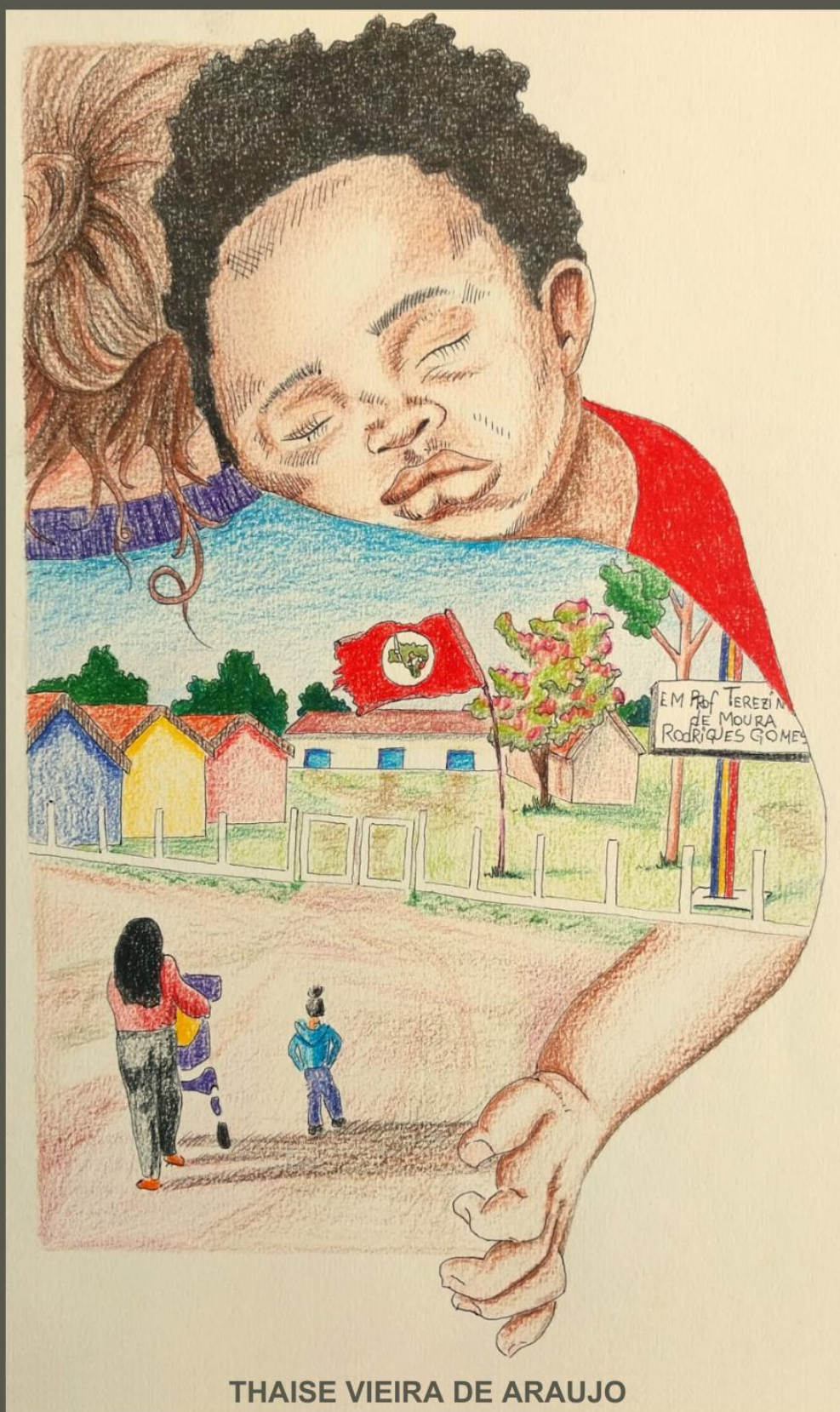




THAISE VIEIRA DE ARAUJO

“Olha, os bebês estão chegando!”
O direito da Educação Infantil do Campo, das Águas e das Florestas:
A creche no Assentamento Pirituba II do MST - SP

THAISE VIEIRA DE ARAUJO

“Olha, os bebês estão chegando!”

