante marco para a educação do campo.

A partir do século XXI, somam-se as forças entre a Educação Infantil e a Educação do Campo em busca de melhorias educacionais para esses pequenos sujeitos, ainda não contemplados com escolas em quantidade e qualidade de acordo com as suas necessidades.

É nesse sentido que essa pesquisa caminha, tendo como objetivo mostrar as atuais condições materiais em que se dá a oferta da Educação Infantil no Campo na Diretoria de Ensino Região de Bragança Paulista/SP. Tal regional apresentou maior número de

matrículas na etapa da Educação Infantil no Campo, de acordo com dados do Censo escolar de 2014.

A pesquisa bibliográfica foi realizada em dois momentos, divididos por duas fases cada um: *Momento 1* teve como objetivo a busca de textos pertinentes à temática da Educação Infantil do Campo, principalmente, relacionados ao Atendimento e às Políticas Públicas para Educação Infantil no Campo (foco desse trabalho).

Na Primeira Fase do Momento 1 foi realizada uma busca nas seguintes bases de dados: Biblioteca Brasileira de Teses e dissertações, La Referência, Scielo, Periódicos da Capes, repositórios de Teses e dissertações da Universidade de São Paulo (USP), da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), da UFSCar e da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).¹

Os descritores definidos para essa busca foram: “Educação Infantil Campo”; “Educação Infantil Rural”; “Infância Assentamento” e “Infância Campo”. Para seleção dos trabalhos, foram utilizadas as palavras-chave: “Atendimento”, “Estado de São Paulo”, “Políticas Públicas”, “Política Educacional” e “História da Educação Infantil”. Não foram usados os descritores “Educação Campo” e “Educação Rural” por se tratarem de termos amplos e, desse modo, englobariam vários trabalhos dentro do campo da educação campesina e/ou rural (dependendo da discussão a ser realizada), de modo a dificultar a localização da temática da Educação Infantil no campo².

Na Primeira Fase foram encontrados 46 trabalhos referentes à temática da Educação Infantil no Campo e que estavam de acordo com os descritores selecionados, desses 29 trabalhos eram teses e dissertações e 17 trabalhos eram artigos.

Esses trabalhos passaram pela Segunda Fase, na qual foram realizadas leituras das palavras-chaves de cada texto, resumos e, quando preciso, os sumários para a seleção final dos textos. Terminamos o Momento 1 do levantamento com 11 trabalhos de pós-graduação -sendo 9 dissertações³ e 2 teses⁴, e com 8 artigos⁵ selecionados, somando 19 estudos.

¹ A pesquisa nos repositórios foi necessária, pois a Biblioteca Nacional de Tese e Dissertações não possui os trabalhos mais recentes de cada faculdade, demorando aproximadamente de um a dois anos para estar atualizada.

² É importante apontar que cada base de dados possui um sistema próprio de filtragem dos trabalhos o que fez com que alguns ajustes fossem realizados ao decorrer do processo de busca pelos textos. Além disso, as diferentes formas de filtragem de cada base de dados influenciaram nos trabalhos a serem ou não encontrados.

³ Crianças Assentadas e Educação Infantil no/do Campo: Contextos e Significações (SILVA, 2012); Educação Infantil do Campo e Gestores Educacionais (ARAUJO, 2014); As Experiências Educativas das Crianças no Acampamento Índio Galdino do MST (ALVES, 2001); Essa Ciranda não é minha só, ela é de todos nós : A Educação das Crianças Sem Terrinha no MST (ROSSETTO, 2009); Educação Infantil no Campo: A Educação das Crianças Pequenas das Proposições do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MÉLIGA, 2014); A Política da Educação Infantil Pública do Campo (UCHÔA, 2015); Processos de Inclusão Social: Um Estudo a

No Momento 2 do levantamento, a busca foi por textos que abordassem o campo das Políticas Públicas para a Educação Infantil, para que se pudesse ter uma compreensão geral sobre as políticas educacionais para as crianças.

Como base de dados foram usados a Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações, no portal de periódicos da Capes e a Base de dados Scielo. Os descritores e palavras chaves usados para a pesquisa foram: Políticas Educacionais/ Educação Infantil e Políticas Públicas/ Educação Infantil.

Durante o levantamento, no Momento 2, foram encontradas muitas pesquisas que abordavam as políticas educacionais para Educação Infantil, mas a maioria deles era voltada para cidades e regiões específicas. Desse modo, como critério para a seleção dos trabalhos demos preferência às pesquisas que abordavam de forma geral as políticas públicas para a Educação Infantil e/ou que tratassem especificamente das políticas públicas para Educação Infantil no Estado de São Paulo.

Durante a Primeira Fase, levantamento nas bases de dados, do Momento 2, foram encontrados 15 trabalhos de pós-graduação (teses e dissertações), 12 artigos e 2 livros. Após passar pela Segunda Fase (leitura das palavras chaves, resumos e sumários dos textos), o resultado final foi de 3 teses⁶, 8 dissertações⁷ e 13 artigos⁸, sendo um total de 24 trabalhos sobre Políticas de Educação Infantil selecionados.

partir das Vivências de Educadoras Infantis de Associações Comunitárias Rurais do Vale do Jequitinhonha-MG (GEBARA, 2004); O Controle das Políticas Públicas para Infância no Campo (VELLOSO, 2008). O Estado da Arte da Infância e da Educação Infantil do Campo: Debates Históricos, Construções Atuais, (HOLANDA, 2013).

⁴ A Relação Entre a Educação Infantil e as Famílias do Campo (LIMA, 2012); Infâncias do e no Campo: Um Retrato dos Estudos Pedagógicos Nacionais (PELOSO, 2015).

⁵ A “Infância Desamparada” no Asilo Agrícola de Santa Isabel : Instrução Rural e Infantil (1880 – 1886) (SCHUELER, 2000); Escravos na Roça, Anjos na Escola (LINHARES, 2008); Crianças de um Acampamento do MST: Propostas para um Projeto de Educação Infantil (PONTES, 2005); Vivências de Crianças no Ambiente Rural: Aproximações e Distanciamentos na Educação Infantil (SILVA J, SILVA A, 2013); Educação Infantil e Educação no Campo: Um Encontro Necessário para Concretizar a Justiça Social com as Crianças Pequenas Residentes em Áreas Rurais (BARBOSA, FERNANDES, 2013); Quando o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST - Ocupa a Escola: A Educação da Infância em uma Escola em Movimento (PAPELES, 2007); A Educação da Infância entre os Trabalhadores Rurais Sem Terra (SILVA, 2002); Crianças de um Acampamento do Mst: Propostas para um Projeto de Educação Infantil (GONÇALVES, 2005).

⁶ Política Nacional de Educação Infantil : A Participação de Atores não Estatais na Elaboração da Política Pública (SILVA, 2013); A Implementação da Política Pública de Educação Infantil : Entre o Proposto e o Existente (ALVES, 2013); O Unicef e a Política de Educação Infantil no Governo Lula (FULLGRAF, 2007)

⁷ Escrita: Desafios para a Política na Educação Infantil (OLIVEIRA, 2008); Educação Infantil e Políticas Públicas na Contemporaneidade: Avanços e Limitações no Discurso Legal e na Dinâmica Educacional (CARRIJO, 2005); A Implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos e seus Efeitos para a Educação Infantil: Um Estudo em Municípios Catarinenses (SILVA, 2009); Perspectivas de Atuação do Ministério Público nas Lutas pela Efetividade do Direito à Educação Infantil (OLIVEIRA, 2011); Avanços e Retrocessos na Oferta da Educação Infantil no Brasil: Análise Financeiro-Orçamentária dos Recursos Destinados A essa Etapa da Educação 2001 – 2010 (NASCIMENTO, 2012); Uma Genealogia das Políticas para Creche no Brasil : Estado e Infância de 1899-1920 (MELLO, 2008); Direito e Educação: Políticas Públicas no Sistema Educacional

Um fato importante sobre os artigos encontrados tanto no Momento 1 do levantamento quanto no Momento 2 é de que muitos deles são frutos de trabalhos de teses e dissertações, diminuindo, desse modo, o leque de variedade de trabalhos. Outra questão é que durante o levantamento encontrou-se um trabalho⁹ sobre o estado da arte das produções bibliográficas acerca da Educação Infantil do e no campo. O trabalho aborda todas as categorias utilizadas pela Educação do Campo (indígenas, ribeirinhos, quilombolas e demais povos que estejam incluso na categoria ‘povos do campo’) e não apenas os moradores de sítios, fazendas e assentados, como filtrado nessa pesquisa.

No estudo referido, Holanda (2013) abordou outras bases de dados que não foram utilizadas em sua pesquisa, por isso optamos por utilizar o levantamento que a autora fez na biblioteca da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) para selecionar os artigos que fossem importantes para esse trabalho. Ao consultarmos o levantamento da autora, foram encontrados apenas dois trabalhos que abordavam temas relevantes para essa pesquisa. De forma geral, após a filtragem dos trabalhos encontrados por meio da leitura dos resumos e com a inclusão dos textos selecionados a partir da pesquisa de Holanda (2013), finalizamos o levantamento bibliográfico com 44 estudos importantes para a pesquisa, sendo 5 teses, 17 dissertações e 22 artigos nas diferentes bases de dados consultadas.

Também foi realizada uma busca no portal do Ministério da Educação (MEC) e no Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), sendo encontrado um estudo voltado à Educação Infantil no Campo e que resultou em vários materiais de estudo, trazendo dados e análises em âmbito nacional e estadual, mas compreendeu apenas o ano de 2010.

Brasileiro (CASOY, 2006); Judicialização da Política Pública de Educação Infantil no Tribunal de Justiça de São Paulo (CORRÊA, 2014).

⁸ Educação Infantil e Ensino Fundamental: Desafios e Desencontros na Implantação de uma Nova Política (CORREA, 2011); Organizações Multilaterais, Estado e Políticas de Educação Infantil (ROSEMBERG, 2002); A Creche da Educação Infantil: Entre o Ofício e o Direito (NASCIMENTO, 2010); A Educação Infantil como Direito: Uma Dimensão da Materialização das Políticas para a Infância (FALEIROS, REHEM, 2013); Políticas Públicas de Educação Infantil e o Direito à Educação (BARDELA, PASSONE, 2015); Do topo da montanha temos um ótimo ângulo de visão das coisas... Mas será que podemos ver tudo? Uma visão sobre as Políticas Públicas para Educação da Infância (MAGALHÃES, BARBOSA, 2005); Gestão da Educação Infantil nas Políticas Municipais (KRAMER, BARRO, 2014); Políticas Inclusivas e Compensatórias na Educação Básica (CURY, 2005); A Educação Infantil no Contexto das Políticas Públicas (BARRETO, 2003); Crianças e Infâncias na Educação (em tempo) Integral (CARVALHO, 2015); Políticas Educativas Para Crianças de 0 a 3 anos, (VASCONCELLOS, 2015). Histórias da educação infantil brasileira (KUHLMANN Jr. 2000); Uma História da Infância: da Idade Média à Época Contemporânea no Ocidente (KUHLMANN Jr. 2000).

⁹ O Estado da Arte da Infância e da Educação Infantil do Campo: Debates Históricos, Construções Atuais, (HOLANDA, 2013

Na conclusão desse levantamento percebemos que tal temática ainda é nova na sociedade e que carece de muitos estudos e pesquisas. O tema da Educação Infantil do Campo ainda não faz parte das pautas atuais, uma vez que o próprio tema da Educação Infantil é recente, pois começou a ganhar maior visibilidade com a implementação do ensino de 9 anos e com a obrigatoriedade escolar e a Educação do Campo ainda luta para conquistar espaço dentro da sociedade.

O trabalho de Holanda (2013), mesmo englobando uma gama maior de textos, uma vez que apresenta mais descritores e foi um trabalho mais aprofundado, também confirmou o que esse pequeno levantamento já pressupunha desde a prévia do levantamento para a escrita do projeto de pesquisa, há uma precariedade de estudos sobre a Educação Infantil no Campo ainda hoje, enfatizando-se, desse modo, a importância desse trabalho para esse campo de pesquisa.

O presente estudo, como já apontado, concentrou-se na Diretoria de Ensino Região de Bragança Paulista, uma região do Estado de São Paulo com altos índices de matrículas na Educação Infantil, permitindo, desse modo, analisar de perto essa realidade educacional, contribuindo com os estudos já existentes na área e os que vierem a surgir.

Como período de análise, foram selecionados os anos de 2007 a 2015 para a coleta de informações pertinentes à pesquisa nos Microdados do Censo Escolar (menores dados a nível de desagregação recolhido pelo Censo Escolar anual que é realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)), sendo este o principal material utilizado como fonte da pesquisa. Os Microdados derivam dos resultados do levantamento do Censo Escolar e trazem os dados minuciosos sobre infraestrutura, matrículas, turmas e docentes, possibilitando verificar a quantidade de etapas escolares, condições infraestruturais básicas, dependências físicas, equipamentos existentes, entre outras questões que são pertinentes a essa pesquisa

Esse trabalho pretendeu compreender o objeto de estudo em uma abordagem dialética, considerando suas interações sociais e o seu tempo histórico, priorizando “a *práxis* humana, a ação histórica e social” (SEVERINO, 2007, p. 106) e buscando perceber os mais variados processos envolvidos na forma como a Educação Infantil vem sendo oferecida para as crianças que residem no campo.

Para melhor entendimento da pesquisa, ela foi dividida em três capítulos, o primeiro denominado *Marcos Teóricos sobre a Educação Infantil no Campo*, o segundo foi nomeado *Políticas Públicas Estatais para a Educação Infantil no Campo* e o terceiro cujo o título é

Atendimento Escolar das Crianças do Meio Rural (0 a 5 anos) da Diretoria de Ensino Região de Bragança Paulista/SP.

Dessa forma, o primeiro capítulo tem como propósito trazer um panorama sobre a Educação Infantil no Campo, de modo a contextualizar historicamente e levantar as principais discussões referentes à temática, mostrando como essa etapa e modalidade de ensino se constituiu e consolidou. Aborda-se, também, o que há hoje em ganhos de direitos a partir da legislação brasileira, um processo que, como já apontado, demorou para ganhar importância e que atualmente está em construção.

No segundo, já cientes de todo o processo histórico que nos trouxe ao atual momento da educação do campo, é hora de entender o que dizem os documentos oficiais sobre a Educação Infantil, Educação do Campo e o que já foi produzido especificamente para a realidade das crianças que moram na zona rural, a fim de averiguar o que asseguram a educação dessas crianças. Nesse capítulo fica claro como as organizações internacionais influenciam diretamente e indiretamente na educação brasileira, e, mais especificamente, como é essa atuação na Educação Infantil e na Educação do Campo.

O terceiro capítulo apresenta dados quantitativos sobre questões referentes à administração escolar, à infraestrutura física e aos equipamentos existentes dos municípios pesquisados, mostrando as condições de atendimento da Educação Infantil da DER de Bragança Paulista/SP.

Este capítulo ainda apresenta o percurso percorrido durante a coleta de dados, mostra as dificuldades e as escolhas feitas durante esse processo. Também é possível verificar esmiuçadamente o que os documentos oficiais apontam sobre cada item analisado na pesquisa.

Em síntese do que será explicado mais detalhadamente na conclusão do trabalho, pode-se perceber que houve avanços no que concerne à Educação Infantil no Campo na Diretoria de Ensino Região de Bragança Paulista, mas que as instituições escolares ainda carecem de investimentos e recursos para a garantia de uma educação de qualidade. Assim, ressalta-se a importância de pesquisas e estudos sobre o tema para que contribuam na elaboração de políticas públicas para a Educação Infantil no Campo

CAPÍTULO 1- MARCOS TEÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CAMPO

A Educação Infantil no Campo (EIC) encontra-se na intersecção da Educação Infantil (EI) com a Educação no Campo (EC), sendo resultado de duas lutas recentes em nossa sociedade: a Educação Infantil, que só ganhou força no contexto brasileiro com o desenvolvimento industrial e a entrada da mulher no mercado de trabalho e a Educação do Campo que, por sua vez, apesar de estar nos discursos na sociedade desde 1930¹⁰ com o movimento do ruralismo pedagógico, só ganhou força na agenda política no final do século XX e início do século XXI.

Dessa forma, para se pensar historicamente a Educação Infantil da população rural é preciso atrelar a história desses dois diferentes segmentos de lutas e conquistas que, apesar de distintos, contribuíram conjuntamente para a existência efetiva hoje de uma Educação Infantil no Campo, mesmo que ainda seja deficitária e insuficiente.

A palavra “desigualdade” é um importante conceito a ser pensado quando se analisa a história da Educação Infantil e a da Educação Rural, pois observa-se que ambas foram ofertadas de maneira diferente, com uma educação realizada de forma dual entre as crianças pobres/ricas e do campo/cidade, isto é, para as crianças pobres moradores do campo uma educação inferior, enquanto que para as crianças ricas e residentes nas cidades ficava a efetiva aquisição do conhecimento, marcando assim o caráter elitista e excludente da instrução escolar em nosso país (KUHLMANN JR., 2000).

Antes de darmos sequência ao capítulo, há importantes esclarecimentos a serem feitos sobre o uso dos termos: Educação Rural, Educação do Campo, Educação no Campo e Educação Infantil. Primeiro, é importante deixar claro que não se têm a intenção de entrar na discussão conceitual dos termos, apesar de ser um assunto de grande importância não é esse o foco do trabalho, porém, para que não haja dúvidas, esclareceremos sobre o uso dos termos nessa pesquisa.

O termo Educação Rural é a nomenclatura utilizada para se referir à educação da população residente da zona rural até o final dos anos 1990, quando se passou a identificar essa educação como Educação do Campo, havendo uma preocupação em construir uma nova proposta de educação voltada aos interesses dos trabalhadores (MÉLIGA, 2014).

¹⁰ Na década de 1930 a nomenclatura usada para nomear a educação destinada às pessoas que moravam na zona rural era chama a Educação Rural. O termo Educação do Campo passa ser usual com a realização da I Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, em 1998, quando a expressão Rural passa a ser substituída pela Campo - Educação do Campo (ROSA, D. S; CAETANO, M. R, Da educação rural à educação do campo: uma trajetória... Seus desafios e suas perspectivas. *Revista Científica da Faccat*, v.6, n.1-2, 2008.

Entende-se por Educação do Campo aquela que está ligada à luta por uma educação voltada para os interesses dos trabalhadores, particularmente, para os interesses do trabalhador rural, ou seja, uma educação específica as suas necessidades e realidade, por isso é uma Educação DO Campo. Esse é o debate que vem ganhando força nos discursos dos Movimentos Sociais, Sindicatos, academia e nas pautas governamentais (BEZERRA NETO, 2010)

Já a Educação no Campo é a defesa de que a educação escolar para as pessoas que moram na zona rural deve ocorrer no lugar em que esses sujeitos residem, ou seja, Educação NO Campo. Entretanto, não há a defesa de uma educação específica para o campo, mas do acesso aos conhecimentos produzidos pela sociedade e que devem ser disponibilizados para todas as pessoas, independente do lugar em que residem (BEZERRA NETO, 2010).

Também devemos deixar claro que ao usármos o termo Educação Infantil com as iniciais em letra maiúscula, fazemos referencia a um modelo educacional escolarizado que se embasa nos moldes educacionais da LDB de 1996. Já o termo educação infantil com as iniciais em letra minúscula fará referencia a uma educação destinada às crianças como um modelo educacional ainda não sistematizado.

Explicada a distinção teórica desses termos é importante apontar que, a partir de agora, o termo Educação do Campo será o mais usual nesse trabalho, não devido as nossas concepções teóricas que, acredita que o conhecimento científico deve ser disponibilizado igualmente para todas as pessoas nos locais que residem, mas por ser o termo que comumente é utilizado nos documentos oficiais, como nas leis e na bibliografia.

1.1 A Educação Infantil no Brasil

De acordo com Peloso (2015), tendo por base alguns representantes da literatura¹¹ sobre a história da infância no Brasil, desde os primórdios da colonização, a forma de atender as crianças brasileiras sempre esteve embasada nas concepções europeias, herança do processo de colonização portuguesa. Assim, no início do século XVI no Brasil, as crianças eram vistas como seres que precisavam ser domesticados, uma visão pautada no ideário da Igreja Católica, restringindo-se, principalmente, às crianças indígenas que precisavam se transformar em crianças brancas, católicas e europeizadas, reproduzindo tal infância. Para as crianças pobres e órfãs que vinham para o Brasil (ainda colônia de

¹¹ O autor cita Freitas, 2011; Kuhlmann Júnior, 2007; Muller, 2007; Priore, 2007 (PELOSO, 2015).

Portugal) nas embarcações não havia nenhum tipo de cuidado, de forma que eram usadas como mão de obra e fonte de lucro nas terras brasileiras. Esse cenário começou a se modificar com a entrada dos jesuítas que realizaram os primeiros atendimentos educacionais a essas crianças, pautados na ideia de catequização e domesticação, em que “a infância mística e a criança que imitava a Jesus” (PELOSO, 2015, p.-40), eram os modelos ideológicos de infância nos quais se embasavam. De acordo com a autora:

[...] os jesuítas investiram na educação/catequização dos pequenos índios e dos filhos dos gentios que, juntamente com os órfãos portugueses vindos da metrópole, formariam um exército de “pequenos-Jesus” que sairiam a pregar e sacrificar-se para o adestramento espiritual e moral dos nativos, conseguindo, assim, atingir os pressupostos de salvação apregoados pela igreja. [...] A instrução acontecia de maneira informal e os conteúdos eram de ordem unicamente religiosa. Embora essa prática apresentasse limitações, ainda assim oferecia contribuições no sentido de permitir acesso a algum tipo de conhecimento europeu. A educação ficava a cargo dos jesuítas. Esse processo influenciou diretamente as formas de conceber a infância e as crenças (PELOSO, 2015, p. 40).

Nesse sentido, o ensino jesuíta, que foi uma das primeiras formas de educação no país, atingiu também as crianças pequenas dessa terra, pois a sua catequização (índios e os pequenos que não eram convertidos à Igreja Católica) já era uma forma de contato e experiência das crianças com o conhecimento, mesmo sendo ele europeu e cristão.

De acordo com Peloso (2015), durante o século XVI, a educação brasileira continuava a seguir as influências européias em que a infância era vista como uma fase em que as crianças não possuíam uma individualidade moral e eram desprovidas de razão, sendo esta fase apenas um momento de transição. No entanto, no Brasil, essa infância não foi única, mas plural, pois eram distintas as formas de tratamento destinadas às diferentes crianças que aqui viviam. A autora supracitada trabalha com o conceito de infâncias e, para ela, uma das marcas da história da infância no Brasil é a disparidade em que havia:

[...] o esquecimento da criança e da sua humanidade frente à sua classe social, raça e etnia. Deparamo-nos, então com uma contradição, dentre outras que permeiam a história da infância: algumas crianças não eram entendidas como pessoas, sujeitos sociais, mas eram aceitas como mão de obra, sobretudo as indígenas e as negras, no período em questão. As crianças de variantes origens eram todas subjugadas a uma concepção de infância, mas marcadas pela diferença de tratamento, sem que houvesse igualdade de direitos nessa diferença (PELOSO, 2015, p. 42).

No período que se seguiu, entre o século XVII e XVIII, havia muitos casos de abandono de crianças no país, muitas deixadas nas rodas dos expostos - instituição criada aproximadamente no ano 1738 com a finalidade de atender as crianças abdicadas, fruto principalmente de relações extraconjugais. Essas instituições não foram uma criação brasileira, pois já eram usuais na Europa e foram fundadas pela Igreja Católica com o objetivo de cuidar das crianças abandonadas. O Brasil foi um dos países em que a roda dos expostos perdurou, embora no século XIX fossem muito combatidas pelos médicos higienistas que alegavam as péssimas condições em que as crianças viviam e a precariedade das condições de saúde (KUHLMANN JR., 2007).

Luiz Henrique Torres (2006), ao fazer uma discussão sobre “A Casa dos Expostos na Cidade do Rio Grande”, afirma que havia um grande número de abandono de crianças no Brasil entre o século XVII e XVIII, mas que na zona rural tal descaso com os pequenos não era tão grande, uma vez que toda mão de obra era bem-vinda. Desse modo, as crianças, desde muito cedo, iniciavam a vida no trabalho com a terra ou atividades agrícolas, diferenciando-se do trabalho na cidade em que era preciso uma mão de obra mais especializada, além de força física.

O abandono no campo era mais raro, pois os enjeitados acabavam sendo adotados como filhos de criação ou agregados. No trabalho agrícola, toda mão-de-obra era bem-vinda, e desde cedo a criança já trabalhava na terra ou em outras atividades. Os pequenos agricultores e os pescadores pobres não tinham acesso à mão-de-obra dos escravos, que exigia maiores recursos financeiros, recorrendo à força de trabalho familiar, seja de crianças, adultos ou idosos. [...] O abandono das crianças era evitado, pois sua função produtiva estava garantida, já que a sobrevivência exigia trabalho contínuo para garantir a manutenção do grupo. Nos centros urbanos, o trabalho infantil tinha valor reduzido ou dispensável. A mão-de-obra na produção artesanal exigia especialização profissional e, no caso das atividades portuárias, era preciso muita força física. Além disso, no meio rural havia pobreza, mas não a miséria existente nos maiores centros urbanos como Rio de Janeiro, Salvador, Vila Rica e São Paulo, onde a brutalização era mais acentuada devido à falta de condições mínimas de vida de milhares de indivíduos (TORRES, 2006, p. 105).

A Igreja, precursora da roda dos expostos no Brasil, tinha como objetivo maior o cuidado e/ou conversão desses pequenos para a vida católica e condenavam a ação do abandono, considerando-o uma ação imoral e pecaminosa - visto os altos índices de infanticídio que ocorria no período, resultado da situação de extrema pobreza do país e dos preceitos morais que levavam muitas mulheres solteiras a se desfazerem das crianças ou até

mesmo morrerem em partos clandestinos na tentativa de esconder a gestação (TORRES, 2006).

Em contrapartida, se de um lado tínhamos esse acolhimento das crianças que ficavam no relento, realizado pela Igreja, por outro lado Oliveira (2002) coloca que a educação das crianças que eram filhas da elite brasileira era realizada em suas próprias residências (em maioria situada na zona rural), sob amparo de sua mãe, pois era função da mulher o cuidado com os seus filhos, já que ainda não existiam instituições voltada para a Educação Infantil.

Zilma de Moraes e Ramos Oliveira (2002) apontam que com o fim da escravidão, em 1888, e com a Proclamação da República, em 1889, houve um aumento de pessoas que migraram para as cidades em busca de emprego devido a crescente quantidade de indústrias no país. Tal contexto teve como uma de suas consequências o crescimento do número de crianças abandonadas e deixadas ao relento que viviam em péssimas condições, favorecendo o aumento da mortalidade infantil no período.

Além do processo de industrialização e urbanização que o país passava, novas demandas começaram a surgir quanto à Educação Infantil, pois a abertura do mercado de trabalho para as mulheres exigiu uma mudança da dinâmica familiar, dado que a mulher que fazia parte do quadro de funcionários das fábricas não poderia mais ficar exclusivamente cuidando de seus filhos (OLIVEIRA, 2002).

Entre o final do século XIX e início do século XX, temos a criação de creches a fim de contemplar a nova demanda social, no entanto as creches, nesse contexto, tinham um caráter temporário e serviam para cuidar das crianças até que suas famílias voltassem a se reorganizar (“creche como auxiliares das famílias”) e pudessem voltar a seguir o modelo da família tradicional burguesa (LIMA, 2012).

De acordo com Oliveira (2002), além da expansão das creches, temos os “surgimento das classes pré-primárias junto às instituições escolares em diversas cidades do Brasil” que proporcionaram o atendimento da criança em diferentes contextos (Parques infantis, Escolas maternas, Jardins de Infância, Creches e Classes pré-primárias). A autora supracitada defende que a oriagem das Creches e Pré Escolas nesses período vinculava-se às concepções assistencialista, tendo como objetivo a prevenção da marginalidade e criminalidade das crianças pobres e filhos de operários.

Os jardins de infância, também criados nesse período, reafirmaram a distinção que era feita entre as crianças pobres e as crianças ricas da sociedade e, de acordo com Paschoal e Machado (2009), se, por um lado as creches foram criadas para atender as crianças cujas

mães precisavam trabalhar, por outro as instituições de Educação Infantil foram vistas por alguns setores da sociedade (economicamente mais alta) como vantajosas para o desenvolvimento infantil.

De acordo com Franco Cambi (1999), os jardins de infância eram pautados nos ensinamentos de Fröbel¹², um pedagogo alemão, e foram difundidos por toda a Europa e Estados Unidos até o final do século XIX, fazendo parte da pedagogia romantizada alemã, na qual o estudioso era considerado o pedagogo do romantismo, influenciando a educação das crianças pequenas em vários países europeus e não europeus, como Estados Unidos.

Esses jardins de infância traziam três aspectos diferentes a serem sublinhados: i) a concepção de infância em que a criança era vista como um ser cristão, de natureza boa, sendo preciso deixá-la se desenvolver comunicando-se com a sua natureza; ii) organização dos “jardins” em que se verificava uma valorização dos jogos, havendo espaços dentro das instituições para que eles fossem realizados. Além do trabalho infantil, o autor Franco Cambi (1999) aponta a existência de atividades em grupos (cantos) organizados pelas professoras para realização de atividades e iii) didática que era considerada o coração do método Fröbeliano, na qual se colocava a atividade lúdico-estética como central na realização do trabalho, havia a utilização dos “dados”¹³ - um material matemático que auxiliava a criança na compreensão da essência da natureza.

De acordo com Cambi (1999), a contribuição de Fröbel foi redefinir organicamente a sua imagem de infância e teorizar a sua concepção de escola. O educador colocou a idade infantil com uma fase criativa e fantástica, apontando a importância da criança ser educada, uma vez que essa educação influenciaria na personalidade do homem do futuro.

Arce (2002) assinala que a concepção de “Jardim de Infância” é uma denominação que deriva da relação que Fröbel fazia entre as crianças e as plantas, na qual a escola seria um jardim, o professor o jardineiro e para o educador as crianças eram como plantas, pois entravam na escola sem nenhum conhecimento, eram silvestres, mas que com os cuidados de um jardineiro (professor) iam crescer e desabrochar.

Era dessa forma que Fröbel propunha a instituição infantil, apesar de também apontar que o crescimento e desenvolvimento infantil fazia parte de um processo natural da

¹² Decidiu-se manter a grafia como a utilizada pelo autor Franco Cambi (1999).

¹³ Os “dados” são uma espécie de material didático, construído de objetos geométricos; eles devem iniciar a criança na compreensão da essência da natureza, sendo dotados de valor simbólico, além de didático. Podem ser usados de múltiplas maneiras, mas ao mesmo tempo iniciam a uma leitura “filosófica” (simbólica) do mundo, referindo-se à unidade, ao dinamismo etc., e fixando na mente infantil tais princípios (CAMBI, 1999.)

criança e que não se dava apenas pelo cuidado do jardineiro, ou seja, professor. Como podemos ver:

[...] a infância, assim como uma planta, deveria ser objeto de cuidado atencioso: receber água, crescer em solo rico em nutrientes e ter a luz do sol na medida certa. O jardim é um lugar onde as plantas não crescem em estado totalmente silvestre, totalmente selvagem, é um lugar onde elas recebem os cuidados do jardineiro ou da jardineira. Mas o jardineiro sabe que, embora tenha por tarefa cuidar para que a planta receba todo o necessário para seu crescimento e desenvolvimento, em última instância é o processo natural da planta que deverá determinar quais cuidados a ela deverão ser dispensados. Certas plantas não crescem bem quando regadas em demasia, já outras precisam de muita água; algumas plantas precisam de muito sol, ao passo que outras crescem melhor à sombra. O bom jardineiro sabe “ouvir” as necessidades de cada planta e respeitar seu processo natural de desenvolvimento. Para Fröebel, assim também ocorre com as crianças e, portanto, os adultos encarregados da educação delas deveriam comportar-se tal como o jardineiro (ARCE, 2002, p. 108).

De acordo com Arce (2002), Fröebel foi um dos primeiros educadores a se preocupar com as crianças menores de 06 anos. Os jardins de infância derivam de seu trabalho como educador e de sua forma de conceber a educação infantil. Já Kuhlmann Jr. (2001) aponta que, no Brasil, os jardins de infância eram instituições destinadas a uma classe econômica mais alta, e para esse público começou-se a pensar no fator pedagógico na educação das crianças, mas essa ação não se estendia para as outras demandas sociais.

O panorama social de urbanização com o aceleramento das indústrias e a entrada da mulher no mercado de trabalho nas grandes cidades, no fim do século XIX, foram importantes fatores que contribuíram para que aumentasse a demanda por instituições de Educação Infantil. Porém, a oferta de instituições, naquele momento, não era suficiente, o que fez com que as mães passassem a buscar outras alternativas, como deixar com parentes, vizinhos ou alguém próximo que pudesse executar esse trabalho (OLIVEIRA, 2002).