**O direito à Educação Infantil do Campo, das Águas e das Florestas: A creche no
Assentamento Pirituba II do MST - SP**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e Biológicas da Universidade Federal de São Carlos *campus* Sorocaba – SP, para obtenção do título de doutora em educação, na linha de pesquisa: Formação de Professores e Práticas Educativas, sob orientação da Professora Doutora Maria Walburga dos Santos.

SOROCABA – SP

2025

Araujo, Thaise Vieira de

"Olha, os bebês estão chegando!" O direito à Educação Infantil do Campo, das Águas e das Florestas: A creche no Assentamento Pirituba II do MST - SP / Thaise Vieira de Araujo -- 2025.
359f.

Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador (a): Maria Walburga dos Santos

Banca Examinadora: Angela Scalabrin Coutinho, Roseli Gonçalves Ribeiro Martins Garcia, Fernanda de Lourdes Almeida Leal, Maria Aparecida Guedes Monção, Fernanda Cristina Souza

Bibliografia

1. Bebê. 2. MST. 3. Educação Infantil do Campo, das Águas e das Florestas. I. Araujo, Thaise Vieira de. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano -
CRB/8 6979

Orientador(a)

Profa. Dra. Maria Walburga dos Santos
Universidade Federal de São Carlos

Examinador(a)

Profa. Dra. Angela Scalabrin Coutinho
Universidade Federal do Paraná

Examinador(a)

Profa. Dra. Roseli Gonçalves Ribeiro Martins Garcia
Secretaria de Educação - Prefeitura de Sorocaba

Examinador(a)

Profa. Dra. Fernanda de Lourdes Almeida Leal
Universidade Federal de Campina Grande

Examinador(a)

Profa. Dra. Maria Aparecida Guedes Monção
Universidade Estadual de Campinas

Examinador(a)

Profa. Dra. Fernanda Cristina Souza
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Dedico o presente trabalho às professoras, às profissionais não docentes, às crianças e às mulheres dos territórios rurais, por darem sentido à luta pela Educação Infantil do Campo, das Águas e das Florestas.



Fotografia I: Flor amarela do canteiro da Escola Terezinha de Moura Rodrigues Gomes, Agrovila 1 – Assentamento Pirituba II – Itapeva/SP, 2024

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, Maria Walburga dos Santos, por acreditar em mim e caminhar ao meu lado no desafio de realizar uma pesquisa sobre Educação Infantil do Campo, das Águas e das Florestas no Brasil.

Meus sinceros agradecimentos às professoras, integrantes da banca de defesa de doutorado, Angela Scalabrin Coutinho, Fernanda de Lourdes Almeida Leal, Roseli Gonçalves Ribeiro Martins Garcia, Maria Aparecida Guedes Monção e Fernanda Cristina de Souza, pela leitura atenta e pelas valiosas contribuições acerca da pesquisa, que com certeza serão valiosas em futuras reflexões.

Ao artista e amigo Ítalo Butzke, por nos presentear com a arte da capa, que retrata de forma tão sensível a chegada de um bebê, em companhia de sua mãe, à creche no campo, uma chegada que só é possível porque é também coletiva.

A minha amiga e pesquisadora de bebês Juliana Diamante Pito, por me ajudar a criar o título da tese e a construir o último capítulo a partir das vozes das crianças.

Meu agradecimento especial à Laura, diretora da escola, que acolheu minha pesquisa e me apresentou à professora Alma, que me ofereceu refúgio em sua casa. Ambas me apoiaram de diferentes maneiras, cuidaram de mim e me acolheram, e, por isso, terão sempre um lugar carinhoso em meu coração.

Agradeço profundamente aos bebês, a suas famílias educadoras, pela participação na pesquisa, e a toda equipe escolar, que diariamente contribui para a construção da Educação Infantil do Campo, das Águas e das Florestas no assentamento e marca presença na vida das crianças.