Nesse mesmo período, também havia um forte discurso médico higienista¹⁴ sobre cuidado com as crianças que apontava para a falta de cuidados e o abandono, devido a entrada da mulher no mercado de trabalho. Esses discursos médicos somaram vozes na luta por instituições educacionais que amparassem as crianças enquanto seus pais, pertencentes a uma classe econômica popular, trabalhavam (LIMA, 2012).

¹⁴ “A origem dos temas referentes ao movimento higienista teve início, no Brasil, no fim do século XIX e início do XX, visto que este tinha como objetivo uma modificação no comportamento da população brasileira. Os médicos higienistas tinham a responsabilidade de cuidar da saúde e da higiene do indivíduo e do país de certa forma, pois acreditavam que grande parte dos problemas da nação estava relacionada a questões sanitárias” (FERNANDES, P. D.; OLIVEIRA, K. K. S. Movimento Higienista e o Atendimento à Criança, 2015, p. 1-8).

Outro ponto que preocupava os médicos higienistas era o crescente número das chamadas criadeiras, dado que a maioria era mulheres pobres e com pouca higiene que cuidavam das crianças em lugares insalubres e que tinham pouco conhecimento ignorante dos preceitos de higiene e não se preocupavam com a alimentação correta das crianças, tempo de sono ou outras questões importantes, ficando com as crianças em troca de um valor, como coloca Lima (2012). O autor assinala que, visando acabar com esse mercado das criadeiras que não zelavam pelas crianças e contribuía para o aumento da mortalidade infantil, os higienistas defendiam que o Estado deveria tomar providências para combater essa mercancia através da criação de creches.

O discurso higienista também estava presente quando se falava em zona rural, pois os médicos apontavam a alta taxa de mortalidade infantil nesses espaços (em torno de 50%) devido às precárias condições de vida que esses povos viviam, sujeitos a muitas doenças que levavam a fatalidades. Desse modo, defendia-se a necessidade da existência de Centros de Saúde Rurais que dessem atenção à maternidade e à infância, assim como a criação de creches. Porém, como as demais políticas sociais, a prioridade de abertura dessas instituições ficou concentrada na zona urbana, mesmo que o discurso dos higienistas abordasse a importância da instituição nos dois espaços (LIMA, 2012).

Com o aumento da industrialização, na segunda metade do século XX, e o aumento da inserção da mulher no mercado de trabalho houve uma maior procura pelas creches, principalmente, as que funcionavam em período integral, pois as mães trabalhavam o dia inteiro. Esse contexto de mudanças sociais, acarretaram avanços sobre a Educação Infantil na legislação, como o incremento na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961, das crianças de 7 anos com etapa da Pré-Escola a ser ministrada em jardins de infância e maternais. A legislação também apontava o estímulo às empresas para manter, por conta própria ou em parceria com o governo, instituições pré-primárias que atendessem aos filhos das funcionárias (OLIVEIRA, 2002).

Porém, Kuhlmann Jr. (2000) coloca que, com o golpe militar em 1964, houve mudanças no que concerne à educação infantil. As políticas adotadas pela federação continuavam a propor creches e Pré-Escolas para a assistência de crianças pobres, mas se incorporou diretrizes das instituições internacionais¹⁵ que desde o início do século XX influenciam as políticas do país. A incorporação do Fundo das Nações Unidas para a

¹⁵ No segundo capítulo desse trabalho discutiremos a influências das organizações internacionais na educação brasileira.

Infância (Unicef) foi uma dessas diretrizes internacionais que propunha instituições de Educação Infantil baseadas em modelos que geravam baixo custo.

Apesar dos preceitos higienistas ainda pairarem na Educação Infantil, entre a década de 1960 e 1970, influenciada pelas concepções americanas e europeias, entra em voga a educação compensatória que via nas crianças pobres a carência de estudo, cultura e educação, ou seja, uma “privação cultural” (PELOSO, 2015, p. 47).

Os autores Figueiras (1994) e Kuhlmann Jr. (2000) assinalam que até 1970 as demandas existentes por creche atendiam uma parcela pequena da população de crianças, entre as alternativas para atender essas demandas estavam as creches fundadas pela população, as parcerias entre o público e o privado sem fins lucrativos e o crescimento das instituições filantrópicas, comunitárias e assistenciais.

Araújo (2014) citando Rosemberg (1997, 2002)¹⁶ coloca que a década de 1970 pode ser considerada um marco na oferta da Educação Infantil no país, pois foi quando houve a implementação do Projeto Casulo¹⁷, especificamente em 1976, instituído pela Legião Brasileira de Assistência durante o período militar e visava contemplar crianças de 4 a 7 anos de idade.

Sobre o Projeto Casulo o autor Kuhlmann Jr. (2000) coloca que:

No texto *Projeto Casulo*, publicado pela Legião Brasileira de Assistência (LBA) em 1977, pretendia-se, como no início do século, que o programa viesse a desenvolver atividades paralelas de orientação familiar. A “problemática comunitária”, devido à baixa renda *per capita*, vinha provocando “desequilíbrio nas famílias e a desintegração do lar”. Isso porque, “por longo tempo, viveu a sociedade brasileira sem perceber” que esses problemas a impediam de atingir “um estágio mais avançado de desenvolvimento socioeconômico-cultural”. Após se dar conta da despercebida pobreza nacional, o remédio proposto para o “4º estrato da população brasileira”, é a criação de novas vagas para as crianças de 0 a 6 anos, “a baixo custo”, nas creches Casulo. Os pobres estavam percebendo o quanto eram pobres: os meios de comunicação mostravam o crescimento do milagre econômico e faziam a população marginalizada “aspirar de forma crescente aos bens da civilização”, dizia o texto (KUHLMANN JR., 2000, p. 10).

¹⁶ ROSEMBERG, F. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 115, 2002, p. 25-64.

ROSEMBERG, F. A LBA, o Projeto Casulo e a Doutrina de Segurança Nacional. In: FREITAS, M. C. *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997.

¹⁷ Projeto Casulo: foi uma série de programas destinados à maternidade e à infância, localizados, não extensivos, com base no voluntariado (ROSEMBERG, F., 1997).

O Projeto visava a ampliação da creche com poucos gastos financeiros, tratavam-se de classes anexas das escolas primárias que tinham como objetivo atender as crianças sem que precisasse de muitos investimentos, o que pretendia-se era atendê-las de forma barateada sem precisar que o governo bancasse grandes custos, uma vez que, via-se a Educação Infantil como um setor para poucos investimentos.

Porém, o Programa foi a declínio, pois ofertava uma educação incipiente em qualidade tanto do ensino, da infraestrutura e da formação docente. Observa-se que a educação compensatória ganha espaço e começa a aparecer nos discursos educacionais brasileiros, por isso, segundo Kuhlmann Jr. (2000, p.10-11) nesse período (segunda metade do século XX), apesar de não haver uma preocupação com a qualidade da educação das crianças pequenas, ela começa a ser vista como uma forma de solucionar o problema da pobreza e das altas taxas de reprovação no ensino de 1º grau pela “educação compensatória”.

O cenário brasileiro nesse momento era de instituições de ensino em situações precárias, com poucos recursos, materiais pedagógicos e baixa remuneração. O modelo tecnicista¹⁸, durante a década 1970 passou a influenciar algumas instituições de educação infantil, por isso, pode-se dizer que foi durante o período militar que encontramos os vestígios de uma primeira forma de educação com caráter escolar¹⁹ para as crianças no país (LIMA, 2012, p. 52-53).

A época que se seguiu entre 1970 e 1980 foi marcada por grandes reivindicações da classe popular e grande mobilidade dos movimentos sociais (sindicais, feministas e estudantil) no que tange à educação, lutavam por Creches e Pré-Escolas de qualidade e em quantidades que atendessem as demandas da população. Entrou-se o discurso sobre a democratização do país e da educação, lutas que foram importantes para o fim do regime militar (KUHLMANN JR., 2000).

¹⁸ Pedagogia Tecnicista: “A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advogou a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretendeu-se a objetivação do trabalho pedagógico [...]. Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor e se na pedagogia nova a iniciativa deslocou-se para o aluno, na pedagogia tecnicista o elemento principal passou a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária. A organização do processo converteu-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção” SAVIANI, D. Pedagogia Tecnicista, 2017, Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_pedagogia_tecnicista.htm>. Acesso em: 14 jun. 2017

¹⁹ Entende-se Educação com Caráter Escolar uma educação não pautada apenas no cuidar e educar, mas aquela ligada ao ensino e aprendizagem pedagógicos.

O entrelaçamento entre as lutas dos militantes pela educação infantil, dos movimentos sociais e do movimento das mulheres passou a exigir Educação Infantil como direito de todos, não apenas das mulheres que saíam para trabalhar, mas como um direito da criança que deveria perder o caráter assistencialista que há tempos apresentava (ARAÚJO, 2014).

Peloso (2015) aponta que durante a década de 1970 houve a intensificação por demandas de creches para as crianças, exigência defendida pelo movimento feminista que colocava tais instituições como uma obrigação do Estado em provê-las e como um direito dos trabalhadores. Além disso, começou-se a exigir não apenas um espaço para que as crianças fossem cuidadas, mas um espaço educacional que considerasse o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento intelectual.

Nesse sentido que Peloso (2015), respaldando-se em Kramer (2003)²⁰, coloca que, na década de 1980, as mães da classe média fortaleceram o discurso por uma escola que considerasse não apenas a saúde da criança, mas todos os aspectos: físicos, cognitivos, emocionais e afetivos. Nesse período começaram a surgir pesquisas sobre a Educação Infantil o que fez com que muitos pesquisadores se engajassem nessa luta.

Percebe-se que começa a ocorrer a luta por uma educação que não estivesse vinculada apenas ao cuidado da criança e aos preceitos de higiene, mas que pensasse no desenvolvimento completo da criança (cognitivo, físico, psíquico e social) e não apenas os seus cuidados profiláticos. Nota-se que a Educação Infantil começa a ser requerida sobre um caráter mais pedagógico e não apenas assistencial.

Com o fim da Ditadura Civil-Militar, as políticas de Educação Infantil são incluídas no Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) elaborado em 1986. Nesse momento, pesquisadores e os movimentos sociais começam a fazer muitas discussões políticas em torno da Educação Infantil e a vê-la também como uma forma de luta contra as desigualdades da sociedade (PELOSO, 2015).

Lima (2012) e Araújo (2014) mostram que, como resultado dessas lutas, em 1988, foi reconhecido na Constituição Federal a educação como um direito das crianças, um dever do estado e da família em garanti-la (Art. 205/1988) e o direito do homem do campo ou da cidade “a assistência aos filhos e dependentes desde o nascimento até 6 anos de

²⁰ KRAMER, S. Pesquisando Infância e Educação: um encontro com Walter Benjamin. In: LEITE, M. I. F. P. (Org). *Com a pré-escola nas mãos: Uma alternativa curricular para a educação infantil*. 14 ed. São Paulo: Ática, 2003.

idade, em Creches e Pré-Escolas” (Art. 7º, inciso XXV da Constituição de 1988), como se pode observar:

Art. 7º. São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social:
[...] XXV- assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em Creche e Pré-escolas (BRASIL, 1988).

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

O Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA, Lei 8.069 instituída no dia 13 de julho de 1990, reafirma o direito da criança, induzindo o estado aos compromissos para o bem-estar das crianças e adolescentes. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, o artigo 29 aponta para a importância da escola em garantir o “desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação familiar e da comunidade”(BRASIL, 1996)²¹.

Baseado nas afirmações acima, pode-se dizer que a educação das crianças passa a ser um dever não apenas das famílias (mais especificamente das mães que durante muito tempo tinham o papel de ficar em casa cuidando dos filhos e prezar pelo bem-estar do seu lar), e mas também uma responsabilidade compartilhada com o Estado que precisa oferecer condições educacionais para o desenvolvimento integral dos infantes.

Em 1998, os três volumes do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998, v. 1, 2 e 3), formulado pelo MEC, e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 1999a) passaram a cuidar do currículo da Educação Infantil e a pensar nas práticas pedagógicas a serem desenvolvidas nesse segmento. Mais tarde, em 17 de dezembro de 2009, há a reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009d), reiterando a responsabilidade do Estado no oferecimento da Educação Infantil no país (LIMA, 2012).

A legislação brasileira, como LDBEN/1996, a Constituição de 1988 e as publicações do Ministério da Educação, como Diretrizes, Parâmetros e Referenciais

²¹ Posteriormente, o artigo é alterado através da Lei nº 12.796, de 4 de Abril de 2013 que insere no texto a inclusão da Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, mas não modifica a responsabilidade da Escola e do estado pela Educação Infantil (BRASIL, 2013b).

determinam critérios para o oferecimento da Educação Infantil no que concerne à estrutura física das escolas, ao currículo, à alimentação, à formação docente, entre outros que devem estar de acordo com critérios de qualidade colocados pelos órgãos federais. As legislações citadas, que significaram avanços na Educação Infantil brasileira, são (ou deveriam ser) de abrangência nacional, valendo para toda Etapa de Ensino, seja ela pública ou privada, localizadas no campo ou na cidade, sendo o mesmo direcionamento para todas as demandas (LIMA, 2012).

Entre os documentos que apontam a infraestrutura das escolas e demais questões pertinentes a qualidade da educação estão os Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil (PBIE) (BRASIL, 2006d) e os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI) disponíveis em volume 1 e 2 (BRASIL, 2006e, 2006f), ambos lançados no ano de 2006.

Nesse contexto, a Educação Infantil passa a ser um direito de todas as crianças, independente de sua condição econômica e social, cor e se reside na zona urbana ou rural. Por isso, a importância de se pensar como esse direito vem sendo garantido na realidade do campo, uma vez que a Educação Infantil formou-se no contexto do desenvolvimento dos centros urbanos e do processo de industrialização das grandes cidades e como forma de atender a demandas sociais desse espaço.

Em 2005, foi lançado pelo Governo Federal um Projeto de Lei (PL) que visava a ampliação do ensino fundamental de 8 para 9 anos, inserindo as crianças de 6 anos (antes pertencentes a Educação Infantil) ao primeiro ano do Ensino Fundamental. Esse projeto foi aprovado sobre a Lei nº 11.274, sancionada em 6 de fevereiro de 2006 que altera a redação dos Arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei Nº 9.394 (LDB/1996).

Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade (BRASIL, 2006a).

Com essa aprovação, as crianças de 6 anos, que antes eram contempladas pela Educação Infantil, passam a ser matriculadas no Ensino Fundamental. Dessa forma, ficou a cargo das creches atender crianças de 0-3 anos e as pré-escolas de 4-5anos. Além disso, em 11 de novembro de 2009 ficou estabelecido pela emenda constitucional 59 o prazo de 2016 para que as redes de ensino passassem a atender obrigatoriamente as crianças de 4 a 5 anos

na pré-escola. Ampliando assim, a obrigatoriedade escolar que passa a ser dos 4 aos 17 anos de idade.

Buscando a concretização da Emenda 59, o Plano Nacional de Educação (PNE) (2014- 2024) estipula como meta a universalização da Pré-Escola (4-5 anos) até o ano de 2016 e a ampliação de no mínimo 50% aos atendimentos das Creches (0-3 anos) até o final da vigência do plano (2024) (BRASIL, 2014).

Esse cenário também foi propício para a criação de diferentes políticas, voltadas para a Educação Infantil do Campo, como diretrizes operacionais e complementares que fortaleceram a lutas dos movimentos sociais, mas esse é um tema que será enfatizado na seção a seguir.

Por ora, indagamos que se a Educação Infantil fica garantida para todas as crianças, independente da condição socioeconômica, cor, etnia, gênero ou se residentes do campo ou da cidade entende-se que a oferta de Educação Infantil deveria contemplar todas as realidades habitacionais existentes em no país. No entanto, percebe-se que a Educação Infantil no Campo é muito deficitária no Brasil ainda hoje, pois ela sempre esteve ligada à educação urbana, ao processo de desenvolvimento das cidades e das indústrias, ficando ao campo as migalhas dessas políticas educacionais.

Deixaremos, a seguir, um quadro síntese com os principais fatos do contexto histórico da Educação Infantil para facilitar a absorção das informações e contribuir para o entendimento dessa seção

Quadro 1- Síntese com os principais fatos do contexto histórico da Educação Infantil

Período	Fato Histórico	Principais Características
Colônia- Séc. XVIII	Educação Infantil realizada pela Igreja	<ul style="list-style-type: none"> • Abandono das crianças na casa dos expostos; • Domesticação e catequização
Séc. XIX	Educação Assistencialista	<ul style="list-style-type: none"> • Industrialização do país; • Entrada da mulher no mercado de trabalho; • Instituições infantis como lugar para deixar as crianças;
Final do Séc. XIX - Primeira metade do séc. XX	Aumento da demanda educacional	<ul style="list-style-type: none"> • Processo de urbanização do país; • Aumento do número de mulheres no mercado de trabalho; • Aumento de demanda de instituições educacionais para crianças; • Jardins de Infância; • Discursos Médico Higienista; • Criação de mais Creches;

Segunda metade do Séc. XX	Educação como um direito da Criança	<ul style="list-style-type: none"> • Criação de maternais e parques infantis • Ditadura Civil-Militar (1964-1985) (Projeto Casulo) • Reivindicações Populares; • Educação não apenas em quantidade, mas também em qualidade;
Final do Sec. XX - Início Sec. XXI	Conquista de Direitos	<ul style="list-style-type: none"> • Art. 208 da Constituição de 1988; • Elaboração de Diretrizes, Referenciais para Educação Infantil; • Decreto-Lei nº 11.274/2006 que institui o Ensino Fundamental de 9 anos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2017).

1.2 Educação do Campo no Brasil

Entre o final do século XIX e já na primeira metade do século XX, a educação não era ainda um direito difundido a todas as pessoas, mas um privilégio de poucos. No entanto, algumas mudanças começaram a ser necessárias devido às conjunturas econômicas e políticas brasileiras e até mesmo para que as oligarquias pudessem ser sustentadas. Começou-se a sentir a necessidade de uma mão de obra mais qualificada para o trabalho, resultado do processo de industrialização e crescimento do país (BEZERRA NETO, 2003).

Dessa forma, a instrução pública se deu inicialmente no ensino profissionalizante voltado para prática, com o intuito de estimular o desenvolvimento técnico e industrial, o que não significava que ela fosse pública, gratuita, de qualidade e de acesso para todos (BEZERRA NETO, 2003).

Nesse período, ocorreram reivindicações populares pelo direito ao acesso à educação, juntamente com outras reivindicações de movimentos sociais dos trabalhadores que lutavam pela redução da jornada de trabalho, o fim do trabalho infantil, a busca por direitos trabalhistas, entre outros fatores que englobavam a luta por políticas públicas para a população das camadas populares.

Preocupado com os rumos que a educação brasileira tomava, o Marechal Hermes da Fonseca, que presidiu o país entre 1910-1914, apontava a necessidade de um ensino agrícola para o homem do campo, defendendo cursos práticos que ensinassem o manejo dos instrumentos usados para o trabalho na zona rural, assim como conhecimentos que contribuíssem com o trabalho na colheita e na criação de animais. Durante o governo de Epitácio da Silva Pessoa (1919-1922), fazia considerações sobre a educação rural, falando

sobre a democratização do ensino no campo, uma vez que a produção e exportação de grãos era forte no Brasil, por isso, para ele, era importante a educação nesse espaço (BEZERRA NETO, 2003).

Dá-se nesse período, a criação dos patronatos agrícolas²² que, segundo Bezerra Neto (2003), eram escolas que defendiam dar assistência e “proteção” às crianças, ensinavam os pequenos sem que para isso eles precisassem sair do mercado de trabalho, pois eram inseridas no espaço da labuta desde cedo. Camuflados em um discurso que propunha ajudar as crianças, preparar seu futuro e impedir que elas ficassem nas ruas, os patronatos, na verdade, usavam da mão de obra de baixo custo desses pequenos e dos adolescentes que contribuíam para o sustento da oligarquia local.

A problemática da criança e do adolescente não era entendida como uma questão social ligada à espoliação do capital, mas com uma mera questão educacional, pois acreditava-se que dando-lhe o emprego e tirando-o do “vício” e da rua estariam adequados às condições de classe trabalhadora em geral. Acreditava-se ainda que com essas medidas, pudessem ser resolvidos alguns dos graves problemas econômicos pelos quais passava o país principalmente tendo em vista o crescimento da indústria, que deveria ajudar a resolver os problemas de mão-de-obra e diminuir nossas necessidades de importações, responsáveis por grande parte da sangria da economia nacional (BEZERRA NETO, 2003, p.70)

Baseado nessas explicações, nota-se uma ausência tanto no Governo de Hermes da Fonseca quanto no de Epitácio Pessoa de preocupação com o povo campesino, mas apenas ações que visavam contemplar os interesses econômicos de uma oligarquia brasileira, fortalecendo assim a economia agrária.

Com o período nacionalista, já no século XX, alguns problemas sociais começam a ganhar mais visibilidade, como a educação popular brasileira. Nesse momento começou-se a enxergar a educação como redentora social e o analfabetismo como um problema que precisava ser diminuído. De acordo com Basso (2013), a ordem agora era “disciplinar o povo brasileiro”, por isso, ao assumir a diretoria geral da Instrução Pública em 1920, Sampaio Dória realizou uma grande reforma no Estado de São Paulo²³ com a pretensão de pôr fim ao analfabetismo infantil.

²² “Um instituto de assistência, proteção e tutela moral aos menores” (BEZERRA, 2003, p.67).

²³ Segundo Jaqueline Basso (2013) o Estado de São Paulo foi pioneiro na busca por Reformas que melhorassem a Educação Primária. Pretendemos justificar com essa afirmação o enfoque dado nesse contexto histórico ao Estado Paulista.

Com a reforma de 1920, Sampaio Dória reorganizou o sistema educacional paulista, reduzindo o ensino primário para dois anos (rural e urbano), criou o ensino médio com os antigos terceiro e quartos anos, reduziu a obrigatoriedade escolar para 9 e 10 anos, taxou o curso médio (o que levou a ter muitas críticas), entre outras medidas (ANTUNHA²⁴ *apud* BASSO, 2013, p. 26).

A reforma do Ensino Paulista recebeu críticas tanto dentro do Estado quanto fora dele, causando um grande debate sobre a educação brasileira na década de 1920, discussão que buscava pensar em uma proposta de modernizar a educação e contribuir com a reforma social. O panorama educacional nas duas primeiras décadas do século XX era a falta de vagas nas escolas, problema esse que se agravava ainda mais no campo, pois nem ao menos encontravam-se locais que abrigassem as escolas, os docentes não possuíam casas próximas à escola, tendo grandes dificuldades para se deslocarem até as instituições e havia um mandonismo coronelista que trazia ainda mais amarras para a educação dos sujeitos do campo (BASSO, 2013).

A autora supracitada assinala que o coronelismo foi um grande problema enfrentado nas escolas da zona rural, uma vez que estas quase unanimemente concentravam-se nas terras de grandes fazendeiros, o que lhes dava “poder” para intervir na educação, além de influência política para fazer valer suas vontades.

Durante o período da Reforma do Ensino de São Paulo (1920-1924), houve um aumento das matrículas escolares. De acordo com Basso (2013), tal fato era consequência de medidas administrativas que contribuía para que a obrigatoriedade escolar começasse a realmente valer. No entanto, ao invés de termos a expansão das escolas, houve a expansão da rede escolar com a criação de escolas reunidas²⁵ que deu fim a existência de novos grupos escolares²⁶. Mas, com o fim da Reforma (1925), as estruturas do ensino primário voltaram a ser as mesmas, com grupos escolares de quatro anos de duração e escolas isoladas e reunidas com três²⁷.

²⁴ ANTUNHA, H. C.G. *Instrução Pública no Estado de São Paulo: A reforma de 1920*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1976. 297 p.

²⁵ Escolas Reunidas: condensação de escolas Isoladas (BASSO, 2013).

²⁶ No Brasil os Grupos Escolares: foram criados em 1893 primeiramente no estado de São Paulo, sendo o primeiro modelo de escola graduada em séries do país, uma renovação nos métodos de processo de ensino. Posteriormente vieram as Escolas Reunidas que nasceram como um modelo intermediários entre as escolas Isoladas e os Grupos Escolares, pois não otentavam de grandes prédios e números elevados de professores (SANTOS, 2015).

²⁷ Reforma do estado de São Paulo de 1920 realizada por Sampaio Doria que teve com a intenção de diminuir o analfabetismo e reorganizar o ensino público (BASSO, 2013).

Quando o ensino paulista voltou a ter as mesmas características que antes, a educação que acontecia na zona rural foi diferenciada da ofertada nas cidades, pois, no campo, as escolas isoladas e reunidas tiveram seu tempo de duração diminuído, marcando a dualidade que existia entre a educação desses dois espaços (BASSO, 2013)

Durante a primeira metade do século XX, mais precisamente na década de 1930, a educação rural foi fortemente marcada pelo Ruralismo Pedagógico, movimento que incentivava a alfabetização na zona rural, mas ao contrário do que aparentava, não estava preocupado com o acesso ao ensino do povo campesino, pois via na educação uma forma de fazer com que os sujeitos permanecessem na zona rural, a fim de minimizar o grande êxodo rural que acontecia nesse período.

O ruralismo foi um movimento pedagógico que começou a percorrer o Brasil em uma época que o país passava por uma crise econômica na agricultura, fazendo com que vários proprietários de terras e, principalmente, os grandes cafeicultores sofressem muitos prejuízos. Esse período também foi caracterizado pela Era Vargas (1930-1945) que trouxe com ela um governo marcado pelo autoritarismo, centralização do Estado, grande desenvolvimento e modernização nacional, fez parte desse contexto político em que a educação rural foi vista como uma forma de fixar o homem no campo e atender às demandas econômicas, devido a necessidade de mão de obra na zona rural (BEZERRA NETO, 2003).

Para entender o movimento ruralista, é preciso pensar que o Brasil passava pelo momento do nacionalismo no estado novo que trazia forte defesa da cultura nacional, da arte brasileira, do patriotismo, do fortalecimento de uma identidade nacional, de industrialização e a busca do desenvolvimento interno e fortalecimento cultural da nação. No ramo pedagógico, havia diferentes propostas dos intelectuais com intuítos diferentes: enquanto uns defendiam a industrialização, outros traziam a defesa do ruralismo; porém, em comum ambos, visavam o fortalecimento do ensino e da nação e o fortalecimento da Língua Portuguesa (BEZERRA NETO, 2003).

Sud Menucci, que foi um grande representante dos ruralistas, trazia a defesa do ensino da Língua Portuguesa nas escolas, colocando a importância da unificação do país no que concerne as suas culturas e língua, importância do uso da língua materna, indo contra a desnacionalização, crítica essa feita as escolas particulares que atendiam grande parte dos imigrantes presentes nessa terra (BEZERRA NETO, 2003).

No que concerne à educação rural, a ideia do movimento era de elaboração de um currículo que fosse voltado para as atividades rurais e para a realidade campesina, a fim de

prover condições para que a população pertencente a zona rural permanecesse nesse espaço e consequentemente continuasse a realizar ali os trabalhos ligados à agricultura e à pecuária (BEZERRA NETO, 2003)

A adesão desses ideais não se restringiu apenas aos educadores envolvidos com o movimento. De acordo com Bezerra Neto (2003), alguns governantes atenderam às solicitações dos ruralistas quanto à construção de escolas na zona rural. Entretanto, esses governantes receberam algumas críticas por atenderem apenas em partes essas reivindicações do movimento, como a criação de um curso de ruralismo que seria anexo as escolas normais (escolas que habilitam professores à lecionar no ensino elementar) já existentes, tendo como duração três meses a mais do tempo de formação dos professores na escola normal, ao invés de criarem escolas normais rurais. Os defensores do ruralismo alegavam que o tempo era insuficiente para a formação dos docentes, além de ser um prazo pequeno para que eles tomassem gosto pela roça.

Como não havia sido construídas escolas normais rurais foram então idealizadas pelos ruralistas currículos nas escolas normais para a formação do professor que fossem voltados aos ensinamentos ligados à agricultura e que contemplassem a higiene, saúde, trabalho linguagem, entre outros campos, como aponta Lex (1993) quando apresenta o currículo para a formação dos professores da zona rural:

Higiene Rural: alimentação; cuidados corporais; higiene doméstica; combate às moléstias;

Sociologia Rural: que estudaria os principais problemas criados pela vida social do campo, a fim de que os professores pudessem interpretá-los e cooperar na sua solução;

Educação Rural: ensino da leitura e da linguagem no meio rural; educação física, jogos e todos os ensinamentos através de centros de interesse rurais;

Atividades Rurais: visando a estimular nos mestres a simpatia pelo campo, para que depois eles a transmitissem aos alunos (LEX, 1973, p.250)

Além dessas questões, havia um discurso que permeava o campo sobre a sua falta de estrutura física, de lazer, de trabalho e de oportunidade que deixariam as cidades mais atrativas para que o homem, que até então residia no campo, buscasse uma nova possibilidade de vida nas cidades (BEZERRA NETO, 2003). Nesse sentido, Bezerra (2003, p. 16) coloca em discussão a permanência do homem no campo e afirma que não poderia caber a educação a responsabilidade de fixar o homem nesse espaço, pois o que garante que

ele continue na terra são as condições de trabalho e permanência, como habitação, ou seja, as condições de vida e não apenas a escola.

Bezerra Neto (2013) nos mostra que mesmo que a educação oferecida no campo tenha sido com o intuito de fixar o homem no campo, não era realizada em boas qualidades, com professores despreparados, escolas com pouca infraestrutura, falta de materiais escolares e recursos, ou seja, não havia uma preocupação efetiva com a educação desses sujeitos. O incentivo à alfabetização era devido aos discursos nacionalistas, pois para o desenvolvimento da nação era preciso que fosse realizado um trabalho educativo em um país com grandes índices de analfabetismo, de modo que a zona rural se transformava em um celeiro de pessoas analfabetas, fazendo grande parte percentual desse problema brasileiro.

Grande porcentagem da população camponesa abandonava a escola para ingressar no mercado de trabalho, frequentando as instituições de ensino apenas até alcançarem a idade propícia para iniciarem os trabalhos nas cidades, sendo que para os ruralistas esse era um dos motivos que levava ao grande abandono dos sujeitos do campo da escola, o que nos traz como uma justificativa para um dos motivos do grande analfabetismo na área rural (BEZERRA NETO, 2003).

Outro fator que deve ser considerado é que nesse período havia dispositivos que vigoravam na Constituição Federal de 1934 referenciando aos estudos dos filhos dos trabalhadores rurais. O artigo 139 da Constituição de 1934 (BRASIL, 1934), por exemplo, colocava a educação escolar dessas crianças (filhos dos trabalhadores rurais das fazendas), como uma obrigação dos grandes proprietários de terra - ação que mostrava uma preocupação do estado com os grandes índices de analfabetismo no período (BEZERRA NETO, 2003).

Toda empresa industrial ou agrícola, fóra dos centros escolares, e onde trabalharem mais de cinquenta²⁸ pessoas, perfazendo estas e os seus filhos, pelo menos, dez analfabetos²⁹, será obrigada a lhes proporcionar ensino primário gratuito (BRASIL, 1934).

No entanto, toda essa conjuntura política, histórica, econômica e social, apesar de ter impulsionado de uma forma geral a educação brasileira, não necessariamente significou o aumento da qualidade no ensino. Ao contrário, crianças foram sendo abarrotadas dentro das salas de aula e a construção dos novos prédios com qualidade baixa visavam diminuir

²⁸ Ortografia da Constituição de 1934.

²⁹ Ortografia da Constituição de 1934.

os custos educacionais, aumentando a oferta educacional, mas não pensando em sua qualidade. (BEZERRA NETO, 2003)

Durante as décadas de 1940 a 1960, houve no Brasil o fortalecimento da chamada Educação Popular que tinha como seu precursor o educador Paulo Freire e como propósito alfabetizar as classes populares brasileiras. O Movimento Paulo Freire penetrou o espaço campesino como uma maneira de acabar com analfabetismo e a educação popular dos jovens e adultos e, também, entra em voga no discurso nacionalista (BASSO, 2013)

Com o Golpe da Ditadura Civil-Militar de 1964, houve um silenciamento das reivindicações no campo, devido às repressões políticas ou às milícias armadas dos fazendeiros no período. De acordo com Bezerra Neto (2003), os trabalhadores rurais só voltaram a lutar por direitos depois do final da década de 1970, quando foi criada a Comissão Pastoral da Terra (CPT) (1975) e após a greve dos metalúrgicos do ABCD Paulista³⁰, liderado por Luís Inácio Lula da Silva, quando foram estimulados a lutar pelos seus direitos.

Nesse panorama social, começam a robustecer as lutas dos movimentos sociais (movimentos de luta pela terra, feminista, estudantis etc.) que, desde o fim do período da Ditadura Civil-Militar, foram se fortalecendo, unindo força em busca de democracia e direitos sociais e a colocado em pauta na agenda política novas demandas da sociedade e problemas que precisavam ser considerados.

Bezerra Neto (2003) aponta que na segunda metade do século XX, a educação destinada aos sujeitos do campo ainda não era a defendida pelos movimentos sociais, essa educação que se defende na atualidade³¹. Somente em meados de 1950, houve estudos preocupados com uma educação que se embasasse na cultura do homem da roça por acreditarem que as concepções do homem rural eram diferentes das concepções do homem urbano.

Durante as décadas de 1970 e 1980 houve as primeiras ocupações das terras pelos movimentos sociais, dando início ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra

³⁰ O ABCD se encontra nos arredores de São Paulo e é uma região tradicionalmente industrializada e também a mais industrializada do Sudeste. A sigla vem das três cidades, que originalmente formavam a região, sendo: Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, e Diadema (GEOGRAFIA 1004, ABCD Paulista, Disponível em: < <https://geografia1004.wordpress.com/2012/09/10/abcd-paulista/> >. Acesso em: 12 jun.2017).

³¹ De acordo com Méliga (2014) o que se entende hoje por Educação do Campo como conceito científico e político é resultado de dois processos: a militância política dos movimentos sociais do campo e o conhecimento científico. Por isso, é importante destacar que o termo Campo agora empregado vem carregado por uma nova dinâmica econômica, social e educacional do campo: se antes este era um espaço apenas da agricultura e agropecuária, agora estamos falando de um campo do agronegócio, onde os sujeitos não se limitam apenas ao trabalho no campo, mas estão envolvidos com a dinâmica das cidades.

(MST). Com a constituição do movimento, a educação das crianças precisou ser pensada dentro dele, uma vez que é formado em grande parte por famílias com crianças que precisam e possuem o direito a receber uma educação (MÉLIGA, 2014)

Na necessidade de continuar a formação das crianças acampadas e pressionado pela mobilização das famílias e das professoras, começou-se a pensar em uma educação para os sujeitos do campo, voltada aos valores do próprio movimento e ligada às concepções políticas e ideológicas daquela população, ou seja, da luta pela terra e não aos valores colocados nas escolas da cidade em que o campo é desvalorizado (MÉLIGA, 2014)

Atrelando a educação na luta pela reforma agrária, o MST, em busca de uma sociedade mais igualitária com novas bases sociais, política e econômica, vê em uma educação questionadora um importante instrumento social contra a forma desigual que se encontra a sociedade atual.

O MST acredita que da combinação da luta pela terra com uma educação diferenciada, sem os vícios do sistema capitalista, seja possível pensar numa sociedade livre, democrática e igualitária, como é seu ideal, provendo daí a construção de um “novo homem”, livre e solidário (BEZERRA NETO, 2003, p. 149).

Nesse sentido, no final do século XX, o Movimento começou a buscar uma educação que fosse pensada para os sujeitos camponeses de acordo com a realidade desses sujeitos, considerando suas especificidades culturais, econômicas, formas de trabalhos, rotinas e demais temas pertinentes ao dia a dia desses homens/mulheres, adultos/crianças que precisam ser considerados no oferecimento educacional.

O MST defende a importância do trabalho manual e intelectual na formação do homem, por isso, coloca que deve haver uma relação dialética entre a prática e a teoria para o progresso econômico e social do país e não uma separação entre o trabalho braçal e o trabalho intelectual no qual cada um desses é destinado para uma determinada classe social (BEZERRA NETO, 2003).

Basso (2013) aponta que a educação ganhou força no interior dos movimentos do campo e passou a fazer parte da pauta do MST como um importante instrumento na luta pela reforma agrária. Tal luta amadureceu e passou a significar mais do que apenas a divisão de terra, pois estava ligada às questões políticas e sociais, ao direito do homem do campo à educação, as melhores condições de vida e de trabalho, ao fim da exploração, à partilha da renda e à construção de um futuro melhor.

Desta maneira, para o MST, maior e mais ativo representante do movimento social do campo no Brasil, a educação faz parte de um projeto de reforma agrária mais abrangente, que não se restringe apenas ao acesso à terra, nele há a preocupação com as condições de vida e labor dos trabalhadores assentados, e neste contexto, a educação ganha grande relevância social (BASSO, 2013, p. 66).

O MST busca uma educação diferente daquela oferecida dos centros urbanos, ou seja, uma educação específica para o homem do campo em seus conteúdos, contemplando as ações, o trabalho e a cultura da vida campesina, de modo a colaborar com a sua permanência na terra (BASSO, 2013) Sobre essa questão é preciso tomar cuidado, pois se por um lado a luta do MST é importante para colocar nas agendas governamentais o compromisso do Estado também com os sujeitos campesinos, por outro essa defesa de uma educação específica para o campo o separa da cidade, causando um enfraquecimento dos conteúdos científicos para os alunos do campo.

Apesar das discussões sobre a educação no campo ter voltado a surgir por volta de 1980, com a presença do MST, a década de 1990 foi marcada pelo grande número de nucleamento das escolas no campo e conseqüentemente inúmeros fechamentos de instituições escolares nesse espaço (BASSO, 2013)

De acordo com Basso (2013) o processo de nucleação das escolas, em 1988, foi uma alternativa do governo Paulista de superação do modelo escolar unidocente meltisseriado, isolado e de emergência³² existente no campo. Porém, mais do que uma medida para superar e melhorar o modelo de escola do campo, a autora citada coloca que a preocupação era principalmente com as questões orçamentárias e redução de custos que vinham com o processo de nucleamento.

Um importante fator desse período é a forte influência do Banco Mundial³³ na Educação Brasileira que apoiava o fechamento dessas escolas para que os alunos fossem reunidos em instituições maior, sem pensar no problema de deslocamento encontrado por muitos alunos que residiam longe das escolas nucleadas (BASSO, 2013)

³² O decreto 29.499, de 5 de janeiro de 1989, que regulou a implantação do agrupamento das escolas rurais no Estado de São Paulo, determinou que todas as escolas de uma sala só se transformassem em escolas de emergência, e estas, por conseguinte poderiam se agrupar em conjuntos de duas a sete salas, passando a chamar-se Escola Estadual de Primeiro Grau Rural- EEPG (R) (VASCONCELLOS, E. A. Agrupamento de escolas rurais: alternativa para o impasse da educação rural? *Cadernos de Pesquisa*, n. 86, p.66, 1993.).

³³ Daremos ênfase a discussão sobre influência na Educação brasileira das Organizações Internacionais e Banco Mundial no próximo capítulo.

Temos no final de 1990 o fechamento de muitas escolas e grande parte da Educação no Campo oferecida por instituições emergenciais e agrupadas, gerando no campo das discussões sociais a dúvida sobre a qualidade da educação, e o bem-estar físico e social dos alunos ítransportados. O fechamento das escolas no Campo não foi um cenário típico desse período, pois o século XXI também foi palco de medidas que levaram ao deslocamento dos alunos do campo para a cidade e multisseriação³⁴ das escolas do campo.

Após a promulgação da LDBEN de 1996, houve, em 1997, a implementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF³⁵), Emenda Constitucional nº14 de setembro de 1996, que transferia para os municípios grande parte da responsabilidade sobre a educação e distribuía os recursos educacionais na proporção do número de matrículas no ensino fundamental (a Educação Infantil ainda não fazia parte) de cada município, o que aumentava a receita educacional dos municípios, mas também seus gastos.

Entretanto, o aumento orçamentário dos municípios para investir em educação não garantia necessariamente uma maior qualidade. A grande demanda de alunos, que passou a ser reponsabilidade do município, fragilizou sua capacidade de financiamento, mesmo com o repasse de verba do FUNDEF, pois os recursos eram repassados de acordo com um custo mínimo *per capita* nem sempre suficiente, fazendo com que os municípios tivessem que tirar do seu orçamento, levando a uma política de economia no que concerne aos gastos com a educação (BASSO, 2013).

Em consequência, as escolas do campo que, em sua maioria, possuía um menor número de alunos matriculados, acabava sendo prejudicada nesse sistema, pois recebia uma quantidade inferior de financiamento, levando muitos municípios a tomarem como medida a multisseriação das escolas do campo, devido a nucleação das escolas isoladas e/ou do transporte dos alunos para as escolas da cidade afim de reduzir os gastos com a educação (BASSO, 2013)

Diante do fechamento de várias escolas do campo, em 1997, foi realizado o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA) que resultou na primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, espaço

³⁴ Sala Multisseriada é uma organização de ensino onde o professor trabalha com alunos de diferentes séries do ensino fundamental simultaneamente, independente da idade, e dos diferentes níveis de conhecimento.

³⁵ “O FUNDEF foi criado para garantir a distribuição de recursos da educação para o Ensino Fundamental, onde cada Estado e cada município recebe o equivalente ao número de alunos matriculados na sua rede pública do Ensino Fundamental, através de um valor mínimo nacional por aluno/ano, diferenciado para os alunos de 1ª à 4ª série e para os da 5ª à 8ª série e Educação Especial Fundamental” (BRASIL, Ministério da Educação (MEC). O FUNDEF e o Professor. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/prof.pdf>>. Acesso em: 12/06/2017.).

para discussões e reflexões sobre a temática, trazendo a importância de colocar a Educação do Campo como algo necessário e importante, uma vez que o espaço rural sempre foi visto como um lugar atrasado assim como a educação que acabou adquirindo esse mesmo estereótipo (BASSO, 2013).

Mesmo que os debates da Educação do Campo ainda girassem em torno principalmente do Ensino Fundamental, Médio e da Educação dos Adultos, o I ENERA também foi uma marco para a Educação Infantil no Campo, pois foi realizada a I Ciranda Infantil Nacional que contou com a presença de mais de 80 crianças de todo o país e, posteriormente, no IV Congresso Nacional, a Ciranda Infantil Itinerante atendeu 320 crianças, a partir desse momento, as Cirandas dentro dos movimento cresceram, se valorizaram e fortaleceram (MÉLIGA, 2014)

As Cirandas Infantis nasceram no final do século XX, quando na história da Educação Infantil começou a ter uma preocupação coletiva com as crianças. Nesse contexto, o MST começa a perceber a necessidade das mulheres que eram membros do movimento participarem mais ativamente das discussões, pois este passava por um momento de reorganização de suas estruturas. Dessa forma, era preciso pensar em um lugar para deixar as crianças, porque ainda não existiam políticas públicas efetivas para as crianças do campo.

Como consequência da necessidade de mão de obra das mulheres, as creches nos acampamentos e assentamentos também nasceram como uma alternativa para deixar as crianças enquanto suas mães trabalhavam, sendo concebidas de duas maneiras: como creches permanentes, isto é, estavam localizadas nas cooperativas e assentamentos e como creches itinerantes que eram organizadas nos encontros do movimento e mobilizações (MÉLIGA, 2014) Esse modelo de organização das Educação Infantil passou a ser chamado de Ciranda Infantil, uma educação que possui suas próprias especificidades e que está ligada a formação política dos sujeitos, a cultura, danças, costumes, cooperação e lutas presentes no movimento (MST, 2004)

Existem dois tipos de Cirandas Infantis: i) as fixas que estão situadas nos assentamentos e cooperativas e ii) as cirandas itinerantes que atendem as crianças em momentos de encontros, reuniões e atividades do movimento. As cirandas são destinadas as crianças de 0 a 6 anos, mas também atendem crianças até os 12 anos em contraponto ao horário de aulas dessas crianças maiores (MÉLIGA, 2014)

O movimento das Cirandas Infantis foi crescendo e a defesa por uma Educação Infantil do Campo também ganhou força dentro do MST. O resultado dessas lutas veio com a primeira Conferência Nacional de Educação Infantil do campo realizada em junho de 1998, organizado pelo MST, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), pela Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura-Unesco, Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e a Universidade de Brasília-UnB na qual foi discutida a concepção de Educação do Campo dos Movimentos, se contrapondo a antiga visão de modelo de educação rural existente no país (SILVA, 2012)

Em 1998, temos o lançamento do Programa Nacional de Educação na Reforma agrária-PRONERA, em decorrência do I ENERA de 1997, lançado pelo Governo Federal, através do Ministério Extraordinário de Política Fundiária, articulado com diversas universidades brasileiras, tendo como público alvo a os jovens e adultos residentes em área de assentamento, uma importante conquista para Educação do Campo.

Outra importante vitória foi a aprovação em 2001 do Plano Nacional de Educação (PNE) e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEIC), em 2002 (Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002), documentos que passaram nortear o currículo escolar para os alunos que residem na zona rural (MÉLIGA, 2014).

Sobre a Educação Infantil no Campo, a área ganhou fortalecimento com criação do grupo de Trabalho Interinstitucional para a Educação Infantil no Campo³⁶, formado por órgãos federais, estaduais, instituições e programas que contribuíram para impulsionar as políticas públicas nesse segmento, agiu juntamente com os movimentos sociais e sindicais em defesa aos assuntos sobre a questão agrária nesse país (SILVA, 2012).

Silva (2012) também aponta a criação, em 2010, de um grupo de trabalho composto por representantes de Movimentos Sociais e da Acadêmia para tratar sobre Educação Infantil e do Campo, a fim de apresentar sugestões para as políticas educacionais e elaboração das Orientações Curriculares Nacionais de Educação Infantil do Campo que

³⁶ Composta pelas seguintes Instituições: Coordenação Geral do Campo (CGEC/SECAD/MEC- atualmente intitulada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI); Coordenação geral de Educação Infantil (COEDI/SEB/MEC); Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (PRONERA/INCRA); Programa de Promoção da Igualdade de Gênero, Raça e Etnia (PPIGRE/MDA); Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT/MDA) (SILVA, 2012, p.45). Atualmente o grupo é formado pelos Ministérios do Desenvolvimento Agrário (MDA), da Educação (MEC) e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), instâncias governamentais ligadas ao tema e representantes dos movimentos sociais. BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Agrário. Disponível em: <<http://www.mda.gov.br/sitemda/noticias/grupo-debate-novas-propostas-para-educa%C3%A7%C3%A3o-infantil-no-campo>> Acesso:26 abr.2016.

proporcionaram a criação de outros materiais sobre a temática, assim como reuniões que agregaram vários movimentos e pesquisadores sobre Educação Infantil e educação no campo, proporcionando reflexões e discussões sobre o tema (SILVA, 2012)

O início do século XXI foi um momento importante para a Educação Infantil no Campo, pois foi um cenário da criação de diferentes políticas públicas voltadas para as crianças residentes da zona rural, como a revisão, em 2009, das Diretrizes Nacionais de Educação Infantil. Nela foi articulada a Educação Infantil com a Educação do Campo e começa-se a pensar em um currículo para essa especificidade, no que concerne a práticas pedagógicas, currículo, material, entre outras ações, sendo esse um marco importante para a Educação Infantil das crianças provenientes da zona rural (PELOSO, 2015; SILVA, et al. 2012).

Começa a ocorrer a regulamentação sobre a Educação Básica no Campo com a criação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002) e com as Diretrizes Complementares Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo (BRASIL, 2008). Essas políticas visam garantir o oferecimento de uma Educação Infantil no Campo, no que diz respeito às Creches e às Pré-Escolas situadas na zona rural, respeitando suas especificidades culturais e sociais e garantindo uma educação de qualidade (LIMA, 2012)

Uma grande conquista para a Educação Infantil no Campo foi a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, em 2009, que passou a trazer orientações sobre a importância de se considerar a realidade dos alunos do campo no processo educacional. Essa conquista foi resultado das lutas dos movimentos sociais ligados à Educação Infantil e à Educação do Campo e apontou a importância de se valorizar o protagonismo dos sujeitos camponeses, respeitando e considerando as suas especificidades, como vincular a realidade dessas crianças ao currículo, flexibilizar o calendário escolar, entre outras ações que precisam ser consideradas quando se fala em educação para os sujeitos do campo (LIMA, 2012).

Apesar dos avanços que tivemos com o desenvolvimento de políticas e documentos específicos para a Educação Infantil do Campo, não podemos afirmar que esta esteja efetivamente garantida as nossas crianças residentes da zona rural, uma vez que demandas de quantidade e qualidade são problemas não solucionados em nossa sociedade e que devem estar na pauta da luta por direitos.

O caminho para que as leis sejam cumpridas ainda é árduo e vem acompanhado de muitas lutas e sindicâncias. A Educação Infantil do Campo constituiu-se por meio das lutas pela Educação Infantil e pela Educação do Campo e é importante colocar a forte influência do MST para as conquistas alcançadas até o presente momento, mas percebe-se que ainda há um longo caminho a ser percorrido, tanto no que concerne à qualidade dessa educação como no que tange à quantidade.

São sobre esses aspectos que esse trabalho pretende se pautar, mostrar as atuais condições de atendimento da Educação Infantil das crianças provenientes do campo em uma região do Estado de São Paulo que possui maior número de matrículas de Educação Infantil. Mas, para que possamos analisar como vem sendo realizado esse atendimento às crianças é preciso compreender o que os documentos oficiais apontam e de que forma garantem uma educação de qualidade aos alunos. Por isso, o capítulo a seguir procura fazer uma consideração sobre as garantias da Educação Infantil no Campo que são ou deveriam ser asseguradas pela legislação vigente.

Finalizamos esse capítulo com o Quadro 2, síntese dos principais fatos do contexto histórico, sabendo a que a Educação do Campo no Brasil se deu através de muitas lutas, conquistas, frustrações e insucessos. Dessa forma, o Quadro 2 vai ajudar o leitor a rememorar os principais acontecimentos dessa história:

Quadro 2- Síntese com os principais fatos do contexto histórico da Educação do Campo

Período	Fato Histórico	Principais Características
Séc. XIX-início Século. XX	Educação excludente	<ul style="list-style-type: none"> • Educação não era um direito de todos e um acesso de poucos; • Educação para a elite brasileira;
Primeira metade do Século. XX	Industrialização Nacional	<ul style="list-style-type: none"> • Período Nacionalista; • Necessidade de mão de obra qualificada; • Ruralismo Pedagógico (Fixação do homem no Campo); • Educação como redentora Social;
Segunda metade do Séc. XX	Pós-Ditadura Civil-Militar	<ul style="list-style-type: none"> • Altos índices de Analfabetismo, principalmente no campo; • Pouco investimento na Educação do Campo; • Manifestações dos movimentos sociais; • Luta por direitos; • Influência dos Organismos Internacionais na Educação

Fim do Século. XX e Início do Século. XXI	Educação Infantil no Campo	<ul style="list-style-type: none"> • I INERA; • Cirandas Infantis; • Diretrizes operacionais e complementares para Ed. Inf. do Campo.
---	----------------------------	--

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2017).

CAPITULO 2- POLÍTICAS PÚBLICAS ESTATAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CAMPO

Atualmente, o que se observa na arena da Educação Infantil do Campo é a união de direitos conseguidos através das lutas, fracassos e conquistas dos Movimentos Sociais. Ais direitos nem sempre são garantidos, apesar de existirem. Por isso, é importante que se pense a realidade das políticas educacionais no Brasil.

Nesse sentido, foram realizados alguns apontamentos sobre importantes documentos que norteiam a Educação Infantil do Campo brasileira, entre eles: Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009d), Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (DOEC) (BRASIL, 2002), Diretrizes Complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo (DCEC) (BRASIL, 2008), Referencial Curricular para Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998a, v.1; 1998b v. 2;1998c, v. 3), Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil (DOEI) (BRASIL, 2000), Parâmetros Nacionais de qualidade para Educação Infantil (PNQEI) (BRASIL, 2006e; 2006f), além de fazer menções, quando necessário, à LDBEN (BRASIL, 1996) e à Constituição Federal (BRASIL, 1988).

A intenção nesse capítulo não é de fazer uma análise aprofundada desses documentos, mas apresentar algumas questões importantes para entendermos quais são as orientações oficiais sobre como deve ser a Educação Infantil ofertada às crianças no país e em específico as que moram na zona rural.

2.1 A Oferta da Educação Infantil no Campo de Acordo com Alguns Documentos Oficiais

Quando olhamos para os documentos oficiais que norteiam a Educação Infantil e Educação do Campo observamos inúmeras considerações acerca do atendimento que deve ser realizado para as crianças, alinhados à Constituição de 1988 e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, diferenciando-se apenas no detalhamento de seus dispositivos.

Não há, ainda hoje, uma legislação que regularize especificamente a Educação Infantil do Campo, mas verifica-se políticas de Educação Infantil e de Educação do Campo que contemplam essa etapa da escolarização. Dessa forma, para entender como a legislação específica como deve ser a oferta de Educação Infantil do Campo é preciso olhar para os documentos tanto da Educação Infantil quanto da Educação do Campo.

Dividiremos nosso olhar em duas partes, primeiramente, para os documentos gerais da Educação Infantil, observando o que colocam sobre as questões pedagógicas, organizacionais e infraestruturais da Educação Infantil e, posteriormente, para a verificação do que os documentos específicos para a Educação Infantil do Campo apontam sobre essas questões.

a) Documentos Gerais para a Educação Infantil

Iniciando pelas questões pedagógicas, observaremos primeiro como os documentos educacionais mais amplos que norteiam a Educação Infantil, entre eles, as Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998a; 1998b; 1998c), Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009d), Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais de Educação Básica (DCNGEB) (BRASIL, 2013a) e Parâmetros de qualidade para Educação Infantil (BRASIL, 2006e; 2006f) orientam para como deve ser feita a educação das crianças.

O primeiro documento a ser verificado é a LDBEN de 1996 por ser atualmente o principal documento educacional que embasa todas as orientações, prescrições, parâmetros e referências que vieram após sua implementação. A LDBEN caminha de acordo com a Constituição Federal de 1988 e regulamenta, de maneira geral, todo o sistema educacional brasileiro. Dessa forma, nos ateremos apenas às questões específicas da Educação Infantil e Educação do Campo, sobre seu funcionamento, alguns pontos organizacionais³⁷ e questões pedagógicas.

De uma forma geral, logo no início do documento a LDBEN deixa garantida o direito à educação para todas as pessoas quanto aponta, no Artigo 3º, os princípios e fins da educação, estando entre eles a igualdade de condições e permanência; liberdade de aprender, ensinar e divulgar a cultura, arte e saber; o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; o respeito a

³⁷ Não esmiussaremos o que aponta a LDBEN no Título IV Da organização da Educação Nacional. Esse é um assunto que será abordado no capítulo a seguir, por isso, nesse momento do texto traremos apenas algumas considerações gerais sobre a Organização do Ensino.

liberdade e tolerância; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; garantia de padrão de qualidade, entre outros princípios que respaldam o direito ao ensino à todas as pessoas.

No Título III, nomeado "Do Direito à Educação e do Dever de Educar", os Artigos 4º, 5º, 6º e 7º apontam sobre a Educação básica obrigatória dos 4 aos 17 anos e a Educação Infantil gratuita às crianças de até 5 anos de idade; vaga em escolas de educação infantil ou de ensino fundamental próxima à residência da criança a partir do dia em que completem 4 anos de idade. É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula escolar das crianças a partir dos 4 anos de idade e o ensino livre a iniciativa privada, desde que esta atenda as condições para seu funcionamento, como o cumprimento das normas gerais para educação nacional, autorização para funcionamento e avaliação de qualidade pelo poder público e capacidade de autofinanciamento.

No que concerne ao Capítulo II na Seção I, a LDBEN coloca questões gerais sobre a Educação Básica. De interesse da Educação Infantil temos o Artigo 23 que aborda o funcionamento do ensino, podendo ser organizado em séries, semestres, ciclos, alternância e grupos; o calendário escolar deve ser adequado às peculiaridades locais, climáticas e econômicas de cada região quando for necessário, desde que não haja redução do número de horas letivas.

No que diz respeito ao currículo da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, estes devem ter base nacional comum e serem complementados por uma parte diversificada inerente às características regionais e locais da sociedade, cultura e economia dos educandos, conforme o Artigo 26. Sobre especificamente a oferta de Educação Básica da população rural, o Artigo 28 coloca que os estabelecimentos de ensino devem fazer as adaptações necessárias a sua adequação e às peculiaridades da vida rural de cada região, como no currículo e metodologia, organização escolar e adequação do trabalho.

Já mencionamos nesse trabalho que a Educação Infantil, colocada pela LDBEN como a Primeira Etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 anos de idade em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, complementando a ação da família e comunidade (Art. 29/1996). A educação infantil deve ser oferecida em creches (para crianças até 3 anos de idade) e pré-escolas (para crianças de 4 a 5 anos de idade), conforme o Artigo 30.

Ao tratar da Organização da Educação Infantil, o Artigo 31 aponta que a avaliação não deve ter objetivo de promoção dos alunos, mas, sim, de acompanhamento do desenvolvimento das crianças. A carga horária escolar deve ser mínima anual de 800 horas, distribuídas em um

mínimo de 200 dias letivos. Como já apontado no capítulo anterior, com a Lei nº 12.796, de 4 de Abril de 2013, o atendimento à criança passou a ser de no mínimo 4 horas diárias para o turno parcial e 7 horas em jornada integral (Art.31/1996); a frequência mínima da educação pré-escolar é de 60% do total de horas e devem ser expedidos pela Instituição Escolar documentos que atestem os processos de desenvolvimento da aprendizagem da crianças.

Podemos notar que há uma série de especificações que regulamentam a Educação Infantil brasileira, mas a LDBEN de 1996 não faz apontamentos direcionados à Educação Infantil do Campo, porém traz Artigos que respandam essa população e garantem seu direito a uma educação de qualidade.

Conhecer o que fala a Lei nº 9394/1996 sobre a Educação Infantil e Educação do Campo é importante para que possamos entender melhor e nos dedicar aos outros documentos sobre a Educação Inafntil que complementam essa legislação.

Posteriormente a implementação da LDBEN, temos a publicação dos RCNEI (1998a, 1998b, 1998c), documentos que foram lançados no ano de 1998 e integram a série de PCNs, lançado pelo MEC. Foi distribuído nas escolas sem que fosse de uso obrigatório, mas com o objetivo de orientar e auxiliar o trabalho educacional do professor, contribuir com práticas educativas de qualidade e proporcionar o exercício da cidadania para as crianças brasileiras (BRASIL, 1998a).

Dessa forma, o documento foi elaborado em 3 volumes, no qual o Volume 1, chamado “Introdução”, apresenta reflexões sobre creche e pré-escola no Brasil, mostrando a fundamentação das concepções de criança, educação, professor e instituição que vão orientar os dois eixos de trabalho do Referencial, “Formação Pessoal e Social” (Volume 2) e “Conhecimento de Mundo” (Volume 3) (BRASIL, 1998a).

No que tange ao volume 2, ele traz orientações de trabalho que favoreçam os processos de construção da autonomia e identidade das crianças. No volume 3 o foco de trabalho é que a criança consiga construir diferentes linguagens e relações com o conhecimento, por isso o trabalho é dividido em seis partes: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática (BRASIL, 1998a).

Logo no início do volume 1 dos RCNEI o documento aponta considerações sobre as características do documento, mostrando que são baseados em princípios que visam considerar o individualismo de cada criança, os direitos, o acesso à diferentes conhecimentos, à socialização e aos cuidados:

- o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;
- o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
- a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade (BRASIL, 1998a, p. 13).

Nesse sentido, o documento espera que as crianças atinjam alguns objetivos, como desenvolvimento da autonomia, do conhecimento de si, de sua confiança, do seu corpo e potencialidades; que consigam estabelecer vínculos afetivos entre crianças e adultos, fortalecimento de sua autoestima, diferentes possibilidades de comunicação e interações; uma ampliação das relações sociais de modo que as crianças consigam articular sua opinião com opiniões contrárias, aprendendo a respeitar a diversidade e desenvolver atitudes de ajuda e colaboração; que sejam capazes de explorar e observar o ambiente a sua volta e se perceber como agentes integrantes e transformadores desse meio; que consigam expressar suas emoções, pensamentos, e necessidades; que aprendam e utilizem diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita); que sejam capazes de construir diferentes significados, conhecer distintas manifestações culturais, demonstrando interesse e respeito a diversidade (BRASIL, 1998a).

Esses objetivos, que também vão estar presentes no volume 2 e 3 dos referenciais, devem ser atingidos através do educar, brincar e cuidar da criança, importantes ações a serem consideradas durante o processo educacional para que contribuam com o desenvolvimento dos alunos, considerando sempre as especificidades de cada criança (BRASIL, 1998b; 1998c). Assim como os Referenciais, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação também trazem orientações quanto ao trabalho a ser realizado com os alunos, mas de forma mais aprofundada tratam da organização de todo material educacional, estando em consonância com a Lei nº 9394/1996 da LDBEN e sendo fruto de uma atribuição legal exercida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) Lei nº 9.131/1995 (BRASIL, 2001c).

As primeiras Diretrizes Curriculares foram lançadas nos anos 1990 e referiam-se ao Ensino Fundamental (Parecer CNE/CEB nº 04/1998). Posteriormente, vieram as Diretrizes para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB nº 15/1998), as diretrizes para Formação de

Professores Modalidade Normal de Nível Médio (Parecer CNE/CEB nº 01/1999) e as Diretrizes para a Educação Infantil (CNE/CEB nº 22/1998) que foram complementadas em 2000 pelas Diretrizes Operacionais (Parecer CNE/CEB nº 04/2000) (BRASIL, 2001c).

Também tivemos o lançamento das Diretrizes para Educação Indígena (Parecer CNE/CEB nº 14/1999), as Diretrizes para Educação Profissional de Nível Tecnológico (Parecer CNE/CEB nº 16/1999) e, finalmente, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) (Parecer CNE/CEB nº 11/2000). Ou seja, todas essas diretrizes educacionais que foram lançadas no final do século XX resultaram em um conjunto de diretrizes intitulado Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica que norteiam toda a educação brasileira (BRASIL, 2001c).

Posteriormente, mais especificamente, dez anos depois, a LDBEN reafirmou a importância das Diretrizes Curriculares Nacionais e elaborou novas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 5/2009), em 2009, revogando a Resolução CNE/CEB nº 01/1999 e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNGEB) (Resolução CNE/CEB nº 04/2010) e trazendo novas discussões sobre o currículo a partir da nova configuração da Educação básica (AMORIM; DIAS, 2012)

Em leitura as DCNGEB (BRASIL, 2013a), o documento, no capítulo “Revisão das Diretrizes Curriculares para a Educação infantil”, fez um contexto histórico sobre a construção dessas diretrizes para as crianças, colocou como motivo da reformulação das Diretrizes de 1999 a nova demanda da sociedade, quanto a ampliação de matrículas, qualificação docente, atendimento, proposta pedagógica, políticas de Educação Infantil entre outros aspectos que demandavam novos marcos normativos para a Educação Infantil.

A ampliação das matrículas, a regularização do funcionamento das instituições, a diminuição no número de docentes não-habilitados na Educação Infantil e o aumento da pressão pelo atendimento colocam novas demandas para a política de Educação Infantil, pautando questões que dizem respeito às propostas pedagógicas, aos saberes e fazeres dos professores, às práticas e projetos cotidianos desenvolvidos junto às crianças, ou seja, às questões de orientação curricular. Também a tramitação no Congresso Nacional da proposta de Emenda Constitucional que, dentre outros pontos, amplia a obrigatoriedade na Educação Básica, reforça a exigência de novos marcos normativos na Educação Infantil (BRASIL, 2013a, p. 82).

Essas novas demandas levaram a elaboração de vários estudos e pesquisas do MEC em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) através de um

convênio de cooperação técnica que gerou importantes documentos, dentre eles: “Práticas Cotidianas na Educação Infantil: Bases para a Reflexão sobre as Orientações Curriculares” (MEC/COEDI, 2009a) e “Subsídios para as Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica”³⁸. Os textos foram encaminhados para uma reunião ordinária no MEC, sendo designada uma comissão com vários representantes de entidades nacionais³⁹ para a elaboração das novas Diretrizes (primeiro a Reformulação da DCNEI e posteriormente as DCNGEB) (BRASIL, 2013a, p. 82)⁴⁰.

Chegamos então as duas Diretrizes Curriculares que irão tratar da Educação Infantil e fazer menção à Educação Infantil do Campo, as DCEI e DCNGEB que foram criadas com o intuito de orientar o planejamento curricular das escolas do sistema de ensino brasileiro. Trataremos nesse texto exclusivamente das considerações trazidas pelas DCNEI, lançada em 2009, pois a DCNGEB está em consonância com as DCNEI e traz o mesmo conteúdo que ela, apenas de forma revisada.