Também estendo minha gratidão à Secretaria Municipal de Educação, por autorizar a realização desta pesquisa.

À minha família, sou imensamente grata por compreenderem minha ausência e sempre me apoiarem.

Ao meu companheiro Paulo por estar ao meu lado, sempre.

Às minhas amigas, por serem presença e por me incentivarem tanto pessoal quanto profissionalmente.

Sou grata aos membros do Grupo de Pesquisa a Respeito das Crianças, Educação Infantil e Estudos da Infância – CRIEI e do Núcleo de Educação e Estudos da Infância, ambos da UFSCar de Sorocaba – SP.

Agradeço à Universidade Federal de São Paulo e às colegas de trabalho do Núcleo de Educação Infantil Paulistinha pelo apoio ao meu desenvolvimento profissional.

Por fim, agradeço ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) por sua luta incansável pelos direitos das crianças do campo.

ARAUJO, Thaise Vieira. **“Olha, os bebês estão chegando!” O direito à Educação Infantil do Campo, das Águas e das Florestas: a creche no Assentamento Pirituba II do MST - SP.** 2025. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba - SP, 2025.

RESUMO

A presente tese foi desenvolvida na linha de pesquisa Formação de Educadores, Cotidiano e Práticas Educativas, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos *campus* Sorocaba – SP, e integra-se ao Grupo de Pesquisa a respeito das Crianças, Educação Infantil e Estudos da Infância – CRIEI, que é coordenado Profa. Maria Walburga dos Santos. O tema ora tratado se insere nas discussões sobre Educação Infantil do Campo, das Águas e das Florestas. Assim, tomamos como base a Escola Municipal Terezinha de Moura Rodrigues Gomes, localizada no Assentamento Pirituba II, em Itapeva – SP, para o desenvolvimento da pesquisa. O estudo de caso teve como objetivo geral analisar o direito das crianças de 0 a 3 anos à creche no campo, considerando tanto as políticas públicas já implementadas quanto aquelas que ainda precisam ser estabelecidas na garantia do direito à educação. A pesquisa, de abordagem qualitativa, teve como principais instrumentos para construção dos dados: pesquisa de campo; observação participante; entrevistas com as famílias, professores/as, monitoras de Educação Infantil e as gestoras (diretora escolar e coordenadora pedagógica); registro em diário de campo; e fotografia. As informações levantadas foram organizadas a partir de temas que orientaram a pesquisa e que decorreram dos objetivos geral e específicos. A análise ocorreu a partir do referencial teórico da pesquisa, ou seja, das contribuições da Educação Infantil do Campo, das Águas e das Florestas, em diálogo com a Educação Infantil e a Educação do Campo. Como resultado, constatamos que a creche no Assentamento Pirituba II é fruto de luta política organizada das mulheres camponesas; a atuação da Diretora Escolar tem se mostrado compromissada com o direito das crianças, desde bebês, à Educação do Campo. Há condições favoráveis da oferta da creche, como prédio recém-construído e equipe de profissionais docentes e não docentes concursados e lotados na unidade, evitando a rotatividade. No entanto, foram observadas demandas que indicam a continuidade da política pública, como oferta de transporte escolar para a faixa etária de 0 a 3 anos; acesso à creche para bebês de até 6 meses de idade, caso haja demanda das famílias; formação de professores e currículo que considerem a especificidade da Educação Infantil do Campo, das Águas e das Florestas, garantindo os direitos das infâncias dos territórios rurais e a consolidação da Educação *do* e *no* Campo na escola investigada.

Palavras-chave: Bebê; MST; Educação Infantil do Campo, das Águas e das Florestas.

ARAUJO, Thaise Vieira. **“Look, the babies are coming!” The right to Early Childhood Education in the Countryside, about the Waters and about the Forests areas: The daycare center in the Pirituba II Settlement of the MST - SP.** Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba - SP, 2025.