A DCNEI é uma norma que tem como objetivo estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na educação (BRASIL, 2009d); orientar as políticas públicas, elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas através de princípios, fundamentos e procedimentos que são definidos pelo CNE e salientar que, além das Diretrizes, devem ser consideradas as legislações estaduais e municipais pertinentes ao assunto da educação (BRASIL, 2009d).

Primeiramente, o documento fez uma apresentação sobre sua concepção de currículo, criança e Educação Infantil. Em consonância com a LDBEN de 1996, define como Educação Infantil a primeira etapa da Educação Básica, sendo oferecida em estabelecimentos educacionais privados ou públicos e que atendem crianças de 0 até 3 anos de idade (etapa creche) e de 4 até 5 anos (etapa pré-escola). É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade para todas as crianças, sem nenhum requisito de seleção (BRASIL, 2009d). Sobre o conceito currículo, este deve articular os saberes e experiências das crianças com o conhecimento científico (BRASIL,

³⁸ Práticas Cotidianas na Educação Infantil: Bases para a Reflexão sobre as Orientações Curriculares. Brasília: MEC/UFRGS, 2009.

³⁹ UNDIME, ANPED, CNTE, Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação, MIEIB (Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil), da SEB/SECAD/MEC e de especialistas da área de Educação Infantil, Maria Carmem Barbosa (coordenadora do Projeto MEC-UFRGS/2008), Sonia Kramer (consultora do MEC responsável pela organização do documento de referência), Fulvia Rosemberg (da Fundação Carlos Chagas), Ana Paula Soares Silva (FFCLRP-USP) e Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (FFCLRP-USP) (BRASIL, 2013).

⁴⁰ Para saber mais ler as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013, 562 p.)

2009d). E, no que diz respeito ao conceito criança, esta é reconhecida como um sujeito de direitos que deve estar no centro do processo educativo e do planejamento curricular (BRASIL, 2009d).

Posteriormente, a apresentação de fundamentos e concepções em que se baseia o documento, é colocada uma série de diretrizes na qual devem se pautar o planejamento pedagógico: 1) Concepção da Educação Infantil, 2) Princípios, 3) Concepção de Proposta Pedagógica, 4) Objetivos da Proposta Pedagógica, 5) Organização de Espaço, Tempo e Materiais, 6) Proposta Pedagógica e Diversidade, 7) Proposta Pedagógica e Crianças Indígenas, 8) Proposta Pedagógica e as Infâncias do Campo, 9) Práticas Pedagógicas da Educação Infantil, 10) Avaliação e 11) Articulação com o Ensino Fundamental (BRASIL, 2009d).

No primeiro item, “Concepção da Educação Infantil” é definida a matrícula obrigatória da Educação Infantil para as crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula; a Educação Infantil não fica sendo um requisito para o ingresso no Ensino Fundamental; as creches e pré-escolas devem ser oferecidas próximas as casas das crianças; sobre a jornada de tempo na escola, em tempo parcial é de 4 horas diárias, já para o tempo integral o máximo é de 7 horas diárias em que a crianças pode permanecer na instituição (BRASIL, 2009).

Sobre o item “Princípios”, o texto coloca que a Educação Infantil deve respeitar os princípios éticos, políticos e estéticos no qual o primeiro princípio diz respeito à autonomia, à singularidade e à diferenças; o segundo aponta para os direitos do cidadão, assim como de poder exercer sua criticidade e o respeito à ordem democrática; e o terceiro princípio apela para as questões sobre a liberdade de expressão, assim como a sensibilidade, criatividade e diferentes formas de expressões artísticas e culturais (BRASIL, 2009d).

Tratando-se da “Concepção de Proposta Pedagógica” e “Objetivos da Proposta Pedagógica” as instituições de Educação Infantil devem:

[...] 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, 2009d, p. 18).

Através de uma proposta pedagógica que deve cumprir sua função sociopolítica e pedagógica através do oferecimento de condições e recursos para que as crianças usufruam dos seus direitos civis, assumir a responsabilidade em complementar a educação das

famílias, possibilitar a convivência das crianças com crianças e adultos de forma que elas ampliem seus conhecimentos, promover igualdade de oportunidades educacionais entre todas as crianças independentes de qualquer requisito; se comprometer com as diferentes formas de sustentabilidade, ludicidade, democracia entre outras ações que contribuam com o processo de sociabilidade e subjetividade da criança (BRASIL, 2009d).

No item “Organização de Espaço, Tempo e Materiais” o direcionamento é de que as escolas ofereçam condições para o trabalho coletivo, assim como para a organização dos materiais, do espaço e tempo através de ações que assegurem:

- A educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo;
- A indivisibilidade das dimensões expressivo motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança;
- A participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização;
- O estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade;
- O reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades;
- Os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição;
- A acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação;
- A apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América (BRASIL, 2009d, p. 19-20).

O artigo 7º das DCNEI (BRASIL, 2009d), ao tratar da garantia do cumprimento da função social das instituições de EI, diz que o trabalho educativo a ser realizado dentro dessas instituições deve ter uma intencionalidade pedagógica claramente definida, com ações desenvolvidas que garantam condições para a realização das atividades que forem propostas (AMORIM, DIAS, 2012).

Nos itens relacionados à “Proposta Pedagógica e Diversidade”, “Proposta Pedagógica e Crianças Indígenas”, “Proposta Pedagógica e as Infâncias do Campo” o documento coloca que assim como a organização do tempo, espaço e material, as instituições devem oferecer condições para que o trabalho pedagógico ocorra respeitando suas especificidades, singularidade, protegendo e respeitando as individualidades das crianças (BRASIL, 2009d).

No que diz respeito à Educação Indígena, afirma a autonomia das comunidades para escolherem o modo de educação das suas crianças (0 a 5 anos de idade); há um forte incentivo ao respeito as tradições, crenças e valores; se coloca a importância de conservação da língua materna, considerado um elemento de identidade étnica; articulação entre a educação tradicional familiar com a educação escolar; e adequação ao calendário, grupos etários, tempo, atividades entre outras questões que atendam as demandas dos povos indígenas (BRASIL, 2009d).

Em relação às infâncias do campo, o documento aponta que, dentre elas, estão as crianças que são filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, ente outros que também precisam ser olhados em suas especificidades, por isso, é preciso reconhecer seus modos próprios de vida, pois estes fazem parte da constituição da identidade dessas crianças. Assim como os povos indígenas, também devem ser consideradas as diferentes culturas, tradições e identidades que estão presentes entre esses povos. Os calendários, as rotinas e as atividades também devem se adaptar a realidade dessas populações, respeitando diferentes atividades econômicas que exercem. É preciso valorizar os conhecimentos, as histórias e os saberes produzidos por essas pessoas, garantindo que elas adquiram a oferta de brinquedos e materiais que respeitem suas singularidades (BRASIL, 2009d).

Quando tratado sobre as “Práticas Pedagógicas da Educação Infantil” e “Avaliação” e Articulação com o Ensino Fundamental”, estas são colocadas como ações que devem ter como eixo norteadores a interação e brincadeiras, de forma que garantam o desenvolvimento físico, psicológico e social das crianças, respeitando suas especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos a serem trabalhos no Ensino Fundamental. Os procedimentos de avaliação devem contemplar todo o processo educacional sem a finalidade de classificação, seleção ou promoção, mas como uma forma de acompanhamento do desenvolvimento do aluno (BRASIL, 2009d).

Há também parâmetros de qualidade para a Educação Infantil que vão trazer referências para a educação, mas de forma mais direcionada, esse documento tratará de referência para a qualidade educacional. Nesse sentido, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI) foram lançados em 2006, tratando-se de referências de qualidade para serem usadas pelos sistemas educacionais (Creche e Pré-Escola, centros de Educação infantil) que contemplem a Educação Infantil.

O documento foi elaborado pelo MEC e demais autoridades, como secretários, conselheiros, técnicos, especialistas, professores e outros profissionais que contribuíram com a construção do documento em consonância com o PNE 2001 (BRASIL, 2001d), objetivando “estabelecer parâmetros de qualidade dos serviços de Educação Infantil, como referência para a supervisão, o controle e a avaliação, e como instrumento para a adoção das medidas de melhoria da qualidade” (BRASIL, 2001⁴¹ *apud* BRASIL, 2006e).

Entretanto, nos Parâmetros (BRASIL, 2006e; 2006f) o significado de qualidade pode ser muito amplo no Brasil, devido a ser um país marcado por tantas diferenças, dificultando achar um equilíbrio para abranger todas as questões sociais, econômicas e humanas que estão inseridas nesses contextos. Por isso, o documento (BRASIL, 2006e) coloca que discutir qualidade nessa perspectiva de respeito a diversidade é buscar caminhos de superação da desigualdade, de acesso a programas de boa qualidade, respeitando os direitos básicos das crianças, suas especificidades e de suas famílias, considerando sua origem, identidade, cultura, etnia, gênero, condição social entre outros fatores inerentes a individualidade de cada aluno.

Como já apresentado, os PNQEI se dividem em dois volumes, em que o primeiro vai tratar de questões ligadas aos fundamentos, ou seja, traz uma série de explicações e concepções que embasam todo os PQNEI, como conceitos sobre qualidade, criança, educação infantil; debates sobre a qualidade da Educação Infantil no Brasil, na legislação; e traz resultado de pesquisas recentes na área da Educação Infantil sobre a qualidade educacional. Dessa forma, essa pesquisa não se aterá a exposição deste volume, pelo motivo dele tratar de questões conceituais que já foram colocadas quando apresentado os Referenciais e que são similares nos Parâmetros.

Nesse sentido, volta-se o olhar para os PNQEI volume 2 que foi basicamente dividido em três partes: 1) Competências do Sistema de Ensino, 2) Caracterização das Instituições de Educação Infantil, e 3) Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. Iniciando pela primeira parte, os PNQEI trazem determinações apontadas na Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e no Plano Nacional de Educação de 2001 que são complementadas por diretrizes e resoluções formuladas pelo CNE, sobre competências e responsabilidades que os Sistemas de Ensino precisam seguir (BRASIL, 2006f).

⁴¹ BRASIL, 2001, cap. II, item 19 do tópico Objetivos e Metas da Educação Infantil.

O documento coloca que, para um sistema educacional de qualidade, é preciso que as instituições sigam as legislações vigentes; que as instâncias responsáveis pelo gestão “têm papéis definidos e competências delimitadas e apoiam financeira, administrativa e pedagogicamente as instituições de Educação Infantil a ele vinculadas” (BRASIL, 2006f, p. 13), como um sistema de colaboração recíproco entre as instâncias administrativas do poder público (federal, estadual e municipal); e a importância de articulação com demais órgãos responsáveis pela educação (BRASIL, 2006f).

A partir dessa explicação o documento detalha uma exposição das competências cabíveis a cada nível administrativos: federal, estadual e municipal, mostrando a importância da elaboração de políticas educacionais pela instância federal para a garantia de direitos das crianças, assim como da instância estadual na implementação dessas políticas, fiscalização e articulação de recursos e demais ações que contribuam com as instância municipal -responsável pela Educação Infantil, como aponta a LDBEN (Lei 9.394/96, art. 11, inciso V), e por assegurar que os direitos das crianças sejam garantidos através do cumprimento de leis; de financiamento; de garantias ao acesso a educação para todas as crianças independente de cor, gênero, etnia, e condição social; da articulação da esfera federal, estadual e municipal para uma EI de qualidade; entre outras ações que precisam ser bem desenvolvidas pelas competências cabíveis para que o sistema educacional funcione bem (BRASIL, 2006f).

A segunda parte do documento traz a caracterização das instituições de Educação Infantil do Brasil com o objetivo de mostrar como devem ser essas instituições no que se refere ao seu funcionamento. O texto do documento inicia falando que a Educação Infantil no Brasil funciona em creches, pré-escolas, núcleos de Educação Infantil e salas anexas às escolas de Ensino Fundamental que atendam crianças de 0 à 6 anos⁴² de idade, sendo de esfera pública ou privada.

As instituições de Educação Infantil pública no Brasil são gratuitas, laicas e apolíticas, as instituições que são privadas podem ser particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas e podem ter ou não fins lucrativos (Art. 20, LDBEN/1996). As instituições de Educação Infantil são “destinadas as crianças brasileiras ou estrangeiras independente de gênero, cor, etnia, proveniência social, credo político ou religioso, com ou sem

⁴² Nota dos Parâmetros: Este documento tratará as crianças da educação infantil como pertencentes à faixa etária de 0 até 6 anos de idade em decorrência da promulgação recente de duas leis (Lei 11.114, de 16.05.05 e Lei 11.274, de 06.02.2006) que incluem a criança de 6 anos no ensino fundamental e de orientações dadas pelo Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica (Parecer nº 18, de 15.09.05) com relação a essa inclusão (BRASIL, PNQEI, 2006, p.7 vol1)

necessidades especiais” (BRASIL, 2006f, p. 28). Cabe, como objetivo da Educação infantil, o desenvolvimento físico, psicológico, social e intelectual da criança, de forma que a escola aja em complementação com a educação das famílias e da comunidade, como aponta o artigo 29 da LDBEN/1996.

No que diz respeito à ação dos professores, estes devem valorizar igualmente todas as crianças quanto às atividades de recreação (como leituras e brincadeiras) ou de necessidades físicas (troca de roupa e alimentação), assim como demais ações a serem desenvolvidas com os alunos (BRASIL, 2006f).

Caminhamos para última parte dos PNQEI que vai tratar especificamente do tema do documento com o propósito de propor padrões de qualidade nacionais para a Educação Infantil. Nessa parte, o texto é dividido em cinco seções distintas, a primeira nomeada “Quanto à proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil” faz uma série de recomendações colocando que esta deve: contemplar princípios éticos, políticos e estéticos (princípios que foram expostos na apresentação das DCNEI) que devem ser seguidos; promover práticas pedagógicas para a Educação Infantil de integração entre aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos/linguísticos e sociais; realizar um trabalho complementar a ação da família, mas que para ser de qualidade deve haver interação entre família e escola; reconhecer as singularidades de cada aluno, família, instituição escolar e demais profissionais que façam parte desse contexto; ser uma prática inclusiva de direito da criança, por isso precisa contemplar todas as crianças nela inserida, e entre elas, as com necessidades especiais; e poder ser desenvolvida de forma autônoma pelas instituições de Educação Infantil desde que cumpram as orientações legais (BRASIL, 2006f).

A segunda seção, nomeada “Quanto à gestão das instituições de Educação Infantil”, colocam questões sobre a gestão na Educação Infantil, sobre seu funcionamento, organização, responsabilidades, atores que fazem parte e demais considerações do assunto. Nesse sentido era apontado o funcionamento da Educação Infantil em período parcial (máximo 4 horas) e integral (máximo 10 horas por dia)⁴³ sem que se exceda o tempo de que o aluno passa com a família, horários flexíveis de entrada e saída (atendendo as necessidades das famílias), organização pedagógica de acordo com o tempo de funcionamento da escola, com um calendário que não precisa se ater aos das escolas de Ensino Fundamental (BRASIL, 2006f).

⁴³ Em 2013 a Lei nº 12.796, altera o Art. 31 Inciso III da Lei 9394 (LDBEN) determinando a jornada de tempo escolar das crianças para 4 horas regime parcial e no máximo 7 horas no regime integral (BRASIL, LDBEN, 1996)

Sobre a organização da escola, o documento (BRASIL, 2006f, p. 35-36) permite uma organização flexível das turmas desde que esteja previsto na proposta pedagógica da instituição, podendo ser por agrupamentos de faixa etárias ou agrupamentos que envolvem mais de uma faixa etária, deve respeitar uma quantidade equilibrada de meninos e meninas por turma e ser organizada de forma que as crianças nunca fiquem sozinhas em sala de aula, local em que a quantidade máxima de criança por turma e agrupamento é proporcional ao tamanho da sala e a quantidade recomendada de professores por criança, respeitando a faixa etária dos alunos:

- uma professora ou um professor para cada 6 a 8 crianças de 0 a 2 anos;
- uma professora ou um professor para cada 15 crianças de 3 anos;
- uma professora ou um professor para cada 20 crianças acima de 4 anos (BRASIL, 2006f, p. 36).

Ainda sobre a gestão é responsabilidade dos profissionais que exercem cargos de direção, administração, coordenação pedagógica ou coordenação-geral entre outros que tenham formação apropriada (no mínimo ensino médio para cargos técnicos e administrativos e ensino superior⁴⁴ para os cargos de direção e coordenação). Os gestores devem atuar de forma responsável com a família e comunidade garantindo que a instituição de EI desempenhe um trabalho de qualidade, através do desenvolvimento de programas, encaminhamento, tomada de decisões, implementações, supervisão, orientações (de alunos, pais, família), dar condições e demais ações que lhe forem cabíveis (BRASIL, 2006f).

A terceira seção do documento, “Quanto às professoras, aos professores e aos demais profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil”, coloca que os professores devem ter habilitação em nível superior ou modalidade normal, admitindo-se como formação mínima a modalidade normal-nível médio (BRASIL, 2006f). A LDBEN passou por mudanças em 6 de agosto de 2009 pela Lei nº 12014, alterando o artigo 61 da LDBEN de 1996 e discriminando que as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

- I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;
- II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e

⁴⁴ Pedagogia

orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades” (BRASIL, 1996a).

Ainda sobre a formação dos professores os PNQEI (2006f) ainda preveem que os profissionais que estejam atuando (sejam eles titulares ou auxiliares) devem obter a formação que é exigida, com apoio das instituições em que trabalham no caso de atuarem na rede pública com apoio dos sistemas de ensino. O ingresso ao cargo de professor da rede pública é mediante concurso público e o afastamento do professor (férias, doença) será apenas por meio de professor substituto apto para a atuação na área. O professor tem como objetivo garantir o bem-estar das crianças, assegurar seu crescimento promovendo seu desenvolvimento e aprendizagens, atendendo as crianças de forma igualitária em suas necessidades (físicas, psicológicas, social e intelectual), auxiliando os alunos, organizando atividades, proporcionando diferentes experiências, criando condições favoráveis para o desenvolvimento, intermediando e intervindo nas relações sociais entre demais ações que contribuam para a evolução do aluno.

A quarta seção, intitulada “Quanto às interações de professoras, professores, gestores, gestoras e demais profissionais das instituições de Educação Infantil”, coloca a importância desses agentes agirem em colaboração, através da interação para trocas de informações e conhecimentos, trabalho conjunto, encontros coletivos, respeito, participação, boas condições de trabalho, formação regular e continuada e respeito de regras pré-estabelecidas (BRASIL, 2006f). Ações que são importantes para o bom andamento das instituições escolares e assim para uma maior garantia da qualidade educacional.

Enfim, a última parte, que como o título já coloca “quanto à infra-estrutura das instituições de Educação Infantil”, irá tratar das questões importantes sobre a infraestrutura escolar. Contudo, logo no início dessa seção o documento faz referência aos Parâmetros

Básicos de Infra-Estrutura⁴⁵ para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006d), explicando que nesse documento os parâmetros relativos à infra-estrutura escolar estão detalhados.

Dessa forma, a exposição sobre os parâmetros de infraestrutura para instituições de Educação Infantil será feita em análise ao documento oficial sobre o assunto “aos Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil (PBIE)”⁴⁶. Tal documento foi lançado em 2006, pelo MEC, com o propósito de trazer concepções, reforma e adaptação dos espaços em que se realiza a Educação Infantil. O documento, que foi pensando e elaborado com parcerias entre engenheiros, arquitetos e educadores, traz elementos para se pensar a construção das instituições escolares desde “o planejamento e envolve os estudos de viabilidade, a definição das características ambientais e a elaboração do projeto arquitetônico, incluindo o projeto executivo, o detalhamento técnico e as especificações de materiais e acabamentos” (BRASIL, 2006d, p. 7).

Trata-se de recomendações que vão desde a elaboração do projeto da obra até a ações de reforma e adaptação. O PBIE está dividido em quatro partes, sendo elas 1) “Sugestões”, onde o documento faz orientações para os dirigentes municipais de educação, à equipe multidisciplinar, aos arquitetos e engenheiros, e aos gestores e demais profissionais da Educação Infantil, sobre questões que devem ser consideradas para a construção de uma unidade de Educação Infantil, como a interação entre os membros do processo, reuniões periódicas, elaboração de metas, estratégia, desenvolvimento de conceitos, entre outras ações pertinentes a esse processo de construção (BRASIL, 2006d).

A segunda parte, “Etapas de elaboração do projeto”, são apresentados os valores envolvidos na construção de uma unidade (respeito, comprometimento etc.), condições de acesso, acessibilidade, arquitetônica, infraestrutura, população, entorno, localização onde será construída a escola, considerar as questões sócio-histórico-cultural, ambientais, impactos a serem causados, entorno escolar, características do terreno, vizinhança, mão de obra e materiais de construção, elaboração de anteprojeto, projetos, desenho (planta), entre outras prescrições que devem ser pensadas e estudadas antes do início de qualquer obra (BRASIL, 2006d).

⁴⁵ Optou-se por manter a grafia original do título do documento quando infra-estrutura estiver se remetendo ao mesmo.

⁴⁶ Assim como os parâmetros de Qualidade a elaboração do documento foi feita antes da aprovação Lei Nº 11.114, de 16 de Maio de 2005 que torna obrigatório o início do Ensino Fundamental com seis anos e dessa forma, institui o Ensino Fundamental de Nove Anos, por isso o documento é direcionado a Educação Infantil de 0 à 6 anos.

A terceira parte, nomeada “Quais são os parâmetros? ”, mostra que os Parâmetros (2006) reconhecem a criança sendo o principal sujeito que irá usufruir o espaço escolar, por isso, o espaço deve ser construído pensando na criação de um ambiente que ofereça melhores condições as crianças e que esteja compatível com as recomendações do Plano Nacional de Educação de 2001, considerando fatores de acessibilidade, sustentabilidade e proposta pedagógica (BRASIL, 2006d).

Dessa forma, como aponta o próprio documento (BRASIL, 2006d), o projeto, a edificação e as reformas da unidade escolar devem buscar conforto, considerar a sustentabilidade, contextuais-ambientais (características do terreno, localização, adequação aos parâmetro ambientais), funcionais e estético-compositivos (organização espacial, área de recreação e vivência, ambientação, adaptação do mobiliário e equipamentos, percurso segurança, adaptação mobiliário, acessos e percursos, áreas restritas, ventilação, iluminação, tamanho dos móveis e das salas, entre outros), e técnico-construtivos como a escolha de materiais e acabamento (escolha de materiais de acordo com as caraterísticas ambientais da região, pensar na resistência dos materiais, pensar no fator poluentes dos materiais, fácil limpeza, acabamentos seguros, se possível pensar em materiais sensoriais que as crianças possam explorar, pensar em cores e formas que sejam atrativas as crianças, assim como tomar cuidado com os odores dos materiais) e serviços básicos de infraestrutura (água, energia elétrica, encanamento de esgoto, rede de telefonia etc.).

O documento é bem detalhado e explicativo em todas essas recomendações, como se observa nos excertos a seguir:

[...] Quando o espaço permitir a setorização clara dos conjuntos funcionais (sociopedagógico, assistência, técnico e serviços), irá favorecer as relações intra e interpessoais, além de estabelecer uma melhor compreensão da localização dos ambientes, facilitando a apropriação destes pelos usuários. Ambientes próximos bem localizados, ordenados, que estimulem a convivência, promovem situações prazerosas e seguras, bem como valorizam a interação pretendida.

[...] A interação com o ambiente natural estimula a curiosidade e a criatividade. Sempre que for possível, deve-se prover um cuidado especial com o tratamento paisagístico, que inclui não só o aproveitamento da vegetação, mas também os diferentes tipos de recobrimento do solo, como areia, grama, terra e caminhos pavimentados .

[...] Definir mobiliário também em função de sua resistência, durabilidade, segurança (prevenção de quedas, quinas arredondadas), índice de reflexão luminosa e manutenção.

Possibilidade de utilizar cadeiras, mesas ou outros equipamentos que apresentem cores e formas geométricas diferenciadas (quadrado, círculo, retângulo).

A organização do *layout* deve permitir que as crianças possam ver-se mutuamente e possam estar sob o olhar dos educadores.

Prever quadros e painéis colocados à altura das crianças (um metro e meio do chão) permite que estas tenham autonomia para pregar seus trabalhos e expressar suas ideias, personalizando o ambiente e aproximando-se deste (BRASIL, 2006d, p. 25-29).

O documento termina com a quarta parte, intitulada “Reforma e Adaptação”, que discute a importância da manutenção, da averiguação de segurança, na atenção com falhas, de considerar as mudanças necessárias com o tempo, de readaptações, de troca de materiais e equipamentos, de fiscalização entre outras ações que são importantes serem sempre observadas durante o ano letivo, visto que os alunos, professores, gestores e demais funcionários da escola passam em torno de um terço do seu dia dentro destas instituições escolares, eram estas precisam ser de qualidade (BRASIL, 2006d).

b) Documentos para a Educação do Campo que consideram a Educação Infantil

Verificaremos agora as considerações que são feitas pelos documentos que foram criados pensando nas especificidades das crianças no campo. Aliás, a palavra especificidade será muito utilizada nesse momento da pesquisa, pois considerar as especificidades dos sujeitos do campo parece ser o principal eixo para nortear o trabalho pedagógico com esses alunos.

Quando olhamos para os documentos específicos sobre a Educação do Campo nos deparamos com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo em 2002 (DOEC) (BRASIL, 2002) e as Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo (DCEC) (BRASIL, 2008), sendo essas as principais leis para a educação do sujeito do campo e que devem (riam) regular as escolas situadas na zona rural.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002) foram uma importante conquista para a Educação do Campo, trazendo emblemas defendidos pelos movimentos sociais, como o reconhecimento da diversidade dos diferentes sujeitos do campo, adequação de conteúdos a essa realidade, adaptações quanto à organização escolar, contextualização das práticas pedagógicas, adequação do calendário e do tempo escolar, entre outros (BRASIL, 2007b).

As DOEC iniciam seu texto reconhecendo o modo particular de vida dos moradores do campo como um importante elemento para a formação da identidade das pessoas que moram na zona rural e em sua formação cidadã, por isso a criação das diretrizes para que

elas sejam observadas nos diversos sistemas de ensino, universalizando o acesso da população do campo à Educação Básica, Profissional e de Nível Técnico, considerando a realidade da população rural, como apontado no artigo 1º, 2º e 3º dessa legislação (BRASIL, 2002).

Art. 2º Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002).

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo e as Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo são documentos que estão bem articulados entre si. A primeira traz a lei de forma mais ampla. A segunda, como o próprio nome já diz, detalha um pouco mais os elementos da legislação comple(men)tando as lacunas deixadas nas Diretrizes Operacionais.

De forma geral, sobre a concepção de escola como função política, social e pedagógica, essas Diretrizes colocam que ela deve articular experiência e estudos que são direcionados para o mundo do trabalho, “bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável” no artigo 4º (BRASIL, 2002). Além disso, no artigo 5º (BRASIL, 2002) e artigo 7º (BRASIL, 2008), os documentos colocam a questão pedagógica, reafirmando a importância do respeito a diversidade e as especificidades das populações atendidas no que concerne as questões econômicas, culturais e tradições, fazendo referência a flexibilização do calendário escolar se necessário, assim como a reestruturação do ano letivo. Vejamos:

Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (BRASIL, 2002).

Art. 7º É de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade.

§ 1º O ano letivo, observado o disposto nos artigos 23, 24 e 28 da LDB, poderá ser estruturado independente do ano civil.

§ 2º As atividades constantes das propostas pedagógicas das escolas, preservadas as finalidades de cada etapa da educação básica e da modalidade de ensino prevista, poderão ser organizadas e desenvolvidas em diferentes espaços pedagógicos, sempre que o exercício do direito à educação escolar e o desenvolvimento da capacidade dos alunos de aprender e de continuar aprendendo assim o exigirem (BRASIL, 2008)

Passando para as considerações sobre o ensino, no artigo 13º das DOEC, ao falar sobre a atuação docente, primeiramente há menção aos princípios e a diretrizes que também norteiam essa função, mas de forma complementar coloca que para o exercício da docência no campo o professor deve: considerar estudos sobre a diversidade e protagonismo do campo, para a construção da qualidade social, individual e coletiva da região país e mundo; propor propostas pedagógicas que considerem a diversidade social, com uma gestão democrática, visando o acesso ao avanço científico e tecnológico e contribuições para melhoria das condições de vida dessas pessoas (BRASIL, 2008).

No que diz respeito ao oferecimento da educação, ambas Diretrizes (DOEC e DCED) enfatizam que esta deve ser realizada visando apoio pedagógico, boas condições infraestruturais, recursos pedagógicos (materiais, livros, equipamentos); recursos físicos (laboratórios, bibliotecas, área de lazer e desporto) e demais elementos, explicitados no Art.7º (BRASIL, 2008) e no Art. 14 e 15 (BRASIL, 2002). Já as DCEC aprofundam a discussão sobre os direitos dos povos do campo, chamando atenção para os alunos Público Alvo da Educação Especial que também devem ter acesso as escolas do campo, preferencialmente, nas escolas de ensino regular, como apontado no artigo1º, parágrafo 5º das Diretrizes (BRASIL, 2008).

Tanto as DOEC como as DCEC assinalam que a Educação Infantil deve ser ofertada na comunidade rural, evitando-se o deslocamento dos alunos até a instituição escolar (ação que deve ser realizada apenas quando necessário, ou seja, quando o atendimento escolar não puder ser realizado no próprio campo), evitando também o processo de nucleação das escolas, artigo 3º, enfatizando que em nenhuma hipótese é permitido o agrupamento de turmas de Educação Infantil com discentes do Ensino Fundamental (BRASIL, 2008).

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).

Em sequência, no Art. 4º as Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo apontam que, quando se fizer necessário o transporte desses alunos, deve-se visar o menor tempo possível de deslocamento entre a criança e a instituição escolar. Continuando, o Artigo 5º coloca que a prioridade deve ser entre o transporte das crianças dentro do próprio espaço rural e não entre cidade-campo. E o Artigo 8º finaliza alertando que o transporte das crianças deve ser oferecido de acordo com a legislação de trânsito brasileiras, especificamente sobre a condução escolar (BRASIL, 2008).

Com a leitura de todos esses documentos, percebe-se que eles abordam diferentes possibilidades de trabalho com as crianças para que elas possam desenvolver suas potencialidades. Entretanto, como apontam Amorim e Dias (2012), para que essas ações possam ocorrer várias questões precisam estar atendidas e em funcionamento. É preciso entender o processo de desenvolvimento infantil, o desenvolvimento das potencialidades das crianças, a necessidade de espaços e materiais adequados para realização do trabalho pedagógico, a existência nas escolas de profissionais com formação específica, entre outras questões que precisam ser levadas em conta para que todas essas orientações possam ser realmente implementadas nas práticas das instituições de ensino.

Porém, para melhor compreensão sobre os documentos oficiais que regem a educação brasileira é importante entender como as agências internacionais influenciam no conteúdo desses textos. Por isso, nos dedicaremos neste momento, a entender a influência dessas organizações na Educação Infantil e Educação do Campo.

2.2 Políticas de Educação Infantil e Educação do Campo: Organizações Internacionais e Banco Mundial

Para entendermos a influência de organismos internacionais, como o Banco Mundial (BM), Unesco, Unicef na educação infantil brasileira, é preciso compreender que as relações socioeconômicas na qual um país está inserido influenciará em todas as suas políticas públicas.

As políticas neoliberais foram trazidas para os países latino-americanos pelo capital internacional desde a década de 1980, sendo medidas que vem influenciando na economia e

nas políticas desses países em desenvolvimento, por meio de organismos internacionais como BM e Fundo Monetário Internacional (FMI) (RODRIGUES; LARA, 2006).

No Brasil, essa influência começou nos anos 1990, com o governo de Fernando Collor de Mello, mas que se estende até a segunda década do século XXI. O modelo econômico neoliberal coloca as questões relacionadas ao “bem-estar social” no âmbito privado e individual e as questões ligadas às políticas sociais associadas às estratégias governamentais (RODRIGUES; LARA, 2006).

No texto “Neoliberalismo e Educação: Manual do Usuário”, Pablo Gentili (1996) nos mostra como o neoliberalismo usa de sua retórica para convencer a população sobre suas concepções e assim poder promover mudanças que sejam de seu interesse. No campo educacional, por exemplo, os discursos neoliberais levam a sociedade a acreditar que a culpa da sobre a baixa qualidade da educação está em um modelo de estado assistencialista e na ineficiência do estado tem em gerir políticas públicas transportando o problema educacional para a sua estrutura e não no processo de desigualdade social, de competição que leva a extrema pobreza de uns em provimento da riqueza de outros que é gerado pelo capitalismo (GENTILI, 1996). Como apontado pelo excerto abaixo:

[...] atualmente, inclusive nos países mais pobres, não faltam escolas, faltam escolas melhores; não faltam professores, faltam professores mais qualificados; não faltam recursos para financiar as políticas educacionais, ao contrário, falta uma melhor distribuição dos recursos existentes. Sendo assim, transformar a escola supõe um enorme desafio gerencial: promover uma mudança substantiva nas práticas pedagógicas, tornando-as mais eficientes; reestruturar o sistema para flexibilizar a oferta educacional; promover uma mudança cultural, não menos profunda, nas estratégias de gestão (agora guiadas pelos novos conceitos de qualidade total); reformular o perfil dos professores, requalificando-os, implementar uma ampla reforma curricular, etc. (GENTILI, 1996, p. 4).

Dessa forma, através de seus discursos que se tornam hegemônicos na sociedade, o neoliberalismo defende a substituição de políticas sociais por programas de combate à pobreza, através de três estratégias específicas: 1) privatização, 2) desregulamentação e 3) focalização que atuam como medidas compensatórias, focalizadas, emergenciais e parciais que buscam amenizar os problemas sociais, mas que não os resolvem verdadeiramente (RODRIGUES; LARA, 2006).

Nesse cenário neoliberal, a educação passa do campo social e político para o campo do mercado, ou seja, há uma mercantilização dos serviços sociais, como aponta Vieira

(2001, p.24) “representavam e asseguravam o mínimo para as pessoas. Tais direitos se transformaram em mercadorias, em serviços vendidos no mercado”.

Para entender melhor essa questão, observa-se na década de 1990 a implementação de alguns programas educacionais no governo Collor que, financiados pelo BM e a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (Cepal), viam a educação como um importante papel para o crescimento econômico do país. Entre esses programas estão o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) (1990); Programa Setorial de Ação do Governo Collor na Área de Educação (1991-1995), e Brasil: Um Projeto de Reconstrução Nacional (1991) (RODRIGUES; LARA, 2006).

Rodrigues e Lara (2006), ao analisarem documentos do BM e Cepal sobre a educação, como o Relatório de Prioridades e Estratégias para Educação (1995) e o documento Transformação Produtiva com Equidade, Desenvolvimento e Cidadania (1990), verificam que para essas organizações, a administração da educação deve incentivar a autonomia das instituições; a privatização do ensino (principalmente o ensino superior); a descentralização da responsabilidade sobre o ensino; a convocação da comunidade e da família para ajudar na educação; o incentivo às avaliações educacionais; e, o apoio à educação dos pobres, que são um importante elemento para o rápido desenvolvimento econômico da sociedade.

Rodrigues e Lara (2006) colocam que as políticas educacionais propõem programas que surgem como uma alternativa para a expansão da Educação Infantil, porém com caráter emergencial e provisório, ou seja, se tratando apenas de medidas compensatórias que não resolvem efetivamente os problemas da educação.

Segundo os autores:

Nos países em desenvolvimento, verifica-se que as políticas propostas pelos governos e por agências multilaterais, como o BM, têm concebido os programas de educação/cuidado infantil como uma forma de intervenção social para a superação das desigualdades. Assim, recomendam-se diversos programas informais a serem implementados como, por exemplo, o programa mãe-crecheira, baseado num atendimento realizado por mães em seus próprios lares (RODRIGUES; LARA, 2006, p. 97-98)

Nas últimas décadas do século XX a Educação Infantil tinha alcançado várias conquistas, como: o direito da criança à educação, e o dever do Estado em assegurá-la⁴⁷, a

⁴⁷ Art. 208 da Constituição de 1988

inserção da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica⁴⁸; entre outras assertivas legais que sinalizavam mudanças no caráter “não formal”⁴⁹ da educação por um modelo de atendimento de qualidade. No entanto, desde o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995- 2002) e se estendendo até dias atuais (século XXI), as políticas educacionais voltaram⁵⁰ (ou permaneceram) a ter como referência o BM e outras organizações e a se pautarem em ações compensatórias e de baixo investimento (RODRIGUES; LARA, 2006).

O Relatório “Brasil-Desenvolvimento da Primeira Infância-Foco sobre os impactos da Pré-Escola” (BRASIL, 2001a) aponta as referências internacionais na Educação Infantil, mostrando que os investimentos são incentivados pelas organizações internacionais, e entre elas o BM (principal opinião expressa no documento), como uma forma de ter benefícios futuros sobre o desenvolvimento do país.

Rodrigues e Lara (2006), em análise ao relatório mostram que a infância é vista como um momento propício para intervenções efetivas e que entre os interesses de investimento se tem o objetivo de diminuição da pobreza no Brasil, uma ameaça a segurança nacional. Por isso, é defendida pelas organizações a criação de programas para Educação Infantil chamados de “não formais” ou “alternativos”, providos de baixos investimentos públicos, mas que propõem ações para diminuição da pobreza e da taxa de mortalidade infantil.

Além disso, o investimento educacional nessa faixa etária tem como forte objetivo fazer com que as crianças se tornem adultos mais produtivos no futuro, ou seja, há um investimento no “capital humano”.

De acordo com o relatório, um programa nacional abrangente de serviços de Desenvolvimento da Primeira Infância pode ser uma forte arma contra a pobreza ao construir o capital humano; um dos melhores investimentos que um País pode fazer para o seu desenvolvimento. O governo brasileiro reconhece a importância de se investir nos primeiros anos da formação de uma criança (RODRIGUES; LARA, 2006).

O Relatório deixa nítida a preocupação com a primeira infância através de “Programas de Desenvolvimento da Primeira Infância (DPI)” que coloca a Educação Infantil como uma fase de investimento, para que futuramente se colha frutos como

⁴⁸ Lei nº 9394 da LDBEN de 1996

⁴⁹ Termo usado pelo autor de referência

⁵⁰ Nas década de 70 e 80 a Educação Brasileira já sofria referência de organismo internacionais, principalmente da Unicef e Unesco que estavam por trás de programas educacionais como o projeto casulo na década de 70, programa já discutido no capítulo anterior.

trabalhadores produtivos, com capacidade de geração de renda para o país (RODRIGUES; LARA, 2006).

Entre os DPI que já passaram pelo Brasil e que são citados no Relatório temos: Programa Criança Maravilhosa, Programa de Alimentação Pré-Escolar, Pastoral da Criança, Associação Movimento de Educação Popular Integral Paulo Englert. De acordo com Rodrigues e Lara (2006), se tratavam de políticas compensatórias para uma população considerada em situação de risco, ações de baixo custo que amenizam questões focais, sem requerer muito investimento, por isso, não se nota uma preocupação com a educação dessas crianças, mas apenas com o desenvolvimento delas, o que resultou na falta de qualidade educacional.

A autora Fúlvia Rosemberg (2002) faz um resumo sobre as perspectivas internacionais verificadas em documentos diversos de organizações como Unesco e Unicef, e aponta que como no Relatório Brasil- desenvolvimento da primeira Infância- foco sobre os impactos da Pré-escola (BRASIL, 2001a) a Educação Infantil é colocada como uma medida compensatória de investimento para o futuro. De acordo com a autora os princípios e propostas de modelo de EI para os países subdesenvolvidos destacados são:

- a expansão da EI constitui uma via para combater a pobreza (especialmente desnutrição) no mundo subdesenvolvido e melhorar o desempenho do ensino fundamental, portanto, sua cobertura deve crescer;
- os países pobres não dispõem de recursos públicos para expandir, simultaneamente, o ensino fundamental (prioridade número um) e a EI;
- a forma de expandir a EI nos países subdesenvolvidos é por meio de modelos que minimizem investimentos públicos, dada a prioridade de universalização do ensino fundamental;
- para reduzir os investimentos públicos, os programas devem se apoiar nos recursos da comunidade, criando programas denominados “não formais”, “alternativos”, “não institucionais”, isto é, espaços, materiais, equipamentos e recursos humanos disponíveis na “comunidade”, mesmo quando não tenham sido concebidos ou preparados para essa faixa etária e para seus objetivos (ROSEMBERG, 2002, p. 34)

Por este motivo, concordamos com Rodrigues e Lara (2006) quando elas afirmam que os programas de DPI deveriam ser usados como uma política complementar para educação e não como uma ação alternativa ou substituta de políticas educacionais, ou seja, o atendimento educacional deveria ser completo, em quantidade e de qualidade e, não realizado através de medidas compensatórias em que prevalece o Ensino Fundamental sobre a Educação infantil.

Nesse contexto, Carrijo (2005) mostra que o incentivo do BM por investimento no Ensino Fundamental afetou gravemente a Educação Infantil e que durante muito tempo a educação das crianças já era colocada a escanteio devido a implantação, em 1998, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) (Lei nº 9.425/96), onde dos 25% de recursos nacionais arrecadados que eram destinados à educação, 15% obrigatoriamente deveriam ser dedicados ao Ensino Fundamental e apenas 10% correspondiam à Educação Infantil e para outros projetos educacionais desenvolvidos pelos municípios.

Essa divisão dos recursos não garantia investimentos na Educação Infantil que ficava à mercê das políticas educacionais municipais, ao contrário, contribuía ainda mais para a falta de qualidade nesse segmento educacional, situação que perdurou até o ano de 2006, quando foi lançado pelo Governo Federal o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (FUNDEB) (criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006, regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007) distribuição mais equitativa da renda entre Educação Infantil, Ensino Médio (ambos marginalizados pelo FUNDEF) e Ensino Fundamental o que não garantiu, entretanto, grandes recursos para a Educação Infantil, mas a inclui no financiamento educacional nacional (CARRIJO, 2005).

Nessa linha de raciocínio, o Banco Mundial contribuiu com a escassez das questões orçamentárias do financiamento da Educação Infantil, uma vez que priorizou o Ensino Fundamental, pois na lógica neoliberal, este é o principal segmento que retribui economicamente os investimentos ao país (pensando na formação para o mercado de trabalho) (CARRIJO, 2005, p. 88).

Dessa forma, se por um lado o investimento no Ensino Fundamental é pensando no mercado de trabalho e no retorno financeiro ao país, por outro a Educação Infantil é vista como uma política de ações focalizadas, onde as instituições educacionais para as crianças são usadas como foco de assistência social aos pais que trabalham; a concepção que se tem da Educação Infantil é de desenvolvimento das crianças para facilitar o processo educacional no Ensino Fundamental (ROSEMBERG 2002, p. 7).

Sobre essa questão de valorização do Ensino Fundamental para preparação de mão de obra para o mercado de trabalho, é importante apontar a apresentação em 1996 pela Unesco do Relatório de Jacques Delors, que nomeado “um tesouro a descobrir” construiu o que se chamou de “Quatro Pilares da Educação”, reforçou a chamada educação permanente” ou “educação ao longo da vida”, um modelo educacional pautado no

utilitarismo e individualismo e na teoria do capital humano, visando a formação rápida do trabalhador para o mercado de trabalho (ARCE, 2001, p. 259-260).

Os quatro pilares da educação apontados pelo relatório são: 1) aprender a conhecer; 2) aprender a fazer; 3) aprender a conviver; 4) aprender a ser.

- *Aprender a conhecer*, combinando uma cultura geral, suficientemente ampla, com a possibilidade de estudar, em profundidade, um número reduzido de assuntos, ou seja: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida.
- *Aprender a fazer*, a fim de adquirir não só uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais abrangente, a competência que torna a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Além disso, *aprender a fazer* no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho, oferecidas aos jovens e adolescentes, seja espontaneamente na sequência do contexto local ou nacional, seja formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.
- *Aprender a conviver*, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerenciar conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.
- *Aprender a ser*, para desenvolver, o melhor possível, a personalidade e estar em condições de agir com uma capacidade cada vez maior de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal. Com essa finalidade, a educação deve levar em consideração todas as potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se (BRASILIA, 2010, p. 31).

Essa perspectiva é fortemente observada nas bibliografias especializadas que norteiam a educação. Newton Duarte em seu livro “Vigotski e o Aprender a Aprender” (DUARTE, 2001) faz uma discussão, no primeiro capítulo, mostrando como o lema do Aprender a Aprender está presente nas políticas educacionais contemporâneas. O autor (2001) coloca que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) defendem a formação de um indivíduo que se adapte às demandas do processo de reprodução do capital, mas essa defesa é feita de forma “eufemística”, em que há o incentivo de uma educação permanente na formação de indivíduos criativos, onde o "aprender a aprender" é colocado como uma educação contemporânea (DUARTE, 2001, p. 90).

A passagem deixa clara a relação do documento com as teorias do “aprender a aprender”, com discurso sobre a necessidade de formação de um sujeito capaz de se readaptar ao mercado de trabalho, buscar informações e conhecimento, se adaptar às mudanças da nova sociedade:

Desde a construção dos primeiros computadores, na metade deste século, novas relações entre conhecimento e trabalho começaram a ser delineadas. Um de seus efeitos é a exigência de um reequacionamento do papel da educação no mundo contemporâneo, que coloca para a escola um horizonte mais amplo e diversificado do que aquele que, até poucas décadas atrás, orientava a concepção e construção dos projetos educacionais. Não basta visar à capacitação dos estudantes para futuras habilitações em termos das especializações tradicionais, mas antes trata-se de ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, “aprender a aprender”. Isso coloca novas demandas para a escola. A educação básica tem assim a função de garantir condições para que o aluno construa instrumentos que o capacitem para um processo de educação permanente (BRASIL, 1997, p. 27-28).

O documento coloca o construtivismo como a referência dos PCNs, porém isso é colocado de forma sucinta, com um tom politizado e crítico do texto que tentar fazer aproximações com concepções educacionais críticas que começam a borbulhar no período histórico⁵¹. Entretanto, o tom da escrita não deixou de evidenciar a perspectiva de formação do capital humano que embasa o documento (DUARTE, 2001, p. 87)

Conseqüentemente, as Diretrizes Educacionais do Relatório de Delors (1996) também foram usadas como fundamento e referência aos documentos que fazem parte da bibliografia específica básica da Educação Infantil brasileira, como os Referenciais Curriculares para Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998a; 1998b; 1998c), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 1999a; 2009d) e Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DEB) (BRASIL, 2001c) lançados com o mesmo discurso de incentivo ao “aprender a aprender”, e no preparo para o ensino fundamental (CARRIJO, 2005).

No que concerne ao RCNEI, por exemplo, ele foi distribuído em 1998 para as escolas sem que fosse de uso obrigatório, mas com o objetivo de orientar e auxiliar o trabalho educacional. O documento deixa claro sua subordinação ao Ensino Fundamental, por isso recebeu muitas críticas em seu uso, dentre elas estão: seu conteúdo, a não facilidade de compreensão das suas orientações, sua organização como receituário, subordinação da Educação Infantil à educação básica (dando o caráter de ensino preparatório), a forte ênfase teórica construtivista e Piagetiana, questões que foram

⁵¹ Para saber mais do assunto ler Duarte (2001, 353 p.)

relatadas em parecer elaborado por pesquisadores e profissionais da educação convidados pelo MEC para dar uma devolutiva sobre o material, que mostram como a Educação Infantil é fortemente tratada como ação compensatória e que deve contribuir para o sucesso dos alunos no Ensino Fundamental (CARRIJO, 2005, p. 78-79).

De acordo com Carrijo (2005, p.79) os RCNEI retratam uma concepção educacional difundida desde a década de 1970 e 1980, e, que é observada em outros documentos educacionais como nas DCNEI. No trecho a seguir podemos verificar a preocupação das DCNEI com o ensino fundamental quando coloca entre suas discussões a preocupação em garantir uma continuidade do trabalho pedagógico feito da Educação Infantil para a etapa educacional seguinte. Vejamos:

Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (BRASIL, 2009d, p. 30).

Não se desconsidera a atenção que a diretriz coloca sobre a forma como essa continuidade será realizada, quer dizer, o cuidado apontado pelo documento para que não sejam antecipados conteúdos do Ensino Fundamental na Educação Infantil. Porém, nosso foco nessa citação é enfatizar a preocupação que o documento já demonstra ter com o ensino fundamental, que organiza a Educação Infantil pensando nessa transição.

Sobre as questões pedagógicas vemos tanto nas Diretrizes Nacionais de Educação Básica (BRASIL, 2001c, p. 22), quanto nas Diretrizes Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009d, p. 26), o grande incentivo à autonomia do aluno, à importância da criança estar em contato com diferentes experiências, mas não são propostas ações voltadas ao ensino e aos conteúdos escolares e, quando feitas estão voltadas a aprendizagens de questões cotidianas.

Observa-se um forte destaque ao lúdico nessa etapa educacional, enfatizando que as ações devem ser realizadas de forma prazerosa, com uso de brincadeiras, jogos, músicas, cantos e demais atividades que despertem prazer na criança.

Algumas dessas propostas curriculares enfatizam a importância de, reconhecendo a intencionalidade de suas ações pedagógicas com qualidade, resguardar em ambientes das instituições de Educação Infantil aspectos da vida, organizando os espaços para atividades movimentadas, semimovimentadas e tranquilas, como de modo geral lhes acontece fora daqueles ambientes. Contudo, para muitas crianças, as creches ou escolas

são os locais onde passam o maior número de horas de seu dia, e por isso as estratégias pedagógicas utilizadas devem atender àqueles aspectos abordados nas Diretrizes, evitando a monotonia, o exagero de atividades "acadêmicas" ou de disciplinamento estéril (BRASIL, 2001c, p. 21-22).

Há considerações sobre a importância dos infantis terem interação com a linguagem escrita e oral, porém, vê-se uma visão contrária às atividades exclusivamente de cunho “acadêmico” e “disciplinamento estéril”, ação que pode levar a um “esvaziamento” da escola de conteúdos científicos⁵².

Esse “esvaziamento” também pode ser visto no que diz respeito à Educação do Campo; as considerações feitas pelas Diretrizes Nacionais para Educação Infantil, incentivam a importância de se considerar as especificidades dos sujeitos do campo, suas vivências, respeitando sua diversidade cultural e seus conhecimentos como proposta pedagógica (BRASIL, 2009d, p. 27). Uma defesa que é preciso ser vista com cuidado, pois se de um lado temos a aproximação da escola com a realidade do aluno para que ele se sinta incluído pela escola, do outro, podemos privar essas crianças de conhecimentos importantes e que lhes permitam olhar além de suas realidades.

Vejamos o que o documento coloca como Proposta Pedagógica para as Infâncias do Campo, dentre elas os filhos de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras e povos da floresta:

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

Há um incentivo à redução do conteúdo para o uso da informação de mais fácil acesso pelo aluno, o que leva a uma diminuição das matérias nas aulas, um incentivo que pode ser encontrado no pilar “Aprender a Conhecer” do Relatório Delors (BRASÍLIA, 2010, p. 13), em que o texto coloca as dificuldade em se conseguir estudar com

⁵² Conhecimentos científicos acumulados historicamente pela sociedade.

profundidade em relação à diversidade de assuntos, por isso o aluno deve aprender a buscar o conhecimento.

Percebe-se que é sobre os preceitos do capital humano que os documentos educacionais são baseados. Nessa perspectiva o objetivo da educação não se torna outro a não ser atender a sociedade capitalista com a formação rápida do trabalhador para o Mercado.

A educação infantil foi colocada na mesma lógica do capital humano, com o objetivo do desenvolvimento econômico, mesmo reconhecendo a importância da educação elementar, mas viu-se na educação das crianças uma maneira de disciplinar o trabalhador desde a infância, para que posteriormente, na vida adulta, já estivesse “adestrada” e preparada para o trabalho, resultando em menos gastos com educação e saúde.

O desenvolvimento inicial da criança (DIC) é um poderoso investimento no futuro, tanto em termos sociais quanto econômicos. Estimular o desenvolvimento das crianças e ajudá-las a realizar todo o seu potencial beneficia não só as crianças e sua família, mas também a sociedade e toda a comunidade global. As crianças bem desenvolvidas se tornam adultos bem-sucedidos e produtivos, que são mais capazes de contribuir para a economia do país e instigar um ciclo de efeitos positivos, ao se tornarem pais (e avós) da próxima geração (BANCO MUNDIAL, 1998, p. 59).

Esta, dentre outras questões da política neoliberal, leva à educação a entrar em crise e perder em muitos aspectos, como na questão da qualidade, pois o foco é aumentar quantitativamente o atendimento educacional com escassez de recursos, diminuindo a qualidade da educação (CARRIJO, 2005).

Outro ponto negativo dessa política destacados pela autora supracitada está na descentralização de responsabilidade, em que o Estado dá a falsa impressão de dividir com a sociedade a responsabilidade, quando na realidade ele transfere para a sociedade essa função, dando origem a uma “falsa gestão democrática”, em que se acredita em uma divisão de papéis, mas o que acontece é uma isenção do Estado.

Podemos perceber essa ação no forte apelo dos documentos, como as DEB e as DCNEI, que destacam em seus textos o respeito à identidade da criança e de sua família, ao enfatizar que a educação deve estar articulada na integração de diversas áreas do conhecimento, desde “aspectos para a vida cidadã como conteúdos básicos para a construção de conhecimentos e valores” (BRASIL, 2001c).

O aumento da privatização das escolas e do discurso de uma educação privada boa e educação pública ineficiente, também são frutos da política neoliberal e gerados pela falta

de recursos e investimentos na “classe trabalhadora”. Há uma carência de investimento no ensino superior acarretando na péssima formação docente, um forte controle ideológico do Estado sobre a escola através dos PCNs e o uso da avaliação como forma de medir o sistema educacional e de responsabilizar os pais e a escola pelo fracasso educacional (CARRIJO, 2005).

Nesse sentido, temos na Educação Infantil, a descentralização e o atendimento realizado pelo setor privado como três grandes problemáticas que atingem essa etapa da educação em que o Estado coloca o problema da qualidade da Educação Infantil na falta de eficiência do poder público, alocando o problema para a esfera administrativa. Nesse momento, é que se vê a entrada da lógica empresarial na escola, na tentativa de conseguir maiores resultados com menos custos, quando o que deveria ser feito é o investimento público em recursos físicos, humanos e materiais (CARRIJO, 2005).

Podemos dizer então que a falta de investimento na educação é camuflada pela falta de capacidade do poder público em administrar o sistema educacional que incentiva a iniciativa privada, quando na verdade a baixa qualidade da Educação Infantil está relacionada, primeiramente, à insuficiência de investimentos - uma questão de gestão fundamentada, na ideologia neoliberal. Isso porque na Educação Infantil ainda hoje existe a marca de ser uma preparação para a escola. Dessa forma, esse segmento não é visto como uma etapa importante de desenvolvimento educacional da criança, mas como uma preparação para a educação no ensino fundamental (CARRIJO, 2005), como já discutido.

Os estudos realizados até aqui mostram que é amplo o leque de documentos que regem a educação das crianças e que apesar de não existir nenhum documento específico para a Educação Infantil no campo, de serem reduzidos os documentos sobre a própria Educação do Campo e das fortes influências dos Organismos Internacionais na educação brasileira, a qualidade e boa estrutura das escolas de Educação Infantil, localizadas na zona rural, deveriam estar garantidas pelas inúmeras legislações vigentes, como as que podemos analisar.

Os dados do INEP, referentes a 2015, nos mostram que temos atualmente no país um total de 12.895.388 matrículas na Educação Infantil, sendo que 7.282.585 estão na zona urbana e 5.612.803 na zona rural. No que concerne a região sudeste, esta concentra 3.529.640 das matrículas nacionais, com 108.242 localizadas na zona rural. O estado de São Paulo, conhecido como unidade federativa mais industrializada e urbanizada, acolhe o total de 2.062.917 matrículas de Educação Infantil, das quais 2.038.168 são urbanas e 24.749 são rurais, mostrando que há uma porcentagem considerável de crianças na zona

rural que frequentam o sistema educacional brasileiro. Vejamos os detalhes na tabela a seguir:

Tabela 1- Número de Matrículas na Creche, Pré-Escola e Educação Infantil – Ensino Regular e/ou Especial (2015)

Etapa de ensino	Região	Localização		Total
		Urbana	Rural	
Creche	Brasil	3.049.072	4.923.158	7.972.230
	Sudeste	1.511.847	24.114	1.535.961
	São Paulo	968.975	6.177	975.152
Pré-Escola	Brasil	4.233.513	689.645	4.923.158
	Sudeste	1.909.551	84.128	1.993.679
	São Paulo	1.069.193	18.572	1.087.765
Ed. Infantil	Brasil	7.282.585	5.612.803	12.895.388
	Sudeste	3.421.398	108.242	3.529.640
	São Paulo	2.038.168	24.749	2.062.917

Fonte: Censo Escolar 2015. Elaborado pela pesquisadora (2016).

Nesse sentido, sabendo das leis que garantem, no âmbito jurídico, o direito da criança à escola e tendo conhecimento sobre os documentos que regem a Educação Infantil brasileira e a Educação do Campo, cabe-nos pensar sobre as atuais condições de atendimento da Educação Infantil para as crianças que moram no campo?

No capítulo a seguir caracterizaremos esse atendimento educacional da Educação Infantil através da Diretoria de Ensino Região de Bragança Paulista que foi apontada pelo censo escolar 2014 com o maior número de matrícula na etapa no estado de São Paulo. Pretende-se mostrar com os dados que a Educação Infantil para as crianças do campo está comprometida, não apenas com falta de acesso, mas também nas péssimas condições de atendimento a essas crianças, mesmo o estudo sendo feito em uma região industrial do Estado de São Paulo.

CAPITULO 3- ATENDIMENTO ESCOLAR DAS CRIANÇAS NO MEIO RURAL (0 a 5 ANOS) DA DIRETORIA DE ENSINO REGIÃO DE BRAGANÇA PAULISTA/SP

Nos capítulos anteriores pudemos entender como a Educação Infantil no Campo é uma Etapa Educacional que vem crescendo, apesar de ainda estar em construção. Verificamos essa realidade que começa a aparecer no final do século XX, nos discursos das

mães trabalhadoras, dos movimentos sociais e também como objeto de estudo de pesquisadores que ganha força no século XXI depois da implementação da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e dos documentos e orientações criados desde então com foco na educação das crianças.

Vimos que a legislação brasileira, apesar de não ser muito específica quanto à Educação Infantil do Campo, contempla essas crianças nas demandas voltadas para a Educação Infantil e para a própria Educação do Campo e que também existem documentos educacionais oficiais gerais que respaldam a educação desses sujeitos, na falta de diretrizes, referenciais e parâmetros específicos para as crianças da zona rural.

No entanto, quando olhamos para os documentos oficiais que regem a Educação Infantil e Educação do Campo, notamos como essa Etapa Educacional é vista como uma política paliativa, assistencial e de preparação para o Ensino Fundamental (tratando-se da Educação Infantil) e voltado para a formação do trabalhador do campo para atendendo as demandas do agronegócio (quando olhamos para educação dos sujeitos camponeses), resultado histórico de como a educação para esses sujeitos foi realizada e da influência de organismos internacionais que já no final do século XX mais fortemente no século XXI começam a fazer parte das políticas e dos discursos sobre a educação.

Nesse contexto, apresentamos dados sobre a oferta de Educação Infantil do Campo no Estado de São Paulo e percebemos a existência significativa de crianças situadas na zona rural que estão matriculadas na Educação Infantil. Pensando nisso, considerou-se importante olhar para as condições de oferta de Educação Infantil no campo nesse estado que é bem desenvolvido, buscando compreender com as crianças estão sendo atendidas? Quais os tipos de estabelecimentos escolares que frequentam? Qual a estrutura física destas escolas? Quais os recursos disponíveis?

3.1 Contextualizando o Objeto e a Pesquisa

Foi realizado um levantamento prévio dos dados do Censo Escolar de 2014⁵³, a fim de selecionar a região de Diretoria de Ensino do Estado de São Paulo com maior concentração de matrículas de crianças provenientes da zona rural nas escolas do campo. No período do levantamento, os dados apontaram para cinco regiões de Diretorias de Ensino com grande número de matrículas, estando entre elas a região de Votorantim com 968, de Registro com 1025, Jundiaí com 1348, Itapetininga com 1387 e a região referente a

⁵³ No ano de levantamento, os dados do INEP, referente ao Censo de 2015, ainda não havia sido disponibilizados.

Diretoria de Ensino de Bragança Paulista com 2257, tornando-se o maior foco dessas matrículas.

Tabela 2- Número de matrículas da Educação Infantil na Zona Rural por Diretoria de Ensino e Dependência Administrativa do Censo Escolar de 2014

Diretorias de Ensino	Municipal	Estadual	Total
D.E Adamantina	0	0	0
D.E Americana	0	0	0
D.E Andradina	59	0	59
D.E Apiaí	947	0	947
D.E Araçatuba	87	0	87
D.E Araraquara:	124	0	124
D.E Assis:	0	0	0
D.E Avaré	115	0	115
D.E Barretos	109	0	109
D.E Bauru	273	13	286
D.E Biriguí	0	0	0
D.E Botucatu	255	34	289
D.E Bragança Paulista	2257	0	2257
D.E Caieiras	533	0	533
D(s) ⁵⁴ .E Campinas	37	0	37
D.E Capivari	74	0	74
D.E Caraguatatuba	17	0	17
D.E Carapicuíba	0	0	0
D.E Catanduva	0	0	0
D.E Diadema	0	0	0
D.E Fernandópolis	49	0	49
D.E Franca	0	0	0
D.E Guaratinguetá	399	0	399
D(s).E Guarulhos	0	0	0
D.E Itapecerica Da Serra	330	0	330
D.E Itapetininga	1387	0	1387
D.E Itapeva	903	0	903
D.E Itapeví	70	0	70
D.E Itaquaquecetuba	0	0	0
D.E Itararé	52	0	52
D.E Itu	499	0	499
D.E Jaboticabal	72	0	72
D.E Jacaréí.	754	0	754
D.E Jales	0	0	0
D.E Jaú	79	0	79
D.E José Bonifácio	7	0	7
D.E Jundiá	1.348	0	1.348
D.E Limeira	497	0	497
D.E Lins	115	0	115
D.E Marília	42	0	42
D.E Mauá	0	0	0
D.E Miracatu	429	0	429
D.E Mirante Do Paranapanema	310	0	310
D.E Mogi Das Cruzes	257	0	257
D.E Mogi Mirim	549	0	549
D.E Osasco	0	0	0

⁵⁴ Compreende-se que os municípios de Guarulhos, Campinas e São Paulo apresentam mais de uma Diretoria de ensino por município devido a sua quantidade populacional, porém para apresentação dos dados na tabela concentrou-se todas as diretorias de ensino do município como sendo apenas uma.

D.E Ourinhos	16	0	16
D.E Penápolis	0	7	7
D.E Pindamonhangaba	147	0	147
D.E Piracicaba	672	0	672
D.E Piraju	57	0	57
D.E Pirassununga	199	0	199
D.E Presidente Prudente	53	0	53
D.E Registro	1025	0	1025
D.E Ribeirão Preto	79	0	79
D.E Santo Anastácio	32	0	32
D.E Santo André	0	0	0
D.E Santos	37	0	37
D.E São Bernardo do Campo	473	0	473
D.E São Carlos	0	0	0
D.E São João Da Boa Vista	425	0	425
D.E São Joaquim Da Barra	64	0	64
D.E São José Do Rio Preto	832	0	832
D.E São José Dos Campos	44	0	44
D(s).E São Paulo	0	0	0
D.E São Roque	571	0	571
D.E São Vicente	23	0	23
D.E Sertãozinho	0	0	0
D.E Sorocaba	0	0	0
D.E Sumaré	64	0	64
D.E Suzano	608	0	608
D.E Taboão Da Serra	0	0	0
D.E Taquaritinga	0	0	0
D.E Taubaté	410	0	410
D.E Tupã	0	0	0
D.E Votorantim	968	0	968
D.E Votuporanga	29	0	29
TOTAL	19863	54	19917

Fonte: INEP, Censo escolar 2014. Elaborado pela pesquisadora (2016).

Em 2016, a sinopse estatística referente ao ano de 2015 apontava que a região da Diretoria de Ensino de Bragança Paulista contava com 8.341 matrículas de crianças em Creche, das quais 7.219 são na zona urbana e 422 na zona rural. No que concerne à Pré-Escola, os dados mostram o total de 10.991 matrículas na região, sendo que 8840 estão na zona urbana e 2.151 no campo. Os dados somam um total de 2.573 matrículas da Educação Infantil na Região da Diretoria de Ensino de Bragança Paulista, o que apontava 316 matrículas a mais do Censo de 2014. Vejamos o número de matrículas de acordo com a localização e dependência administrativa, segundo a região geográfica, a unidade da federação e o município em 2015.

Tabela 3- Número de matrículas creche e pré-escola, de acordo com a localização e dependência administrativa, segundo a região geográfica, a unidade da federação e o município em 2015

Creche (0 a 3 anos)

Localização/ Dependência Administrativa ⁵⁵							
Município	Total	Urbano			Rural		
		Total	Mun. ⁵⁶	Priv. ⁵⁷	Total	Mun.	Priv.
Atibaia	2.881	2.640	1.390	1.250	241	167	74
Bom Jesus dos Perdões	432	417	229	188	15	15	-
Bragança Paulista	3.158	3.099	2.509	590	59	3	56
Nazaré Paulista	299	252	246	6	47	47	-
Pedra Bela	62	62	62	-	-	-	-
Pinhalzinho	217	194	169	25	23	23	-
Piracaia	533	533	508	25	-	-	-
Socorro	714	677	553	124	37	37	-
Tuiuti	45	45	45	-	-	-	-
TOTAL	8.341	7.919	5.711	2.208	422	292	130
Pré-escola (4 a 5 anos)							
Município	Total	Urbano			Rural		
		Total	Mun.	Priv.	Total	Mun.	Priv.
Atibaia	3.677	2.840	2.065	775	837	820	17
Bom Jesus dos Perdões	710	682	654	28	28	28	-
Bragança Paulista	4.023	3.467	2.678	789	556	470	86
Nazaré Paulista	425	269	262	7	156	156	-
Pedra Bela	134	40	40	-	94	94	-
Pinhalzinho	332	252	223	29	80	80	-
Piracaia	628	515	483	32	113	113	-
Socorro	896	672	549	123	224	224	-
Tuiuti	166	103	103	-	63	63	-
TOTAL	10.991	8.840	7.057	1783	2.151	2.048	103

Fonte: INEP, Censo Escolar 2015. Elaborado pela pesquisadora (2016).

Justificamos com esses dados a escolha da Diretoria de Ensino Região de Bragança Paulista como amostra de estudo dessa pesquisa, devido ao maior número de matrículas em 2014 e o aumento desse número em 2015, possibilitando uma quantidade maior de informações. Outro ponto a ser considerado sobre a escolha da DER de Bragança Paulista, é que esta faz parte de uma região industrializada do Estado de São Paulo, ou seja, que tem ou deveria ter mais recursos para investimento na educação.

A região selecionada é composta por doze municípios: Bragança Paulista, Atibaia, Bom Jesus dos Perdões, Joanópolis, Morungaba, Nazaré Paulista, Pedra Bela, Pinhalzinho, Piracaia, Socorro, Tuiuti e Vargem. Às páginas da internet das prefeituras municipais mostram que estas se localizam próximas a capital. Possuem cidades pequenas com

⁵⁵ Não foram encontradas escolas de dependências administrativa Federal e Estadual na amostra.

⁵⁶ Mun.- Escolas Municipais.

⁵⁷ Priv.- Escolas Privadas.

aproximadamente 6.106 habitantes, como é o caso de Socorro, até cidades com 147.851 habitantes, caso de Bragança Paulista (PORTAL CIDADES PAULISTAS, 2016).

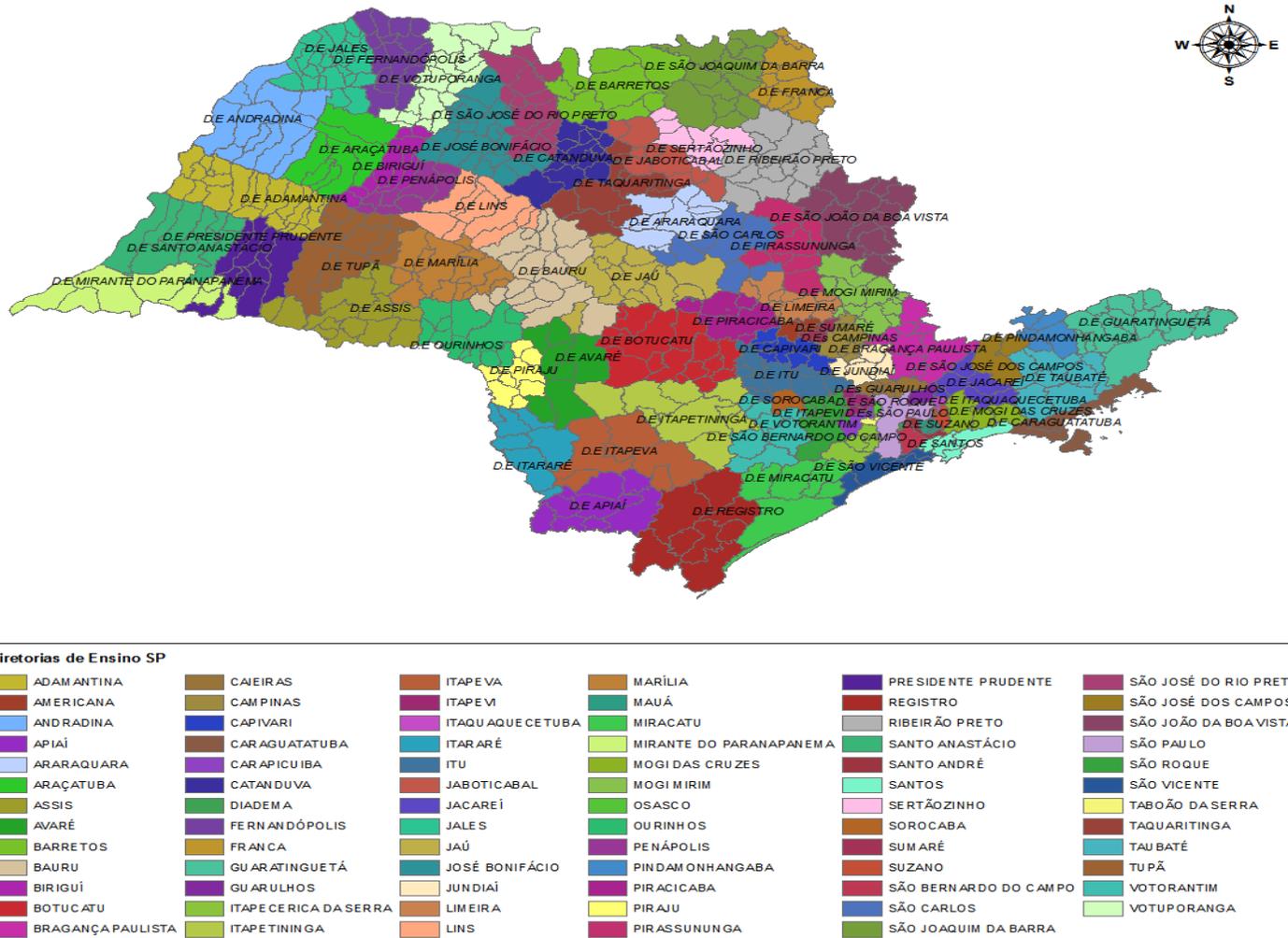
A DER de Bragança Paulista está localizada na região administrativa de Campinas, por isso, podemos dizer que se localiza em um espaço considerado como grande polo de tecnologia da América Latina, concentrando grandes indústrias, mas que também abriga cidades mais pacatas e municípios valorizados por serem instâncias turísticas/climáticas, casos de Atibaia, Bragança Paulista, Joanópolis e Morungaba.

Sobre as atividades econômicas ligadas à agropecuária está o cultivo de batata e café, criação de suínos, bovinos e equinos, os municípios são dotados de indústrias e comércio. No município de Bragança Paulista, por exemplo, também tem destaque o ramo da exportação de cereais, a inseminação artificial em animais, eletrodomésticos, medicamentos, confecções, papel e alimentos, mostrando que o parque industrial dessa região é bem diversificado. A região possui grande parte do seu território coberto por área verde. A diversidade de fauna e flora atrai muitos visitantes que vem em busca de lagos e cachoeiras. Alguns municípios possuem monumentos religiosos que atraem muitos turistas, como em Atibaia e Piracaia (PORTAL CIDADES PAULISTAS, 2016).

A imagem da página a seguir expressa a divisão das Diretorias de Ensino no estado de São Paulo, contribuindo para a localização da Região da Diretoria de Ensino de Bragança Paulista⁵⁸ e para que entendamos o contexto no qual ela está inserida.

⁵⁸ É importante esclarecer que há uma diferença entre a região governamental de Bragança Paulista e a Região da diretoria de ensino de Bragança, pois a primeira engloba mais municípios que a segunda divisão.

Ilustração 2- Diretorias de Ensino do Estado de São Paulo



Fonte: Mapa elaborado pela pesquisadora (2015).

Apesar da DER de Bragança Paulista contemplar doze municípios, em pesquisa à página Data Escola Brasil, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) foram localizados apenas 09 municípios com indicação de escola na zona rural, entre eles:

Tabela 4- Municípios com escolas rurais na Diretoria de Ensino da Região de Bragança Paulista -SP

Município	Quantidade de escolas
Atibaia	15
Bom Jesus dos Perdões	1
Bragança Paulista	14
Nazaré Paulista	8
Pedra Bela	7
Pinhalzinho	3
Piracaia	4
Socorro	11
Tuiuti	2

Fonte: INEP, 2016. Elaborado pela autora (2016).

Baseada nessas informações, em um primeiro momento definiu-se todos esses municípios para a coleta de dados na base dos Microdados Escolares provenientes do Censo Escolar Anual. Uma pesquisa realizada pelo INEP juntamente as Secretarias da Educação Estaduais e Municipais que coletam informações referentes à infraestrutura das escolas; pessoal docente; matrículas escolares; jornada, movimento e rendimento escolar, de acordo com o nível, etapa ou modalidade de ensino (BRASIL, 2009a).

A pesquisa do INEP é realizada em todos os estabelecimentos educacionais do país, sendo estas instituições públicas ou privadas, através de questionários padrões destinados às instituições, aos alunos e aos professores. Anualmente o INEP disponibiliza informações gerais sobre o Censo Escolar, como quantidade de matrículas, localização das escolas, quantidade de professores, entre outras informações que abrangem questões amplas, mas os dados isolados da pesquisa “os microdados” ficam arquivados em ASCII⁵⁹, podendo serem lidas apenas através de *softwares*. No caso dos microdados do Censo Escolar, foram organizados *inputs* para leitura através dos *softwares* SAS⁶⁰ ou SPSS⁶¹ (BRASIL, 2009a). Ou seja, para conseguir ter acesso as informações que são específicas do Censo Escolar é preciso acessar aos Microdados e esse acesso só é feito através da utilização de dois *softwares* o SAS ou SPSS.

⁵⁹ American Standard Code for Information Interchange.

⁶⁰ Statistical Analysis System.

⁶¹ Statistical Product and Service Solutions..

Como já apresentado, o *Software* SPSS é um dos programas estatísticos usados para fazer a leitura dos microdados escolares, a escolha desse programa deveu-se por ser de mais fácil acesso a sua instalação e disponibilidade de instrutores que ensinam a utilizá-lo. O programa faz a leitura dos dados de acordo com os filtros definidos para a pesquisa e as variáveis que se pretende observar.

Desse modo, estabeleceu-se como período para a coleta dos anos de 2007 a 2015. A princípio, o objetivo da pesquisa era contemplar os anos de 2006 (quando passa a valer o Ensino Fundamental de nove anos) até o ano de 2014 (microdados atual disponível no período de formulação do projeto de pesquisa), porém, na etapa de coleta de dados, verificou-se que em 2006 o Censo Escolar adotava apenas a escola como base de coleta sendo que somente a partir de 2007 começou a considerar os alunos também (BRASIL, 2009a)⁶², reduzindo, desse modo, o recorte da pesquisa para os microdados de 2007, porém, recentemente (já em 2016) foi disponibilizado os microdados de 2015, totalizando um período de 9 anos.

Para início da coleta era preciso definir primeiramente os filtros a serem utilizados pelo programa e, posteriormente, escolher as variáveis a serem analisadas. Definiu-se como filtros: Estado (São Paulo); município (código de cada município que se utilizou na pesquisa); localização (zona rural) e a etapa educacional. Essa primeira parte da pesquisa foi realizada duas vezes, primeiro com o filtro “Ensino Regular, Educação Infantil Creche” e segundo com o filtro e “Ensino regular, Educação Infantil Pré-Escola”.

Como variáveis a serem analisadas foram definidas: dependência administrativa; categoria da escola (pública ou privada); local de funcionamento; água consumida pelos alunos; abastecimento de energia elétrica; esgoto sanitário; dependências existentes na escola; equipamentos existentes na escola; acesso à internet; atividade complementar e alimentação escolar para alunos.

A apresentação dos dados merece, previamente, algumas explicações, primeiro sobre a opção de escolher de forma fragmentada “Etapa educacional Creche” e “Etapa Educacional Pré-Escola”. O Caderno de Instruções do Censo Escolar (BRASIL, 2016a) nomeia como “etapa” a fase ou estágio de ensino oferecida para a turma, em que a Etapa Educacional Creche corresponde ao atendimento de crianças de 0 a 3 anos e Etapa Educacional pré-escola as crianças de 4 e 5 anos. Como não foram encontradas variáveis

⁶² Até o ano de 2006, a unidade básica de pesquisa do Censo era a escola, mas a partir de 2007, o Censo adota o aluno como unidade básica de coleta, incluindo, além dos dados gerais sobre a escola, informações específicas sobre cada aluno, cada professor regente e cada turma; adota, ainda, o Sistema Educa censo como instrumento de coleta via Internet (BRASIL, 2009a).

que permitissem colher dados da etapa Educação infantil em geral (em uma única coleta), os dados foram coletados de forma separada nas duas etapas citadas.

Apontamos a dificuldade em caracterizar a quantidade de escolas, visto que com a variável fragmentada sobre a etapa escolar o programa SPSS publica os dados de acordo com a quantidade de turmas e não de escola. No entanto, os dados nos permitem perceber quais as características das escolas nas quais estas turmas estão inseridas, não comprometendo o objetivo da pesquisa que se pauta em caracterizar as condições escolares da Educação Infantil no Campo.

O segundo ponto que precisa ser esclarecido é que ao serem coletados os dados, verificou-se uma incoerência entre as informações contidas no Data Escola Brasil⁶³ e nos Microdados Escolares, em que a primeira fonte aponta a existência de escolas no campo em nove municípios da região de Bragança Paulista e a segunda trouxe dados referentes apenas a oito municípios. Analisemos:

Tabela 5- Relação quantidade de turmas por etapa de ensino Creche (C) e Pré-Escola (P) de 2007 a 2015

Município	2007		2008		2009		2010		2011		2012		2013		2014		2015	
	C	P	C	P	C	P	C	P	C	P	C	P	C	P	C	P	C	P
Atibaia	11	17	12	19	10	13	12	14	15	16	11	17	11	17	9	17	11	17
Bom Jesus dos Perdões	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	2	1
Bragança Paulista	2	24	2	24	4	19	10	19	8	21	3	20	3	18	1	17	2	16
Nazaré Paulista	0	0	0	1	0	4	0	7	0	7	0	7	8	8	8	8	7	8
Pedra Bela	0	9	1	9	7	8	3	9	2	9	2	8	1	8	8	7	0	6
Pinhalzinho	0	7	0	7	0	7	2	5	0	5	3	4	3	4	3	3	3	3
Piracaia	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Socorro	8	12	5	12	5	11	6	13	8	13	5	12	5	12	4	11	5	11
Tuiuti		2		2		2		2		2		2		2		2		2

Fonte: Microdados do Censo Escolar 2007 à 2015. Elaborado pela pesquisadora (2016).

Como pode ser observado, o município de Piracaia não apresenta dados sobre turmas escolares em nenhum ano consultado. Em contato com as escolas de Educação Infantil, apontadas no Data Escola Brasil desse município, comprovamos a existências dessas unidades escolares, porém não sabemos afirmar o motivo para o programa não gerar os dados necessários, por isso, justificamos que não incluiremos a cidade de

⁶³ Portal do INEP que traz informações nacionais sobre matrículas, da educação básica das redes públicas municipal e estadual de ensino. Site: <<http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br>>.

Piracaia na amostra por falta de microdados e não pela inexistência de escolas de Educação Infantil na zona rural.

Outro fator a ser esclarecido trata-se da forma como os dados são expostos. Para facilitar a compreensão dos dados não os exporemos com as etapas de ensino separadas, mas agruparemos na categoria Educação Infantil. Abaixo condensamos a quantidade de turmas de todos os municípios por ano de acordo com cada etapa (creche e pré-escola) e com a união dessas etapas na categoria “Educação Infantil”:

Tabela 6- Relação quantidade de turmas por ano de acordo com os Microdados do Censo Escolar de 2007 a 2015

Ano	Turmas Creche (0-3 Anos)	Turmas Pré-Escola (4 E 5 Anos)	Total Educação Infantil ⁶⁴
2007	21	72	93
2008	20	75	95
2009	26	65	91
2010	33	70	103
2011	33	74	107
2012	25	71	96
2013	32	70	102
2014	34	66	100
2015	30	64	94

Fonte: Microdados Censo Escolar 2007 a 2015. Elaborado pela pesquisadora (2016).

A partir de agora trabalharemos com os dados sobre “Educação infantil” que se resumem em dados de Etapa Creche e Etapa Pré-Escola de oito municípios (Atibaia, Bom Jesus dos Perdões, Bragança Paulista, Nazaré Paulista, Pedra Bela, Pinhalzinho, Socorro e Tuiuti) dos anos de 2007 a 2015.

O último ponto a ser explicado, refere-se à falta de fornecimento de dados de algumas escolas que não preencheram todas as questões que contam no formulário do Censo Escolar, o que causa uma ausência de dados que é denominada *Missing*, podendo levar a diferenças nos resultados finais, por isso, apontaremos no texto ou em nota quando for constatado um caso de *Missing* nos dados.

Para a melhor compreensão dos resultados da pesquisa, dividimos este capítulo em duas partes, nomeadas: 1) considerações sobre questões burocráticas, local de funcionamento escolar e infraestrutura básica; 2) considerações sobre dependências, equipamentos e tecnologia existentes na amostra.

⁶⁴ Compreende a soma de turmas da etapa creche e etapa pré-escola.

De acordo com a legislação (Art. 31, inciso III da LDBEN/1996), a carga horária diária das crianças na escola deve ser de 04 horas (ensino parcial) a 07 horas (ensino integral), ou seja, as crianças podem chegar a ficar 7 horas diárias dentro da instituição escolar. Desse modo, uma escola sem condições básicas de atendimento, com professores sobrecarregados, sem infraestrutura adequada, sem recursos físicos e humanos, constituem fatores que causam sofrimento em qualquer pessoa, como coloca Rosemberg e Artes (2012).

Pensando nisso, é importante discutir como são as escolas que as crianças estão inseridas, assim, apresentamos as atuais condições de atendimento da Educação Infantil do Campo, no Estado de São Paulo a partir do que os microdados escolares revelam sobre essa realidade.

3.2 A Escola de Educação Infantil no Campo e Infraestrutura Básica Escolar

A realidade das escolas do campo compreende uma diversidade de tipos de instituições escolares, podendo ser desde públicas a privadas, localizadas em prédios específicos para escolas ou dentro de igrejas ou templos; escolas com todo o tipo de aparato básico para seu funcionamento e escolas que mal possuem sala de aula e/ou cozinha para preparar a alimentação das crianças.

Essa diversidade de estabelecimentos escolares nem sempre funciona conforme os parâmetros legais e em consonância com os documentos que regem a educação do país, como a LDBEN e a Constituição de 1988. Esses documentos apontam algumas questões relacionadas à administração e infraestrutura escolar, como as recomendações no que concerne à infraestrutura básica (água, energia, esgoto etc.), recursos e outras indicações oficiais.

Quanto ao funcionamento do sistema educacional brasileiro, no título IV da LDBEN 9.394/1996 os artigos 8, 9, 10 e 11 apontam que a organização da educação nacional se dá pelo regime de colaboração entre União, que fica responsável, entre outras funções, pela coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas de forma normativa, redistributiva e supletiva e pelo ensino superior; os Estados e Distrito Federal que incumbir-se-ão principalmente do ensino fundamental e médio, devendo agir de forma colaborativa com os municípios e assumindo o transporte escolar estadual; e, entre os municípios que ficam com a responsabilidade principalmente pela Educação Infantil, de se integrar às políticas e planos educacionais da União e Estados, exercer ação

redistributivas entre suas escolas, se responsabilizar pelo transporte escolar municipal, baixar normas complementares para o seu sistema de ensino (BRASIL, 1996a).

As instituições de ensino brasileiras podem ser divididas em duas diferentes categorias administrativas: as instituições consideradas públicas que são as mantidas e incorporadas pelo poder público; e as instituições privadas que são mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado (Art.19, LDBEN/96). Sobre a legalização das escolas privadas os artigos 209 e 213 da Constituição de 1988 colocam que o ensino é livre para a iniciativa privada, desde que esta cumpra as normas gerais da educação nacional; que tenham uma autorização e avaliação de qualidade provida pelo Poder Público e comprovem capacidade de autofinanciamento.

De acordo com o Art. 20 da LDBEN de 1996, a organização administrativa escolar privada ainda pode ser dividida em quatro categorias que se subdividem entre particular, comunitária, confessional e filantrópica. A primeira categoria corresponde às instituições que são criadas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, que cobra para prestar os serviços educativos e não se enquadra nas outras categorias. A segunda diz respeito aos estabelecimentos que foram instituídos por grupo de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, não possui um fim lucrativo e precisa ter representantes da comunidade em sua entidade mantedora. No que concerne a terceira categoria, designa escolas também instituídas por grupo de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, mas que atendem uma orientação confessional e ideologia específica. E por último, a quarta diz respeito as unidades escolares que também são instituídas por pessoas jurídicas de direito privado, mas que não possuem fins lucrativos, estas são reconhecidas como entidades beneficentes de assistência social e finalidade de prestação de serviços na área de educação, atendendo aos critérios da Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009 (BRASIL, 1996a).

Com os argumentos acima podemos entender o contexto diverso em que as instituições escolares estão inseridas, em que não há um padrão nacional escolar, mas sim brechas nas leis que norteiam a educação brasileira que permitem uma diversidade quanto aos tipos de estabelecimentos escolares.

Isso ilustra o motivo de grande parte das instituições escolares, destinadas à Educação Infantil no país, serem de responsabilidade municipal ou ainda estabelecimentos particulares, pois, como já apontado, a Constituição Federal de 1988 coloca os municípios como entes da Federação. Dessa forma, estes possuem poderes e responsabilidades quanto a criação do sistema de ensino municipal e como já retratado na LDBEN/1996 a

responsabilidade pela educação infantil de forma exclusiva. Lei que justifica os dados do Censo Escolar de 2014 a respeito da quantidade de Matrículas de Educação Infantil no estado de São Paulo que apresentou apenas 47 matrículas em escolas estaduais, enquanto 19.438 em escolas municipais (BRASIL, 2016g).

Ao analisar os dados selecionados sobre os municípios da Diretoria de Ensino Região de Bragança Paulista temos as seguintes informações no que concerne à dependência administrativa de acordo com as turmas de Creche e Pré-Escola.

Tabela 7-Quantidade de turmas por Dependência Administrativa⁶⁵ da amostra selecionada de 2007 a 2015

Ano	Turmas de Educação Infantil		
	Municipais	Privadas	Total Educação Infantil
2007	91	2	93
2008	93	2	95
2009	86	4	91
2010	99	4	103
2011	102	5	107
2012	89	7	96
2013	95	7	102
2014	93	7	100
2015	88	6	94

Fonte: Microdados Censo escolar 2007 a 2015. Elaborado pela pesquisadora (2016).

Os dados acima estão divididos apenas entre quantidade de turmas por dependência administrativas municipais e privadas, pois durante a coleta não foram encontradas turmas da Educação Infantil que fossem de responsabilidade Federal ou Estadual. Percebemos que a maior parte das turmas como sendo pertencentes ao governo municipal. Como já apontado previamente pelo Censo Escolar de 2014, há uma demanda maior de turmas de creche e pré-escola nessa rede, fato que pode se dever ao processo de municipalização da educação que aconteceu em algumas regiões desde a década de 1990 (OLIVEIRA, 2017).

Os dados também nos mostram que houve um aumento das turmas nas escolas privadas entre 2007 e 2015 e uma variação nas turmas na educação pública municipais. Os municípios de Atibaia e Bragança Paulista foram os únicos que apresentaram escolas privadas, sendo que em Atibaia há turmas de creche partir de 2009 e a pré-escola a partir de 2011 em Bragança Paulista, ambas as etapas, indicam turmas escolares desde 2007.

As escolas de categoria privada se dividem em particular, comunitária confessional e filantrópica como já apontado, porém na amostra da pesquisa encontrou-se apenas

⁶⁵ Dependência administrativa: Âmbito de subordinação administrativa da escola, que contempla as seguintes esferas de ensino: federal, estadual, municipal e privada (BRASIL, 2016a, p.20).

instituições de caráter particular e comunitária, com a primeira englobando as turmas em instituições encontradas em Bragança Paulista e a segunda com as turmas em Atibaia.

Vejamos a configuração da categoria escola privada de acordo com as turmas na tabela a seguir:

Tabela 8- Categoria escola Privada por quantidade de turma da amostra selecionada de 2007 a 2015

Ano	Turmas Educação Infantil	
	Particular	Comunitária
2007	2	0
2008	2	0
2009	2	2
2010	2	2
2011	2	4
2012	2	5
2013	2	5
2014	2	5
2015	3	3

Fonte: Microdados Censo escolar 2007 a 2015. Elaborado pela pesquisadora (2016).

As instituições comunitárias, apesar de pertencerem ao sistema privado, podem receber recursos públicos desde que comprovem que são instituições que não visam o lucro, de modo que utilizem o dinheiro arrecadado com a educação entre outras considerações que, se cumpridas, asseguram o recebimento de ajuda do governo federal (Art. 77 LDBN/1996).

Art. 77. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas que:

I – Comprovem finalidade não lucrativa e não distribuam resultados, dividendos, bonificações, participações ou parcela de seu patrimônio sob nenhuma forma ou pretexto;

II – Apliquem seus excedentes financeiros em educação;

III – assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao poder público, no caso de encerramento de suas atividades;

IV – Prestem contas ao poder público dos recursos recebidos (BRASIL, 1996).

A lei permite que haja um investimento nessas escolas, o que contribui para melhores condições dos estabelecimentos escolares que não são destinados aos interesses pessoais, realidade mais comum nas escolas particulares que ficam à mercê dos interesses de seus proprietários.

Vejam os a seguir a situação da DER de Bragança Paulista quanto ao local de funcionamento da escola de acordo com o número de turmas. Adiantamos que essa região não apresentou escola em sala de empresa e casa do professor, por isso essas variáveis foram retiradas da tabela.

Tabela 9- Local de Funcionamento Prédio Escolar por quantidade de turmas de Educação Infantil da amostra selecionada de 2007 a 2015

Ano	Turmas em Prédio Escolar	Turmas em Prédio Não Escolar	Total de Turmas Educação Infantil
2007	92	1	93
2008	92	3	95
2009	90	1	91
2010	100	3	103
2011	104	3	107
2012	94	2	96
2013	99	3	102
2014	99	1	100
2015	94	0	94

Fonte: Microdados Censo escolar 2007 a 2015. Elaborado pela pesquisadora (2016).

Dentre os locais de funcionamento do estabelecimento escolar dividimos em duas variáveis. A primeira, prédios escolares que compreende a um “edifício construído, segundo as regras arquitetônicas, com material apropriado ao fim a que se destina, qual seja a realização de atividades escolares” (BRASIL, 2016a, p.26); dentro dessa variável apontamos duas categorias: 1) **salas em outra escola** quando “as atividades escolares são realizadas em espaço cedido por outra escola” (BRASIL, 2016a, p.27) e 2) **compartilhado** quando o prédio escolar é compartilhado com outra escola (BRASIL, 2016a).

Como já apontado na Tabela 8, a maioria das turmas de Educação Infantil realiza suas atividades em prédios escolares, dentre elas destacamos que, entre 2007 e 2015, foram localizadas 32 turmas em que as atividades são realizadas em espaço cedido por outra escola, e 20 turmas entram na categoria de prédio compartilhado.

De acordo com o Artigo 3º da deliberação 138/2016 “as instituições que mantêm Educação Infantil juntamente com outra modalidade de Educação Básica, pertencem ao sistema estadual de ensino, e o processo de autorização dar-se-á nos termos desta Deliberação” (BRASIL, 2016b), ou seja, precisa ser garantido que o estabelecimento cumpra com as recomendações aqui já apontadas para que haja a aprovação de funcionamento pela Secretaria de Estado da Educação conforme previsto no Artigo quarto. No que diz respeito aos estabelecimentos privados e municipais, cabe ao próprio município a autorização e supervisão destes, de acordo com o Art. 26 do documento.

A segunda variável trata de estabelecimentos que funcionam em prédios não escolares: dentre eles apontamos as categorias: 1) **templos/igreja** em que a escola funciona em construções ou outros espaços que são destinados a cultos religiosos; 2) **sala de empresa** que é um espaço cedido por empresa ; 3) **casa do professor**, quando as atividades escolares são realizadas na casa do docente; 4) **galpão/rancho/paiol/barracão** “local improvisado, por exemplo, em um depósito destinado a abrigar materiais”; 5) **unidade prisional**, são estabelecimentos penais que abrigam presos e a opção 6) **outros** que se refere a locais distintos dos listados anteriormente (BRASIL, 2016a)

Encontramos na amostra que grande parte das turmas de Educação Infantil se encontra em estabelecimentos que são específicos para as atividades escolares (Tabela 9), porém, ainda vê-se a existência, mesmo que pequena de turmas que não realizam suas atividades em prédios próprios para o funcionamento de uma unidade escolar. Vejamos:

Tabela 10- Local de Funcionamento Prédio não Escolar por quantidade de turmas de Educação Infantil da amostra selecionada de 2007 a 2015

Ano	Total de Turmas Educação Infantil	Turmas em Templo/Igreja	Turmas em Outros ⁶⁶	Dados ausentes	Total de turmas em Prédio não Escolar
2007	93	0	1	0	1
2008	95	1	1	1	3
2009	91	0	0	1	1
2010	103	3	0	0	3
2011	107	1	2	0	3
2012	96	1	0	1	2
2013	102	0	2	1	3
2014	100	0	0	0	1
2015	94	0	0	0	0

Fonte: Microdados Censo escolar 2007 à 2015. Elaborado pela pesquisadora (2016).

A Tabela 10, mostra a existência de turmas em “templo/igreja” e “outro”, significando que há uma quantidade, mesmo que ínfima, de turmas que realizam suas atividades em locais contrários às recomendações legais, implicando a pensar que essas atividades escolares podem estar sendo realizadas em prédios adaptados e em condições físicas insuficientes.

Muitas escolas na zona rural não apresentam as condições necessárias para uma educação escolar de qualidade, funcionam em prédios improvisados que não possuem infraestruturas adequadas, como podemos ver com a Tabela 10. Situação que é contrária às recomendações feitas pelos Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura⁶⁷ para Instituições de

⁶⁶ Turmas em outros: As atividades escolares são realizadas em local diferente de: Templos/igreja; sala de empresa; casa do professor, galpão/rancho/paiol/barracão e unidade prisional (BRASIL, 2016a).

⁶⁷ Grafia do Documento

Educação Infantil (BRASIL, 2006d) que coloca a importância de se pensar na construção de uma instituição escolar para além de sua estrutura.

A construção da escola está ligada à prática pedagógica, a um espaço de desenvolvimento e interação da criança, ou seja, a estrutura é a base onde o processo educacional irá acontecer, de modo a permitir as múltiplas formas de organização deste espaço pelos professores e alunos em busca da aprendizagem (BRASIL, 2006d).

O texto de Silva e Luz (2006d) mostra de forma mais aprofundada a discussão, enfatizando como a localização das escolas, sua infraestrutura e a organização dos seus ambientes são dimensões importantes para a qualidade da educação infantil, pois contribuem para o desenvolvimento de segurança nas crianças, o processo de interação entre elas, autonomia, experiências. Em detalhes as autoras colocam que:

[...] a localização, as estruturas físicas e a organização dos ambientes das instituições educacionais constituem-se em importante dimensão da qualidade da Educação Infantil, cujos objetivos direcionam-se ao conjunto das experiências dos meninos e meninas que os frequentam. A sua configuração pode favorecer ou desfavorecer o sentimento de segurança, o desenvolvimento da autonomia das crianças e as interações criança-criança e entre as crianças e os adultos. Pode expressar o reconhecimento dos grupos sociais e culturais a que pertencem as crianças, valorizando suas práticas e oportunizando experiências que ampliem aquelas já vivenciadas na comunidade. Ou, ao contrário, proporcionar experiências homogeneizadoras e incapazes de dialogar e enriquecer as experiências das comunidades nas quais se insere a escola (SILVA; LUZ, 2006, p. 189).

De acordo com as perspectivas dos documentos oficiais que norteiam a Educação Infantil brasileira, a infraestrutura escolar está vinculada à qualidade da educação, apontado nos próprios Parâmetros Nacionais de Qualidade para as Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006f), pois o material indica que a instituição escolar deve compreender os princípios éticos políticos e estéticos como uma das propostas pedagógicas da escola (BRASIL, 2006f).

No que diz respeito ao funcionamento das escolas, atualmente temos a Deliberação nº 138, de 11 de fevereiro de 2016 do Conselho Estadual de Educação (CEE) que, revogando a deliberação do CEE 01/199, vem regulamentar as normas para funcionamento e autorização das instituições de ensino da educação básica à educação profissional e de nível técnico do estado de São Paulo (BRASIL, 2016b).

Sobre a autorização de funcionamento de um estabelecimento escolar, a Deliberação aponta em seu artigo 3º, que para o pedido de autorização, devem ser protocolados na Diretoria com a antecedência de 120 dias antes do início das aulas acompanhados da Proposta Pedagógica, Regimento Escolar e Relatório. Posteriormente, o documento aponta que esse relatório deve conter uma série de comprovações que mostrem que o estabelecimento está apto para o funcionamento da escola. Dentre os incisos destacamos:

Art. 6º - O Relatório de que trata o caput do artigo 3º deverá conter:

III - Alvará de Funcionamento ou Auto de Licenciamento emitido pela Prefeitura Municipal, onde conste necessariamente a aprovação do Corpo de Bombeiros e da Vigilância Sanitária para o uso do imóvel como estabelecimento de ensino;

IV - planta atualizada do prédio, aprovada pela Prefeitura Municipal ou assinada por engenheiro registrado no CREA, ou arquiteto registrado no CAU, que será responsável pela veracidade dos dados;

V - laudo firmado por profissional registrado no CREA ou no CAU, responsabilizando-se pelas condições de habitabilidade e uso do prédio para o fim proposto, com a devida Anotação de Responsabilidade Técnica de Obras e Serviços (ART ou RRT);

VI - descrição sumária dos espaços, mobiliários e ambientes para atividades pedagógicas e administrativas, com os seus respectivos usos, atendendo a legislação pertinente, especialmente a Resolução SS 493/1994;

VII - descrição sumária dos materiais e dos equipamentos didáticos disponíveis para uso dos alunos e professores;

IX - Termo de Responsabilidade, devidamente registrado em Cartório de Títulos e Documentos, firmado pela entidade mantenedora, referente às condições de segurança, higiene, definição do uso do imóvel, à capacidade financeira para manutenção do estabelecimento e cursos pretendidos e à capacidade técnico administrativa para manter o acervo e registros dos documentos escolares regularmente expedidos (BRASIL, 2016b, p.2).

Sobre o espaço físico, a Indicação 04/1999 da CEE já apontava as exigências legais e/ou técnicas necessárias para o funcionamento da unidade educacional para Educação Infantil como salas de repouso, de atividade, higienização e alimentação; adequação do espaço físico de acordo com a faixa etária das crianças (mobiliário, equipamentos, iluminação, ventilação etc.) espaços para amamentação, limpeza de roupa e brinquedos, preparo dos alimentos; sanitários próprios para as crianças oferecendo segurança e higiene aos pequenos, berços individuais para cada criança nos berçários; controle de qualidade da água, das areias usadas nos tanques dos parques e recomenda-se que a escola possua uma área coberta mínima para as atividades por criança atendida seja de: 1,50m² para as Creches e de 1,20m² para as pré-escolas e de 3m² por criança para atividades a céu aberto (BRASIL, 1999b).

Conforme observamos, a Deliberação 138/2016 age em consonância com a aprovação pelo corpo de bombeiros (através do alvará) para o funcionamento do estabelecimento escolar e que a escola também vá ao encontro com os padrões de segurança da vigilância sanitária, o que inclui condições básicas estruturais, como água potável, saneamento de esgoto, energia elétrica e demais. Observemos as condições básicas estruturais da amostra na Tabela 11.

Tabela 11- Acesso a água filtrada por quantidade de turmas da amostra selecionada de 2007 a 2015

Ano	Total de Turmas Educação Infantil	Acesso água filtrada ⁶⁸	%	Acesso água não filtrada ⁶⁹	%	Acesso água outro ⁷⁰	%
2007	93	68	76,11	25	26,89	0	0
2008	95	71	74,73	23	25,26	1	0,01
2009	91	75	82,41	16	17,59	0	0
2010	103	103	100	0	0	0	0
2011	107	89	83,18	18	16,82	0	0
2012	96	93	96,88	3	3,12	0	0
2013	102	98	96,07	4	3,93	0	0
2014	100	96	96	4	4	0	0
2015	94	81	86	13	14	0	0

Fonte: Microdados Censo escolar 2007 a 2015. Elaborado pela pesquisadora (2016).

Os dados apontam que grande parte das turmas da etapa creche e pré-escola são contempladas com água filtrada e que esse acesso foi aumentando no decorrer dos anos. Não foram encontradas turmas sem acesso à água nas escolas, mas em 2015 14 % das turmas utilizavam uma água que poderia não ser apta ao consumo humano uma vez que não era filtrada.

A energia fornecida pela rede pública foi predominante, contemplando 100% das turmas, ou seja, de acordo com os dados, todas as escolas de Educação Infantil estudadas apresentam energia elétrica. Durante a pesquisa nos microdados escolares usou-se também outras variáveis para averiguar diferentes formas de fornecimento de eletricidade, como “energia gerador”⁷¹, “energia outros”⁷² e “energia inexistente”⁷³, porém não foram encontradas outras variantes de abastecimento da eletricidade das escolas.

⁶⁸ Quantidade de turmas com acesso à água filtrada.

⁶⁹ Quantidade de turmas com acesso à água não filtrada.

⁷⁰ Fornecimento de água de alguma outra forma, pois o fornecimento não foi inexistente.

⁷¹ “Equipamento que utiliza outras fontes de energia para gerar energia elétrica. Existem vários tipos de geradores elétricos, classificados de acordo com a fonte primária de energia, sendo bastante comuns os geradores térmicos, que geram energia elétrica a partir da queima de combustível (diesel, gasolina, carvão, entre outros)” (2016b, p.30)

⁷² “A fonte de energia é de outro tipo” (2016b, p.30).

⁷³ “A escola não tem abastecimento de energia elétrica” (2016b, p.30).

As recomendações da Deliberação 138/2016 também fazem referência à necessidade de existência de redes de esgoto nas instituições de ensino. Sobre esse aspecto o estudo mostrou:

Tabela 12- Formas de Rede de esgoto por quantidade de turmas da amostra selecionada de 2007 a 2015

Ano	Total de Turmas Educação Infantil	Acesso Esgoto Rede Pública	%	Acesso Esgoto Fossa ⁷⁴	%
2007	93	21	10	72	90
2008	95	17	18	78	82
2009	91	8	14,7	83	85,3
2010	103	3	8,3	100	91,6
2011	107	9	8,4	98	91,5
2012	96	8	2,9	88	97,09
2013	102	15	8,8	87	91,2
2014	100	18	17,9	82	82,1
2015	94	9	22,5	85	77,4

Fonte: Microdados Censo escolar 2007 a 2015. Elaborado pela pesquisadora (2016).

No que concerne à rede de esgoto, ainda há um predomínio grande das fossas que são típicas da zona rural. Em 2015, por exemplo, 77,4% do recolhimento de esgoto foi realizado através de fossas e 22,5% feito através da rede pública de esgoto. Quando selecionamos a variável “esgoto inexistente” não houve dados que comprovassem a falta de saneamento na amostra.

Os dados das Tabelas 11 e 12 mostram que as escolas dessa região são contempladas com os recursos básicos de infraestrutura, no entanto, ainda há de se examinar atentamente para os casos em que as crianças não têm acesso à água filtrada e o recolhimento do esgoto é feito através de fossas, uma vez que a má manutenção das fossas pode ser maligna à saúde dos discentes e causar acidentes se não houver cuidados quanto à segurança.

Um motivo para interpretar as boas condições infraestruturais básicas apresentada na amostra pode estar relacionado ao avanço de programas dedicados à melhoria infraestrutural das escolas no campo, além de leis que contribuem para ações de melhorias dos estabelecimentos escolares. Entre essas ações é importante apontar o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) que foi lançado em 1995 contemplava apenas a redes

⁷⁴ Esgoto Fossa: “A fossa séptica é uma unidade de sistema de tratamento de esgoto de pequena escala que consiste em cavidade estanque ou tanque pré-fabricado, subterrâneo, no qual se despeja o esgoto doméstico para que este seja parcialmente decomposto pelas bactérias anaeróbias que se desenvolvem no local” (BRASIL, 2016b, p.32)

públicas do ensino fundamental. A partir de junho de 2009 com a Lei nº 11.947/2009⁷⁵, o programa de auxílio financeiro para melhoria da infraestrutura física e pedagógica das escolas passou a contemplar também a Educação Infantil e o ensino médio, abrangendo toda a educação básica (BRASIL, 2016c).

A partir de 2010, o Programa Nacional de Educação no Campo (PRONACAMPO) é contemplado pelo PDDE Água e Esgoto, proporcionando melhorias nas unidades educacionais públicas do campo (municipais, distritais e estaduais), a fim de melhorar suas condições estruturais e para qualidade pedagógica (BRASIL, 2016i).

O PDDE Água e Esgoto, tem como objetivo de financiar alguns custeios as escolas do campo de forma a realizar adequações básicas destas instituições no que diz respeito à aquisição de água tratada para o consumo humano e esgotamento sanitário às escolas que ainda não possuem; a existência também do programa “Luz para Todos na Escola”, que articulado ao programa “Luz para Todos”, busca realizar o fornecimento de energia às instituições que não apresentam sistemas de energia elétrica nos dados do Censo escolar (BRASIL, 2016i).

Esses mesmos propósitos são contemplados no atual PNE (2014-2024), entre as metas para a educação básica, no que concerne a Educação Infantil está a universalização da pré-escola para as crianças de 4 a anos, até o ano de 2016, e o atendimento em Creche de no mínimo 50% das crianças de até 3 anos, até o ano de 2014 (Quadro 1, p. 4). Para cumprimento dessas metas se tem como estratégias:

[...] instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social;
Institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral;
Assegurar a todas as escolas públicas de educação básica o acesso a energia elétrica, abastecimento de água tratada, esgotamento sanitário e manejo dos resíduos sólidos, garantir o acesso dos alunos a espaços para a prática esportiva, a bens culturais e artísticos e a equipamentos e laboratórios de

⁷⁵ Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nºs-10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências (BRASIL, 2009).

ciências e, em cada edifício escolar, garantir a acessibilidade às pessoas com deficiência (BRASIL, 2014)

Percebemos que temos à disposição leis e programas que contribuem para o desenvolvimento de políticas e melhorias da Educação do campo, elementos que contribuem para pensar os dados positivos que temos encontrado na amostra estudada; por outro lado, vemos que essas políticas são recentes, como algumas ações do PRONACAMPO, por exemplo, decreto nº 7.352/2010, mesmo ano que foi criado o grupo de trabalho elaborador das Orientações Curriculares Nacionais de Educação Infantil do Campo.

3.3 A Escola de Educação Infantil no Campo e Recursos Físicos e Materiais

Até o momento, temos tratado de aspectos que são mais gerais sobre a pesquisa, informações que contribuíram para que contextualizássemos a amostra em questões que são basilares a qualquer instituição escolar. Saber a dependência administrativa, a categoria escolar e as primeiras questões estruturais das escolas nos permitem interpretar a forma como capta recursos, se pode ou não estar envolvida com programas governamentais voltados para o campo ou se é possível que tenha acesso a programas de financiamento.

As informações que já foram verificadas nos mostram que as turmas de creche e pré escola do estudo estão respaldadas por unidades escolares que se dividem entre municipais e privados, estando na categoria privada escolas particulares e comunitárias e que alguma das turmas localizam-se em estabelecimentos que não são específicos para essa função, ferindo alguns princípios das deliberações aqui discutidas.

Outro ponto levantado diz respeito às condições de funcionamento da escola, em que se averiguou que grande parte das instituições escolares que atende os alunos dessas turmas apresenta condições básicas estruturais para seu funcionamento no que concerne ao fornecimento de uma água potável e apta ao consumo, rede de energia elétrica e saneamento básico.

Contudo, ter as condições básicas não significa o necessário e o suficiente quando falamos em educação, como já colocado pelos Parâmetros Nacionais de Qualidade para as Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006f) e Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006d), uma boa estrutura física é importante para a boa estrutura pedagógica do processo educacional.

Nesse sentido, é importante pensarmos o que as escolas estão oferecendo aos alunos? Será que eles têm acesso aos diversos espaços que permitam correr, pular,

descansar, dormir, se alimentar, fazer suas necessidades fisiológicas sozinhos, realizar atividades direcionadas, se concentrar, além de outras práticas que são inerentes e fundamentais no caminho da aprendizagem?

Como já apontado do segundo capítulo, os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (PNQEI) trazem parâmetros e indicadores de qualidade para se pensar em padrões e instrumentos que possibilitem a qualidade da Educação Infantil no Brasil. O documento que define a criança como um sujeito social e histórico que se apropria e produz cultura, aponta a importância de que o aluno seja inserido em um local que lhe ofereça condições para o desenvolvimento de suas potencialidades, através da exploração de suas capacidades, do acesso a diferentes culturas, ao uso de diferentes estratégias pedagógicas, a processos de interação que proporcionem contato com a diversidade, do brincar, e de poder estar em lugares que possa se movimentar e estar livre (BRASIL, 2006e, p 19).

Por isso, ao apontar as questões infraestruturais, os PNQEI trazem orientações que passam pelo campo da proposta pedagógica escolar, pela gestão e pelos profissionais que trabalham com a Educação Infantil discutindo sobre o trabalho desses agentes e sobre a importância da interação entre esses profissionais, chegando às questões infraestruturais e, dentre elas destacamos alguns fatores a serem considerados sobre os espaços, materiais e equipamentos das instituições que são destinados à criança (BRASIL, 2006f):

São construídos e organizados para atender às necessidades saúde, alimentação, proteção, descanso, interação, conforto, higiene e aconchego das crianças matriculadas;

Adequam-se ao uso por crianças com necessidades especiais, conforme a Lei de Acessibilidade (Lei nº 10.098, de 19/12/2000);

Propiciam as interações entre as crianças e entre elas e os adultos; instigam, provocam, desafiam a curiosidade, a imaginação e a aprendizagem das crianças;

Professoras e professores das instituições de Educação Infantil responsabilizam-se pelo uso adequado dos equipamentos e dos materiais pelas crianças e pela conservação destes.

As paredes são usadas para expor as produções das próprias crianças ou quadros, fotos, desenhos relacionados às atividades realizadas visando a ampliar o universo de suas experiências e conhecimentos.

São disponibilizados para o uso ativo e cotidiano das crianças;

As cores e as tonalidades de paredes e móveis são escolhidas para tornar o ambiente interno e externo das instituições de Educação Infantil mais bonito, instigante e aconchegante.

O mobiliário, os materiais e os equipamentos são organizados para tornar os diferentes espaços da instituição de Educação Infantil mais aconchegantes e confortáveis.

Os materiais didáticos-pedagógicos, bem como os equipamentos os brinquedos, são escolhidos com o intuito de não trazer problemas de saúde às crianças (BRASIL, 2006f, v.2, p. 42-45)

Podemos verificar que as orientações desses documentos consideram relevante a boa estrutura das instituições de educação, uma vez que este é um espaço feito para a criança, ela deve estar rodeada de segurança para poder brincar com materiais e em espaços que não ofereçam risco; conforto para poder descansar, relaxar e até mesmo dormir como no caso de crianças muito pequenas; desafios, com lugares, materiais e recursos que instiguem sua imaginação; acolhidas, com uma escola que seja pensada para sua idade, tamanho e limitações entre outros fatores essenciais para o bom desenvolvimento do aluno.

O levantamento feito pelo documento “Oferta e Demanda da Educação Infantil no Campo” (BARBOSA et al., 2014) trouxe um panorama da situação da Educação Infantil do Campo Brasileira, ao usar os dados do Censo Escolar 2010. Em sua análise, a pesquisa mostra a reduzida presença de dependências específicas para Educação Infantil tanto nas escolas situadas na zona urbana como na zona rural, porém neste último em condições são ainda piores.

O documento apresenta que apenas 22,4% das escolas urbanas nacionais possuem berçários contra 0,8 das escolas na zona rural; no que concerne ao parque infantil, os valores são de 58,9% (urbana) e 5,8% (rural) e sobre os sanitários adequados para a Educação Infantil, tem-se o valor de 45,7 no urbano e 3,9 no rural. Quando analisadas as escolas em localizações diferenciadas, como quilombos, terras indígenas, entre outros, os números são quase inexistentes 0,1 (Berçário), 2,4 (Parque infantil) e 2,0 (Sanitário EI) (ROSEMBERG; ARTES, 2012).

Essas informações comprovam que há a falta desses espaços nas escolas que atendem crianças que são público da educação infantil e essa situação piora quando olhamos as escolas localizadas na zona rural. As informações sobre Dependência Física Específica para a Educação Infantil também não foram informações muito positivas quando analisamos os dados de turma da DER de Bragança Paulistas.

Tabela 13 - Dependência Física Específica para a Educação Infantil por quantidade de turmas da amostra selecionada de 2007 a 2015

Quantidade de turmas com acesso a:	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Berçário	0	0	2	1	0	0	0	0	0
Sanitário E.I	0	0	5	30	22	0	16	13	21
Parque	4	8	7	28	66	62	61	52	56
Total de turmas Educação Infantil	93	95	91	103	107	96	102	100	94

Fonte: Microdados Censo escolar 2007 a 2015. Elaborado pela pesquisadora (2016).

Os dados apresentam que a variável berçário é a maior carência nas escolas da amostra, pois apenas no ano de 2009 duas turmas e em 2010 uma turma, tiveram acesso a essa dependência física. No que tange aos parques, os dados apontam que essa foi a dependência física específica que mais predominou nas escolas, local em que a maior parte das turmas afirmou ter acesso, mas os números ainda não apontam sua presença em 100% das turmas. Já os sanitários adequados para as crianças esteve presente em menos de 50% das escolas em que estão situadas as turmas, mostrando que a maioria das crianças da região da Diretoria de Ensino de Bragança Paulista utilizam banheiros que não são projetados para atender crianças pequenas.

As informações detalhadas denotam que as instituições escolares nessa região não estão preparadas estruturalmente para atender as crianças, uma vez que não apresentam espaços que são importantes para o convívio dos alunos. A adequação das unidades de Educação Infantil é uma ação que já estava prevista no Plano Nacional de Educação de 2001 (PNE-2001) quando colocava entre suas metas a adequação das instituições de Educação Infantil através de apoio financeiro aos municípios e Distrito Federais, como podemos observar:

Metas:

- Divulgar, permanentemente, padrões mínimos de infraestrutura para o funcionamento adequado das instituições de Educação Infantil (creches e pré-escolas) públicas e privadas, que, respeitando as diversidades regionais, assegurem o atendimento das características das distintas faixas etárias e das necessidades do processo educativo quanto a:
 - espaço interno, com iluminação, insolação, ventilação, visão para o espaço - externo, rede elétrica e segurança, água potável, esgotamento sanitário;
 - instalações sanitárias e para a higiene pessoal das crianças;
 - instalações para preparo e/ou serviço de alimentação;
 - ambiente interno e externo para o desenvolvimento das atividades, conforme as diretrizes curriculares e a metodologia da Educação Infantil, incluindo o repouso, a expressão livre, o movimento e o brinquedo;
 - mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos;
 - adequação às características das crianças com necessidades educacionais especiais.
- Somente autorizar construção e funcionamento de instituições de Educação Infantil, públicas ou privadas, que atendam aos requisitos de infraestrutura.
- Adaptar os prédios de Educação Infantil de sorte que, em cinco anos, todos estejam conforme os padrões de infraestrutura estabelecidos⁷⁶

Estratégias:

- Elaborar padrões de infraestrutura para o funcionamento adequado das instituições de Educação Infantil, considerando as características regionais. Apoiar financeiramente os municípios e o DF na construção, na reforma ou na ampliação das instituições de Educação Infantil.

⁷⁶ Considerando também o Decreto 5.296, de 2 de dezembro de 2004, no que diz respeito à adequação do espaço físico para o atendimento de crianças com necessidades educacionais especiais.

-Apoiar financeiramente os municípios e o Distrito Federal na aquisição de brinquedos e materiais pedagógicos para a Educação Infantil (0 a 6 anos) (BRASIL, 2001d, p. 21-22).

Entretanto, quinze anos se passaram e ainda encontramos escolas que estão longe de ser um ambiente preparado para os infantis. O que encontramos no campo são instituições com dependências básicas escassas para seu funcionamento, sem cozinhas para preparar a alimentação dos alunos, diretorias, sala dos professores, espaços para estudo e leitura como bibliotecas e salas de leitura, entre outros que podem ser constatados, com a tabela a seguir:

Tabela 14- Dependências Físicas Existentes por Quantidade de Turmas da Amostra Selecionada de 2007 a 2015

Quantidade de turmas com acesso a	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Sala de diretoria	15	40	38	22	32	43	46	37	36
Sala do professor	24	47	41	30	30	39	40	34	38
Cozinha	54	77	87	87	89	93	70	100	94
Refeitório	0	0	0	0	0	54	51	43	44
Quadra de esporte	19	22	20	29	29	22	26	28	37
Pátio coberto	0	0	0	0	0	23	21	22	24
Sanitário dentro	82	94	91	94	98	75	78	88	85
Total de turmas Educação Infantil	93	95	91	103	107	96	102	100	94

Fonte: Microdados Censo escolar 2007 a 2015. Elaborado pela pesquisadora (2016).

Os valores mais positivos da Tabela 14 que podem ser notados, referem-se à quantidade de turmas que têm acesso à cozinha em sua escola e sanitário dentro da instituição, o restante dos dados apresentaram índices menores que 50% de presença entre as turmas. Se por um lado temos a falta dessas dependências nas escolas, por outro vemos uma melhoria nos anos de 2007 a 2015 em que das 93 turmas de Educação Infantil apenas 54 tinham acesso à cozinha, por exemplo, mas em 2015 das 94 turmas existentes todas possuem acesso a cozinha nas escolas, alcançando 100% de satisfação entre as turmas.

A falta de salas de diretoria indica a possível ausência de um sistema de gestão escolar, com diretor, coordenador pedagógico e secretários que auxiliem no processo educativo e nas questões técnicas e burocráticas, o que compromete a qualidade da educação. Sobre essa questão Libâneo (2001) coloca que toda instituição escolar precisa ter uma estrutura organizacional interna que geralmente está prevista no próprio regimento escolar ou em uma legislação estadual ou municipal, por isso se diferencia de uma instituição para outra, pois pode estar envolta por diferentes leis e concepções organizacionais.

Basicamente as escolas deveriam funcionar com colegiados, com conselhos escolares, direção, assistente de direção ou coordenador, professores, alunos, e pais e comunidades, cabendo ao diretor a função de organizar as atividades escolares assim como gerenciar e tomar decisões junto aos demais membros do corpo administrativo (vice diretor, secretários etc.) e pedagógico (coordenador, orientador educacional, entre outros, com a finalidade de deixar a instituição dentro das determinações dos órgãos superiores educacionais, organizar o funcionamento da escola (manutenção, limpeza, conservação etc.), direcionar o trabalho escolar e com a comunidade (LIBÂNEO, 2001).

Se os dados apontam a falta de dependência física ligada à gestão escolar, isso pode indicar que a gestão escolar é realizada pelos próprios professores que, muitas vezes, ficam sobrecarregados com várias funções (diretor, merendeira, faxineira etc.) por não haver pessoas específicas designadas aos outros cargos, devido à falta de recursos financeiros e a própria estrutura física da escola.

Os menores números dizem respeito à falta da dependência “sala de leitura” e “biblioteca” que apresentaram estatísticas que são extremamente baixas, com menos de 25% de presença entre as turmas, dados baixos que também foram apontados por Rosemberg e Artes (2012) quando indicam com base nos microdados de 2010 a reduzida presença dessas dependências (9,1%) nas escolas de Educação Infantil na zona rural em âmbito nacional.

Tabela 15- Dependências Físicas de Leitura existente por quantidade de turmas da amostra selecionada de 2007 a 2015

Quantidade de turmas com acesso a	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Biblioteca	19	21	19	26	4	5	9	4	10
Sala De Leitura	0	0	1	1	3	5	7	5	3
Total de turmas Educação Infantil	93	95	91	103	107	96	102	100	94

Fonte: Microdados Censo escolar 2007 a 2015. Elaborado pela pesquisadora.

Em diálogo com Dourado et al. (2007) e Rosemberg e Artes (2012), os autores ao discutirem a qualidade da educação, assinalam uma preocupação com essa área nas últimas décadas em que o INEP também passou a dar mais atenção para a temática, o que pode ser observado no texto lançado em 2007 “A qualidade da Educação: Conceitos e Definições”, que trouxe uma discussão desde o âmbito histórico e conceitual mais geral sobre a qualidade educacional até as questões mais práticas fornecendo dados para que entendamos a realidade no que concerne à oferta, gestão e organização do trabalho, formação docente e

ação pedagógica, ao acesso e permanência e ao desempenho escolar. O objetivo do texto foi mostrar o que é qualidade da educação pela ótica dos países que fazem parte da Liga das Américas e dos organismos multilaterais (Unesco e Banco Mundial, por exemplo), o que contribui para que entendamos o olhar do INEP quanto a qualidade da educação.

Em leitura ao texto dos autores Dourado, Oliveira e Santos (2007), a primeira discussão levantada é a de que o que refere ao conceito “qualidade” as interpretações são distintas, trazendo múltiplas significações. Além disso, tratar de qualidade da educação envolve várias dimensões (social, econômica, familiar etc.), por isso não pode ser olhada apenas por uma ótica (DOURADO et al., 2007).

É extensa a lista de elementos que podem ser considerados indispensáveis para uma educação escolar eficaz, assim como são profundos e diversificados os aspectos que podem levar a uma compreensão consistente da problemática, em razão da multiplicidade de significados do que seja uma boa educação ou uma escola de qualidade. Assim, só têm sentido falar em escola de qualidade ou escola eficaz se consideramos um conjunto de qualidades ou de aspectos envolvidos. Isso significa dizer, no entanto, que é fundamental identificar e apontar elementos constituintes comuns de uma boa escola ou escola eficaz, identificando as similitudes a serem consideradas para essa qualificação, mesmo tendo em conta que as escolas de boa qualidade são produzidas em realidades e em condições objetivas bastante diferenciadas (DOURADO et al, 2007, p. 10-11).

Já apontamos no segundo capítulo desse texto o papel dos organismos multilaterais na educação brasileira, como instituições que influenciam na construção de políticas educacionais, mas que estão envoltos por interesses econômicos através de projetos educativos aos países que estão em desenvolvimento. No que se refere a qualidade da educação, em comum esses organismos associam o termo à mediação, ao rendimento e à avaliação da aprendizagem (quando necessário), discurso da eficiência e eficácia muito utilizado pelo Banco Mundial (DOURADO et al., 2007)

Segundo os autores supracitados (2007) a Unesco aponta quatro dimensões que precisam ser observadas quando tratamos da qualidade da educação, sendo elas: a perspectiva pedagógica, elemento fundamental que se efetiva através do cumprimento do currículo; a dimensão cultural, na qual o currículo se relaciona com a realidade da população de origem (o que nos possibilita compreender o forte discurso da educação específica para o campo que os documentos brasileiros oficiais defendem); social, sendo

uma educação que contribua com a equidade; e econômico, referindo-se a eficiência ao uso dos recursos financeiros para com a educação⁷⁷.

Sobre as condições mínimas para a qualidade da educação o texto aponta que é importante que as escolas tenham:

- Garantia de instalações gerais adequadas aos padrões mínimos de qualidade, definidos pelo sistema nacional de educação em consonância com a avaliação positiva dos usuários.
- Ambiente escolar adequado à realização de atividades de ensino, lazer e recreação, práticas desportivas e culturais, reuniões com a comunidade, etc.
- Equipamentos em quantidade, qualidade e condições de uso adequadas às atividades escolares.
- Biblioteca com espaço físico apropriado para leitura, consulta ao acervo, estudo individual e/ou em grupo, pesquisa *online*, entre outros; acervo com quantidade e qualidade para atender ao trabalho pedagógico e ao número de alunos existentes na escola.
- Laboratórios de ensino, informática, brinquedoteca, entre outros, em condições adequadas de uso.
- Serviços de apoio e orientação aos estudantes.
- Condições de acessibilidade e atendimento para portadores de necessidades especiais.
- Ambiente escolar dotado de condições de segurança para alunos, professores, funcionários, pais e comunidade em geral.
- Programas que contribuam para uma cultura de paz na escola.
- Definição de custo aluno/ano adequado e que assegure condições de oferta de ensino de qualidade (DOURADO et al., 2007, p. 26).

Não estamos aqui fazendo apologia ao concordar com o conceito de qualidade da educação defendido pela Unesco e demais organizações mundiais. Temos nossas críticas aos critérios utilizados, principalmente, por acreditar que eles estão envoltos por interesses de uma lógica capitalista, porém, é essa a concepção que atualmente predomina nas leis de grande parte dos países em desenvolvimento e que no Brasil podemos perceber em leitura e estudos aos documentos oficiais, como já colocado.

Dessa forma, as escolas do presente estudo, não vêm cumprindo com a perspectiva de qualidade da educação que rege nosso sistema educacional, quando olhamos para essas recomendações e para os dados apresentados, enxergamos uma diferença grande entre o ideal colocado e a realidade analisada. As escolas de Educação Infantil da amostra apresentam condições estruturais precárias, com o mínimo do que é necessário para a existência de uma unidade de ensino e um ambiente educacional adequado, com a

⁷⁷ Apontamento dos autores sobre o texto da Unesco (Unesco, Orealc, 2002, 2003).

existência de bibliotecas e outros espaços importantes para desenvolvimento de atividades pedagógicas e recreativas, como quadras poliesportivas, pátios, brinquedoteca, etc.

As recomendações feitas pelas Diretrizes Nacionais Básicas da Educação de 1998, em discussão sobre os espaços físicos e recursos materiais da Educação Infantil, já colocavam a necessidade de espaços pensados para essas crianças. Sobre os espaços internos e externos o documento aponta que devem atender as diferentes funções da instituição, a saber:

- ventilação, temperatura, iluminação, tamanho suficiente, mobiliário e equipamento adequados;
- instalações e equipamentos para o preparo de alimentos que atendam às exigências de nutrição, saúde, higiene e segurança, no caso de oferecimento de refeição;
- instalações sanitárias suficientes e próprias para uso exclusivo das crianças;
- local para repouso individual, pelo menos para crianças com até um ano de idade, área livre para movimentação das crianças, locais para amamentação e higienização e espaço para tomar sol e brincadeiras ao ar livre;
- brinquedos e materiais pedagógicos para espaços externos e internos dispostos de modo que garantam a segurança e a autonomia da criança e como suporte de outras ações intencionais;
- recursos materiais adequados às diferentes faixas etárias e à quantidade de crianças atendendo aspectos de segurança, higienização, manutenção e conservação (BRASIL, 2009d, p .33).

Há a existência ainda, nos anos mais recentes (2013, 2014 e 2015), de instituições que não tem cozinhas, refeitórios, sanitário dentro do prédio escolar, dependências administrativas, como diretoria, sala dos professores entre outras variáveis que não foram contempladas nessa pesquisa, mas que fazem parte do quadro de inexistência sobre as escolas infantis rurais. Problemas que não se restringem apenas às questões estruturais físicas, mas também à falta de recursos materiais dentro das escolas, como equipamentos básicos e recursos tecnológicos que ajudam na elaboração, no registro e na diversificação de atividades educativas para realizar com as crianças.

Tabela 16 – Porcentagem de Equipamentos e Tecnologia Existente na Amostra de 2007 à 2015

Quantidade de turmas com acesso a:	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Total de turmas Educação Infantil	93	95	91	103	107	96	102	100	94
Tv	86	89	87	95	99	88	85	95	89
Videocassete	48	54	39	39	29	29	24	26	8
Dvd	60	82	76	94	93	82	73	91	90
Parabólica	10	9	11	9	7	16	12	8	3

Copiadora	6	14	19	30	34	34	46	31	24
Retro	9	7	11	15	24	18	26	12	25
Impressora	24	27	38	76	74	65	67	66	62
Computador	28	23	35	78	87	73	55	79	68
Som	0	0	0	0	0	71	78	70	78
Multimídia	0	0	0	0	0	23	23	26	35
Foto	0	0	0	0	0	52	68	59	62
Internet	13	15	16	15	25	23	24	22	27

Fonte: Microdados Censo escolar 2007 a 2015. Elaborado pela pesquisadora (2016).

Em referência aos equipamentos mais modernos como parabólica, copiadora, retroprojetor e aparelho de multimídia, temos os números mais baixos. Em 2015, apenas 03 turmas apontaram o acesso ao primeiro recurso. Quanto às copiadoras, a partir de 2010 percebemos uma melhora nos índices que significa o aumento da presença desse recurso na escola, assim também os retroprojetores e aparelhos de multimídia começam a estar mais presentes nas escolas partir de 2011 e 2012, porém não chegam a ser presentes nem na metade das turmas dessa região. Esses dados comprovam que menos de 50% das etapas da amostra de acesso alta tecnologia e aos recursos tecnológicos que podem ser aliados no trabalho pedagógico.

Dentre os equipamentos eletrônicos mais comuns estiveram presentes em grande parte das etapas, a TV com abrangência de quase 100% das turmas e aparelho de DVD, o videocassete foi diminuindo o que indica que foi superado pelo aparelho de DVD. A presença tão forte desses equipamentos nas turmas de Educação Infantil pode ser vista de duas formas, como negativa ao indicar a presença forte do uso de TVs e DVDs que podem ser utilizados como uma forma de passar o tempo e distrair as crianças durante as aulas, por outro lado pode ser vista de forma positiva se o professor usar esses recursos com intencionalidade e auxiliar para o desenvolvimento dos alunos.

Ao discutir as atividades a serem realizadas com crianças a partir do terceiro ano de vida, Varotto (2013) assinala que os desenhos infantis podem ser um fator rico para o desenvolvimento se usado de forma correta, como os desenhos de uma emissora de televisão paulista que permite que as crianças interajam com eles, fornecendo subsídios para a exploração do ambiente, proporcionando “diferentes formas de relacionamento com o meio e diversas atividades” (VAROTTO, 2013, p.88).

Entre os desenhos existentes no canal, a autora cita: Sid, o cientista; Cocoricó; Shaun, o carneiro; Vila Sésamo; Dora; Bob, o construtor; Fifi e os Floringuinhos; Pocoyo; Backyardigans; Pingu; Peixonauta e Calliou como bons exemplos de opções para serem usadas no trabalho pedagógico, pois ao assistir um desenho assim, como ouvir uma música

ou uma narrativa faz com que a criança utilize diferentes formas de linguagem para se expressar e assim desenvolverem esse sentido (VAROTTO, 2013).

O recurso de som foi outro equipamento que teve bastante adesão nas turmas, estando presente em mais da metade delas. Sobre esse equipamentos, Varotto (2013) prossegue afirmando que, assim como os desenhos infantis, se utilizados de forma correta as canções na Educação Infantil contribuem com o desenvolvimento da linguagem e com o desenvolvimento corporal, como as músicas do CD “Palavra Cantada” de Sandra Peres e Pulo Tatit que, por terem diferentes ritmos, aguça os sentidos das crianças e as levam a descobrir a funcionalidade de diferentes objetos e elementos.

Percebemos que apesar dos equipamentos de tecnologia não atingirem todas as turmas de Educação Infantil da amostra, houve um aumento da presença desses recursos no decorrer de 2007 a 2015. Uma informação importante para que compreendamos a conjuntura do período e o resultado dos dados, principalmente os que foram positivos, está na criação do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil-Proinfância com a Resolução/CD/FNDE nº 6, de 24 de abril de 2007 que como uma parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação foi instituído com o propósito de melhoria da qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2016d).

O Programa consta de ações na construção e reformas de creches e pré-escolas, além da compra de equipamentos e mobiliários para essas mesmas instituições da rede pública municipal e do Distrito Federal. As informações contidas no site do Fundo Nacional de Educação (FNDE) mostram que mais de 2500 municípios receberam recursos para a compra de equipamentos e mobiliário (BRASIL, 2016d), o que pode ter incluído os municípios da amostra da pesquisa e contribuído para a melhoria da realidade desta região.

Apesar de avanços na aquisição de alguns recursos nessa região, percebe-se que precisam ser feitas melhorias. A falta de alguns equipamentos, como copiadoras, computador, impressora e o acesso a internet dificultam o trabalho docente, tirando do professor a possibilidade de providenciar atividades diferenciadas aos alunos, de pesquisar e até mesmo de se atualizar em conteúdos, metodologias, entre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando demos início a esse trabalho, partimos da hipótese de que as condições de atendimento à Educação Infantil no Campo no Estado de São Paulo eram totalmente precárias e não contariam com o mínimo de estrutura e boa qualidade.

Em leitura da bibliografia utilizada, percebemos que a Educação do Campo e a Educação Infantil demoraram a ser vistas como um direito da criança e do cidadão, por isso as políticas educacionais existentes são novas e datam do final do século XX, fortalecidas já no século XXI.

Quando selecionamos a região da Diretoria de Bragança Paulista para a pesquisa tínhamos a consciência de que se tratava de municípios localizados próximos a cidades industriais, como São Paulo e Campinas, mas a grande quantidade de matrícula de Educação Infantil na zona rural nessa região nos fizeram indagar sobre as características dessas escolas, principalmente por se concentrarem em uma região central e industrial.

Ao analisar as informações dos microdados escolares encontramos, a princípio, turmas que são, em grande maioria, pertencentes à administração municipal, o que nos mostra o cumprimento a LDBEN de 1996 quando aponta para a distribuição das responsabilidades com o ensino (Art. 8, 9, 10 e 11). Também se constatou turmas em escolas particulares, entre elas instituições privadas e comunitárias, sendo que as instituições comunitárias quando comprovam que não se beneficiam com lucros gerados pela instituição, que são gratuitas, entre outras considerações, podem receber recursos públicos (Art. 77 da LDBEN, 1996), o que “garantiria” melhores investimentos na escola.

Entre os estabelecimentos escolares, a maior parte das turmas está alocada em prédios escolares, ou seja, com uma estrutura específica para o processo educacional. Além disso, também se constatou turmas em prédio não escolares, entre eles o templo/igreja ou outras formas de instituições.

Com base nessas informações, mostramos que, atualmente, a deliberação 138 (CEE/2016) é que regulamenta as condições dos estabelecimentos escolares de ensino e que há uma quantidade grande de considerações que devem ser seguidas quanto às questões estruturais e de segurança das escolas. Nesse sentido, propusemo-nos a pensar como as crianças podem realizar seus estudos em um estabelecimento que não é próprio para o processo educacional, como no caso da igreja e da variável “outras” instituições encontradas na pesquisa. Um trabalho que exige uma aproximação das escolas para ser verificado.

Tratando das questões estruturais básicas, os dados mostraram que as turmas foram contempladas, em sua maioria, com água filtrada, energia elétrica fornecida pela rede pública e saneamento básico por meio do recolhimento do esgoto via fossas sépticas, porém não se pode negar que também foi verificada turmas que nos dias atuais consomem água sem ser tratada, o que não garante que elas bebam uma água potável e apta ao consumo humano, indo contra as recomendações de saúde, já apontadas desde a Indicação 04 do Conselho Estadual de Educação em 1999 (BRASIL, 1999b).

Os anos mostraram uma melhora quanto a esse consumo, resultados que podemos inferir às políticas e programas educacionais criados, como o PRONACAMPO trouxe diferentes formas de financiamentos para a melhoria das condições básicas estruturais das escolas da zona rural. Ao voltarmos nossos olhos para as questões mais específicas, como as dependências físicas existentes nas escolas, percebemos a falta de estrutura das instituições em que as turmas de Educação Infantil estão localizadas. As instituições escolares contam apenas com sanitários dentro do prédio escolar e cozinha, as outras variáveis como sala de diretoria, sala dos professores, bibliotecas, sala de leitura, quadra de esporte, pátio coberto e refeitório alcançaram menos de 50% de presença entre as turmas que frequentam essas instituições.

Quando olhamos as dependências físicas que são específicas para Educação Infantil percebemos que essa ausência é muito maior, pois encontra-se nas escolas apenas parque infantil, não havendo banheiros específicos para o tamanho das crianças ou o berçário, um espaço fundamental para o trabalho com os bebês. A falta de estrutura física nas escolas de Educação Infantil é um problema antigo e que já havia sido apontado no Plano Nacional de Educação de 2001, quando colocou entre suas metas o investimento na estrutura das instituições para crianças (BRASIL, 2001d).

A respeito dos recursos de tecnologia nas escolas, os resultados mostraram a presença forte de aparelhos de televisão, DVD e de som, eletroeletrônicos mais comuns nas escolas, e que se bem utilizados favorecem o desenvolvimento infantil. Podemos notar que houve um avanço na aquisição de computadores e impressoras, o que pode ser fruto de investimentos do programa Proinfância, lançado em 2007, que proporcionou a melhoria da qualidade da educação dos pequenos.

Por outro lado, notamos uma ausência de recursos mais modernos nas escolas, como internet, copiadora, retroprojetor, máquina fotográfica, ou seja, dispositivos de aprendizagens que podem ser auxiliares no processo educacional, facilitando o trabalho docente, possibilitando registros e acompanhamentos, entre outras ações.

Diante de todo o quadro analisado, observamos que apesar dos avanços legislativos que houve sobre a Educação Infantil, nem sempre estes caminham na mesma direção da realidade exposta, pois foram encontradas escolas em situações contrárias ao que os documentos oficiais colocam.

Verificamos que há uma série de documentos que regulamentam as condições estruturais e funcionamento da escola, como a deliberação 138 (CEE/2016), mas que na prática existem instituições escolares funcionando em condições contrárias ao que orientam esses documentos, até mesmo para a aprovação de funcionamento dessas instituições.

Esse trabalho nos leva a pensar que a precariedade das condições materiais da Educação Infantil também pode prejudicar as condições imateriais de ensino, as questões pedagógicas que podem ser afetadas pela falta de recursos físicos e estruturais que dificultam o trabalho do professor, o desempenho dos alunos e a qualidade do ensino.

Com esse estudo percebemos que a Educação Infantil no campo ainda carece de muito investimento e melhorias, pois no que concerne q sua estrutura física e recursos disponíveis há a presença apenas das condições básicas e mínimas necessárias. Compreendemos que, se por um lado, a existência de políticas públicas e programas educacionais contribuem para que haja avanços na educação brasileira, por outro a falta de financiamento e investimento nessas políticas invalidam seu poder de realizar mudanças.

Dessa forma, espera-se que essa dissertação incorpore a gama de trabalhos que demonstram a importância de investimento na educação, contribua para que ocorra mais financiamento para as escolas situadas na zona rural e, em especial, aquelas que atendem as crianças pequenas que durante tanto tempo foram deixadas de lado, mas que precisam ser amparadas e tratadas como cidadãs de direitos.

Pretendemos também contribuir para que sejam pensadas mais políticas públicas e outros programas para o desenvolvimento educacional e avanços na qualidade educacional e na Educação Infantil no Campo. Espera-se ainda que a disponibilização desse trabalho a todos os agentes envolvidos com a questão no campo e da educação contribua com avanços nas pesquisas, e na criação de uma escola do campo de melhor qualidade.

REFERÊNCIAS

AMORIM, A.L.N.; DIAS, A.A. Currículo e Educação Infantil: uma análise dos documentos curriculares nacionais. *Espaço Do Currículo*, v. 4, n.2, p. 125-137, Setembro de 2011 a março de 2012.

ARAÚJO, T.V. *Educação infantil do campo e gestores educacionais*. 200f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. 2014.

ARCE, A. Compre o Kit Neoliberal para a Educação Infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. *Educação & Sociedade*, ano XXII, n. 74, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000100014>. Acesso: 18 mar. 2016.

_____. Lina uma criança exemplar! Friedrich Froebel e a pedagogia do Jardins-de-infância. *Revista Brasileira de Educação*, n.20, 2002. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a09.pdf> > Acesso em: 25 abr. 2016.

BANCO MUNDIAL. *Desenvolvimento inicial da criança*: manual para usuários do website. Washington, D.C.: Banco Mundial, 1998. 87 p.

BARBOSA, M.C.S; SILVA, A. P. S; PASUCH, J; LEAL, F. L. A; SILVA, I. O; FREITAS, M. N. M; ALBUQUERQUE, S. S. *Oferta e demanda de Educação Infantil no campo*. Porto Alegre: Evangraf, 2012. p. 181-218. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 12 set.2016.

BASSO, J.D. *As escolas no Campo e as salas multisseriadas no Estado de São Paulo*: um estudo sobre as condições da educação escolar. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos, 2013.

BEZERRA NETO, L. **Avanços e retrocessos na educação rural no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2003.

_____. Educação do Campo ou educação no campo? *Revista HISTEDBR* On-line, Campinas, n 38, p.150-168, junho de 2010. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art12_38.pdf> Acesso em: 31 mai. 2017.

BRASIL, Ministério Da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Microdados Censo Escolar 2007*: Manual do usuário. Março/2009a, Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>> Acesso em: 12 set. 2016.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Censo escolar de educação básica 2016*: caderno de instruções. Brasília. Agosto/2016a, Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/basica-censo/formularios-e-cadernos-de-instrucoes>> Acesso em: 12 set.2016.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN)*. Brasília, 1996a. Disponível em:

<<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf?sequence=3>> Acesso em: 12 set.2016.

_____. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília, DF: 2013a, 562 p.

_____. Casa Civil. Subchefia para assuntos Jurídicos. *Lei Nº 11.114, de 16. Maio de 2005*. Brasília, DF: 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111114.htm> Acesso em: 12 jul. 2017.

_____. *Lei Nº 11.274, de 06. Fevereiro de 2006*. Brasília, DF: 2006b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm> Acesso em: 12 jul.2017.

_____. *Lei Nº 12.796, de 4 de Abril de 2013*, Brasília, DF: 2013b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1> Acesso em: 12 jul.2017

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

_____. *Lei Nº 12.101, de 27 de novembro de 2009*. Brasília, DF: 2009b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112101.html>. Acesso: 12 jul.2017.

_____. *Lei Nº 11.494, de 20 de Junho de 2007a. Fundo de Manutenção de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (FUNDEB)*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm> Acesso em: 07 jun. 2017.

_____. *Lei Nº 11.274, de 6 de Fevereiro de 2006a*. Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm> Acesso em: 07 jun.2017.

_____. *Lei Nº 11.947, de 16 de junho de 2009*. Brasília, DF: 2009c. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/111947.htm> Acesso em: 12 jun.2017.

_____. *Lei Nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)*. Brasília, 1996b. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9424.htm> Acesso em: 07 jun.2017.

_____. Conselho Estadual de Educação (CEE). *Deliberação 138/2016*, de 11 de fevereiro de 2016. Fixa normas para autorização de funcionamento e supervisão de estabelecimentos e cursos de educação infantil, ensino fundamental, médio e de educação profissional de

nível técnico, no sistema estadual de ensino de São Paulo. Diário Oficial da União, Brasília: 12 de fevereiro de 2016b. Seção 1, p. 126. Disponível em: < http://www.dersv.com/DELIBERACAO_CEE_138_11_2_2016.pdf> Acesso em: 12 set.2016.

_____. Indicação 4 de 30 de Junho de 1999. *Diretrizes para autorização de funcionamento e supervisão de creches e pré-escolas*. São Paulo, SP: 1999b. Disponível em: < <http://www.lite.fe.unicamp.br/cee/i0499.html>>. Acesso em: 12 set.2016.

_____. Conselho de Educação Básica. Resolução Nº 1, de 13 de abril de 1999. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, DF: 1999a.

_____. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 16 de julho de 1934*. Art. 139. Brasília, DF: 1934 Disponível em: < <http://www>

_____. *Desenvolvimento da primeira infância: foco sobre o impacto das pré-escolas*. Documento do Banco Mundial, Setembro de 2001a. Disponível em: < <http://siter>

_____. *Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)*. 3. ed., Brasília: 2001b, 94 p. Disponível em: < <http://www.desenvolvimentosocial.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/182.pdf>> Acesso em: 07 jun.2017

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). *Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE): Apresentação*. Disponível em: < (<http://www.fnde.gov.br/programas/dinheiro-direto-escola/dinheiro-direto-escola-apresentacao>)> Acesso em: 12 set.2016c

_____. *Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância)*. Disponível em: < <http://www.fnde.gov.br/programas/proinfancia/proinfancia-apresentacao>>. Acesso em: 12 set. 2016d

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Sinopse Estatística da Educação Básica*. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 11 jul. 2016e

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Data escola Brasil*. Disponível em: < <http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/>> Acesso em: 12 set.2016f.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Censo Escolar 2014*. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>> Acesso em: 12 set.2016g.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Censo Escolar 2015*. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>> Acesso em: 10 out. 2016h

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Censo Escolar 2016*. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>> Acesso em: 10 out.2016i

_____. *Lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006*, Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, 07 de fevereiro de 2006c.

_____. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Estado de Educação (SEE). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução*. Brasília, 1997a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. *Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998a, v.1, 103 p. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf> Acesso em: 15 mai.2017

_____. Ministério da Educação e do Desporto. *Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998b, v.2, 103 p. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf> Acesso em: 15 mai.2017

_____. *Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998c, v.3, 103 p. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf> Acesso em: 15 mai.2017

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

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

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais Educação Básica*. **Brasília, DF: 2001c**.

_____. *Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo*. Brasília, DF: 2002

_____. *Diretrizes operacionais para a educação infantil*. Brasília, DF: 2000

_____. Lei Nº 010172 , de 9 de Janeiro de 2001. *Plano Nacional da Educação (PNE) 2001*. Brasília, DF: 2001d. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf> >. Acesso em: 12 set.2016.

_____. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. *Plano Nacional da Educação (PNE) 2014-2024*. Brasília, DF: Agosto/2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documentoreferencia.pdf>>. Acesso em: 12 set.2016.

_____. Programa Nacional de Educação no Campo (PRONACAMPO). *Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE Campo)*. Disponível em: <<http://pronacampo.mec.gov.br/14-acoes-do-pronacampo/17-pdde-campo-programa-dinheiro-direto-na-escola>>. Acesso em: : 12 set. 2016i

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil*. Brasília, DF:, 2006d

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para as Instituições de Educação Infantil..* Brasília: DF:, 2006e, v. 1, 64 p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para as Instituições de Educação Infantil..* Brasília, DF: 2006f, v. 2, 64 p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Educação do Campo: Diferenças mudando paradigmas*. Brasília: 2007b.

_____. Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) *PNAD 2009 - Primeiras análises: Situação da educação brasileira - avanços e problemas*, Brasília, DF: 2010, p.11.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, DF: 1997b, 126 p.

BRASILIA, UNESCO. *Educação um tesouro a descobrir*. Brasília, Junho/2010, p.43. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2016.

CAMBI, F. A época contemporânea. In:AUTORES. *História da Pedagogia/* Tradução de Álvaro Lorencini- São Paulo: Editora UNESP, 1999, p.377-502

CARRIJO, M.C.F.O.B. *Educação Infantil e políticas públicas na contemporaneidade: avanços e limitações no discurso legal e na dinâmica educacional*. DISSERTAÇÃO (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia-MG, 2005, 224f.

DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J.F.; SANTOS, C.A. *A qualidade da educação: conceitos e definições*. MEC/INEP: Brasília, 2007. Disponível em: <http://escoladegestores.virtual.ufc.br/PDF/sala4_leitura2.pdf> Acesso em: 12 set.2016.

DUARTE, N. *Vigotski e o “Aprender a Aprender”*: Crítica às Apropriações Neoliberais e Pós Modernas da Teoria Vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. — Campinas, SP: Autores Associados , 2001. 353 p.

FIGUEIRAS, C.AC. A creche comunitária na nebulosa da pobreza. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.88, p.18-29, 1994

GAMBOA, S. S. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: SANTOS FILHO, JC.; GAMBOA, S.S. *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 84-110.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T.; GENTILI, P. (Orgs.). *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília, DF: CNTE, 1996, p. 9-49.

KUHLMANN JR., M. O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. In: MONARCA, C. (Org.). *Educação da infância brasileira: 1875-1983*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção Educação Contemporânea).

_____. História da Educação Infantil Brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 14, 2000, p. 5-18.

_____. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. 4 ed. Porto Alegre: mediação. 2007

LEX, A. *Biologia educacional*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1973, 14ª ed., p. 250.

LIBÂNEO, José Carlos. O sistema de organização e gestão da escola. In: LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola - teoria e prática**. 4ª ed. Goiânia: Alternativa, 2001. Disponível em: http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/32/3/LDB_Gest%C3%A3o.pdf Acesso em: 10 out.2016.

LIMA, L.P. *A relação entre a Educação Infantil e as famílias do campo*. Tese (Doutorado em Psicologia). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/ Universidade de São Paulo, 2012, 287 p.

LOMBARDI, J.C. Notas sobre a educação da infância numa perspectiva Marxista. In: MARSIGLIA, A.C.G (Org.), *Infância e Pedagogia Histórico-Crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2013, p. 7-16.

MARSIGLIA, A.C.G. Contribuições para os fundamentos teóricos da prática pedagógica histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A.C.G. (Org.), *Infância e Pedagogia Histórico-Crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2013, p. 213-246.

MÉLIGA, L.L. *Educação Infantil do campo: a educação das crianças pequenas nas proposições do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra*. DISSERTAÇÃO (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014, 91 p.

OLIVEIRA, A. Municipalização da Educação no Estado de São Paulo. IX congresso nacional de educação (educere) III encontro sul brasileiro de psicopedagogia, 2009, Paraná, **Anais...** Paraná: PUC PR, 2009, p. 3233-3243.

Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2793_1389.pdf Acesso em: 30 mai.2017.

OLIVEIRA, Z.M.R. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

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, n.33, 2009, p. 78-95.

PELOSO, F.C. *Infâncias do e no campo: um retrato dos estudos pedagógicos nacionais*. TESE (Doutorado em educação), Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos, 2015, 222 p.

PEREIRA, A. C. S; GEMAQUE. M. R; RIBEIRO. M. A realidade da Educação do Campo em municípios paraense: indicadores para um padrão mínimo de qualidade. In: GRACINDO, R. V (Org). *Educação como exercício de diversidade: estudos em campo de desigualdades sócio-educacionais*. Brasília: Líber Livro, 2007, p. 193-216.

PORTAL CIDADES PAULISTA, Região de Campinas. Disponível em:<<http://www.cidadespaulistas.com.br/prt/cnt/05-campinas.htm>. Acesso em: 12 set. 2016

RODRIGUES, G.S.; LARA, A.M.B. Avaliação das Propostas do Banco Mundial para a Educação Infantil: influências e consequências nos países periféricos. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 17, n. 94, jan./abr, 2006.

ROSEMBERG, F.; ARTES, A. O rural e o urbano na oferta de educação para crianças de até 6 anos. In: AUTORES. *Oferta e demanda de Educação Infantil no campo* / Maria Carmen Silveira Barbosa [et al.] organizadoras. – Porto Alegre : Evangraf, 2012, p. 13-70.

ROSEMBERG, F. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. In: MACHADO, M.L. A. (Org). *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 63-78.

SAVIANI, D. Infância e Pedagogia Histórico-Crítica. In: MARSIGLIA, A.C.G. (Org.), *Infância e Pedagogia Histórico-Crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2013, p. 247-280.

SEVERINO, A.J.. Teoria e Prática Científica. In: (AUTORES). *Metodologia do Trabalho Científico*. Ed. Ver e atual. São Paulo: Cortez, Cap. III, 2007, p .99-126.

SILVA, A.P.S; PASUCH, J; SILVA, J. B (Orgs). *Educação Infantil do Campo*. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, I. O.; LUZ, I. R. Espaços Ambientais e Contextos: reflexões sobre a Educação Infantil para crianças de 0 a 6 anos residentes em área rural em dois municípios da região sudeste do Brasil. In: BARBOSA, M.C.S. *Oferta e demanda de Educação Infantil no campo*. Porto Alegre: Evangraf, 2012, p. 181-218. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 12 set. 2016.

SILVA, Ana Paula Soares da. *Crianças Assentadas e Educação Infantil no/do Campo: contextos e significações*. 161 p. Dissertação (Mestrado em Ciências). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade Federal de São Paulo, 2012.

TORRES, L. H. *A casa da roda dos expostos na cidade do Rio Grande*. Biblos, Rio Grande, 2006, p. 103-116

VAROTTO, M. Vamos Explorar os objetos: a criança em seu segundo e terceiro ano de vida. In: ARCE, A. *Interações e Brincadeiras na Educação Infantil*. Campinas, SP:Ed. Alínea, 2013, p.73-92).

VIEIRA, E. *Estado e Políticas Sociais no Brasil*. Cascavel: Edunioste, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Levantamento Bibliográfico sobre Educação Infantil do Campo

	Título	Autor	Ano	Categoria	Instituição
1	A RELAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E AS FAMÍLIAS DO CAMPO	Luciana Pereira de Lima,	2012	Tese	USP
2	INFÂNCIAS DO E NO CAMPO: UM RETRATO DOS ESTUDOS PEDAGÓGICOS NACIONAIS	Franciele Clara Peloso	2015	Tese	UFSCar
3	CRIANÇAS ASSENTADAS E EDUCAÇÃO INFANTIL NO/DO CAMPO: CONTEXTOS E SIGNIFICAÇÕES	Juliana Bezzon da Silva	2012	Dissertação	USP
4	EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO E GESTORES EDUCACIONAIS	Thaise Vieira de Araujo	2014	Dissertação	USP
5	AS EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS DAS CRIANÇAS NO ACAMPAMENTO ÍNDIO GALDINO DO MST	Alves, Suzy de Castro	2011	Dissertação	UFSC
6	ESSA CIRANDA NÃO É MINHA SO, ELA É DE TODOS NOS : A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS SEM TERRINHA NO MST	Edna Rodrigues Araujo Rossetto	2009	Dissertação	UNICAMP
7	EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO : A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS PEQUENAS NAS PROPOSIÇÕES DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA	Laura Luvison Méliga	2014	Dissertação	UFRGS
8	A POLÍTICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA DO CAMPO	Uchôa, Patricia Rejane da Silva	2015	Dissertação	UFJF
9	PROCESSOS DE INCLUSÃO SOCIAL: UM ESTUDO A PARTIR DAS VIVÊNCIAS DE EDUCADORAS INFANTIS DE ASSOCIAÇÕES COMUNITÁRIAS RURAIS DO VALE DO JEQUITINHONHA-MG	Tania Aretuza Ambrizi Gebara	2004	Dissertação	UFMG
10	O CONTROLE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA INFÂNCIA NO CAMPO	Renata Mendes Velloso	2008	Dissertação	UFMG
11	O ESTADO DA ARTE DA INFÂNCIA E DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: DEBATES HISTÓRICOS, CONSTRUÇÕES ATUAIS	Cavalcante, Ludmila Oliveira Holanda	2013	Dissertação	UEFS
12	Título: A2 A “INFÂNCIA DESAMPARADA” NO ASILO AGRÍCOLA DE SANTA ISABEL : INSTRUÇÃO RURAL E INFANTIL (1880 – 1886)	Alessandra Frota Martinez de Schueler	2000	Artigo	SCIELO
13	Título:A4 ESCRAVOS NA ROÇA, ANJOS NA ESCOLA	Elizabeth Ferreira Linhares	2008	Artigo	SCIELO

14	CRIANÇAS DE UM ACAMPAMENTO DO MST: PROPOSTAS PARA UM PROJETO DE EDUCAÇÃO INFANTIL.	Liana Gonçalves Pontes Sodré	2005	Artigo	SCIELO
15	VIVÊNCIAS DE CRIANÇAS NO AMBIENTE RURAL: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	Juliana Bezzon Da Silva ; Ana Paula Soares Da Silva	2013	Artigo	CAPES
16	EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO NO CAMPO: UM ENCONTRO NECESSÁRIO PARA CONCRETIZAR A JUSTIÇA SOCIAL COM AS CRIANÇAS PEQUENAS RESIDENTES EM ÁREAS RURAIS	Maria Carmen Silveira Barbosa ; Susana Beatriz Fernandes	2013	Artigo	CAPES
17	QUANDO O MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA - MST - OCUPA A ESCOLA: A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA EM UMA ESCOLA EM MOVIMENTO	Arenhart, Deise Papeles	2007	Artigo	CAPES
18	A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA ENTRE OS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA.	SILVA, Luzia Antônia de Paula	2002	Artigo	CAPES
19	CRIANÇAS DE UM ACAMPAMENTO DO MST: PROPOSTAS PARA UM PROJETO DE EDUCAÇÃO INFANTIL	Pontes Sodré, Liana Gonçalves	2005	Artigo	CAPES

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora

APÊNDICE B

Levantamento Bibliográfico sobre Políticas Públicas para Educação Infantil

	Título	Autor	Ano	Categoria	Instituição
1	EDUCAÇÃO INFANTIL E POLÍTICAS PÚBLICAS NA CONTEMPORANEIDADE: AVANÇOS E LIMITAÇÕES NO DISCURSO LEGAL E NA DINÂMICA EDUCACIONAL	Menissa Cícera Fernandes de Oliveira Bessa Carrijo	2005	Tese	UFU
2	O UNICEF E A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO GOVERNO LULA	Jodete Bayer Gomes Fullgraf	2007	Tese	PUC
3	A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL : ENTRE O PROPOSTO E O EXISTENTE	Candida Maria Santos Daltro Alves	2013	Tese	UNICAMP
1	ESCRITA: DESAFIOS PARA A POLÍTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	Williams, Elizabeth Matilda Oliveira	2008	Dissertação	UFAM
2	POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL : A PARTICIPAÇÃO DE ATORES NÃO ESTATAIS NA ELABORAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA	Isabel Cristina de Andrade Lima e Silva	2013	Dissertação	UFPB
3	A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS E SEUS EFEITOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: UUM ESTUDO EM MUNICÍPIOS CATARINENES	Silva, Rute da	2009	Dissertação	UFSC
4	PERSPECTIVAS DE ATUAÇÃO DO MINISTÉRIO PÚBLICO NAS LUTAS PELA EFETIVIDADE DO DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL	Arantes, Paulo Henrique de Oliveira.	2011	Dissertação	UNESP
5	AVANÇOS E RETROCESSOS NA OFERTA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: ANÁLISE FINANCEIRO-ORÇAMENTÁRIA DOS RECURSOS DESTINADOS A ESSA ETAPA DA EDUCAÇÃO 2001 – 2010	Ana Paula Santiago do Nascimento	2012	Dissertação	USP
6	UMA GENEALOGIA DAS POLÍTICAS PARA CRECHE NO BRASIL : ESTADO E INFANCIA DE 1899-1920	Debora Teixeira de Mello	2008	Dissertação	UNICAMP
7	DIREITO E EDUCAÇÃO: POLÍTICAS PÚBLICAS NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO	Patrícia Casoy	2006	Dissertação	MACKENZIE
8	JUDICIALIZAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO TRIBUNAL DE JUSTIÇA DE	Luiza Andrade Corrêa	2014	Dissertação	USP
	SÃO PAULO				

9	EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS E DESENCONTROS NA	Bianca Cristina Correa	2011	Artigo	CAPES
10	ORGANIZAÇÕES MULTILATERAIS, ESTADO E POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO	Fúlvia Rosemberg	2012	Artigo	CAPES
11	A CRECHE DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE O OFÍCIO E O DIREITO	Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento	2010	Artigo	CAPES
12	A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO DIREITO: UMA DIMENSÃO D	Faní Quitéria Nascimento Rehem; Vicente de Paula Faleiros	2013	Artigo	CAPES
13	POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E O DIREITO À EDUCAÇÃO	Adriana Missae Momma Bardela, Eric Ferdinando Kanai Passone	2015	Artigo	CAPES
14	DO TOPO DA MONTANHA TEMOS UM ÓTIMO ÂNGULO DE VISÃO DAS COISAS... MAS SERÁ QUE PODEMOS VER TUDO? UMA VISÃO SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA	Solange Martins de Oliveira Magalhães, Ivone Garcia Barbosa	2005	Artigo	CAPES
15	GESTÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NAS POLÍTICAS MUNICIPAIS	Sonia KramerI; Leonor Pio Borges de ToledoII; Camila Artigo BarrosIII	2014	Artigo	SCIELO
16	POLÍTICAS INCLUSIVAS E COMPENSATÓRIAS N	Carlos Roberto Jamil Cury	2005	Artigo	SCIELO
17	A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS	Angela Maria Rabelo Ferreira Barreto	2003	Artigo	SCIELO
18	CRIANÇAS E INFÂNCIAS NA EDUCAÇÃO (EM TEMPO) INTEGRAL	Levindo Diniz Carvalho	2015	Artigo	SCIELO
19	POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA CRIANÇAS DE 0 A 3	Vera Maria Ramos de Vasconcellos	2015	Artigo	SCIELO
20	HISTÓRIAS DA EDUCAÇÃO	Moysés Kuhlmann Jr.	2000	Artigo	SCIELO
21	UMA HISTÓRIA DA INFÂNCIA: DA IDADE MÉDIA À ÉPOCA CONTEMPORÂNEA N	Moysés Kuhlmann Jr.	2004	Artigo	SCIELO

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.