ABSTRACT

This thesis was developed in the research line “Training of Educators, Daily Life and Educational Practices”, linked to the Graduate Program in Education of the Federal University of São Carlos, Sorocaba campus, in the State of São Paulo. It is part of the Research Group on Children, Early Childhood Education and Childhood Studies – CRIEI, which is coordinated by Prof. Maria Walburga dos Santos. The theme focused here is part of the discussions on Early Childhood Education in the Countryside, Water and Forest areas. Thus, we took as a base the Terezinha de Moura Rodrigues Gomes Municipal School, located in the Pirituba II Settlement, in Itapeva, São Paulo state, for the development of the research. The general objective of the case study was to analyze the right of children from 0 to 3 years old to daycare in the countryside, considering both the public policies already implemented and those that still need to be established in guaranteeing the right to education. The research, with a qualitative approach, had the following main instruments for data construction: field research; participant observation; interviews with teachers, families, Early Childhood Education monitors and managers (school principal and pedagogical coordinator); field diary record; and photography. The information collected was organized based on themes that guided the research and that are connected to the general and specific objectives. The analysis took place from the theoretical framework of the research, that is, the contributions of the debates on Early Childhood Education in the Countryside, Water and Forest areas, in dialogue with Early Childhood Education and Rural Education. As a result, we found that the daycare center in the Pirituba II Settlement is the result of the organized political struggle of peasant women; the work of the School Director has been committed to the right of children, including babies, to Rural Education. There are favorable conditions for the offer of the daycare center, such as a newly built facility and a team of teaching and non-teaching professionals who have secure job contracts, avoiding turnover. However, demands were observed that indicate the continuity of the public policy, such as the provision of school transportation for the age group of 0 to 3 years; access to daycare for babies up to 6 months of age, if there is demand from families; teacher training and curriculum that consider the specificity of Early Childhood Education in the Countryside, Water and Forest areas, guaranteeing the rights of children in rural territories and the consolidation of an Education *situated in and belonging to* the Countryside in the investigated school.

Keywords: Babie; MST; Early Childhood Education of the Countryside, Water and Forest areas.

LISTA DE FOTOGRAFIA (FOTOETNOGRAFIA)

Fotografia I: Flor amarela do canteiro da Escola Terezinha de Moura Rodrigues Gomes, Agrovila 1 – Assentamento Pirituba II – Itapeva/SP – 2024.....	7
Fotografia II: Carrinho de transporte de bebê estacionado na Escola Terezinha de Moura Gomes – Assentamento Pirituba II – Agrovila – Itapeva/SP.....	23
Fotografia III: Ipê rosa florido localizado na entrada da Escola Terezinha de Moura Rodrigues Gomes – Assentamento Pirituba II – Agrovila – Itapeva/SP – 2024.....	28
Fotografia IV: Pôr do sol na Escola Terezinha de Moura Rodrigues Gomes – Assentamento Pirituba II – Agrovila 1 – Itapeva/SP – 2024.....	37
Fotografia V: Árvore frondosa do parcão – Escola Terezinha de Moura Rodrigues Gomes – Assentamento Pirituba II – Agrovila 1 – Itapeva/SP – 2024.....	61
Fotografia VI: Triciclo Motoca com empurrador estacionado na entrada da Escola Terezinha de Moura Rodrigues Gomes – Assentamento Pirituba II – Agrovila – Itapeva/SP – 2024.....	108
Fotografia VII: Pé em chão de terra – Agrovila 1 – Assentamento Pirituba II – Agrovila 1 – Itapeva/SP – 2024.....	137
Fotografia VIII: Último dia da pesquisa de campo, voltando para casa – Terminal Rodoviário de Itapeva/SP – 2024.....	143
Fotografia IX: Fotografia IV: Placa comemorativa do aniversário de 40 anos do Assentamento Pirituba II do MST – Agrovila 1 – Itapeva/SP – 2024.....	150
Fotografia X: Fachada da Escola Terezinha de Moura Rodrigues Gomes do Assentamento Pirituba II do MST – Agrovila 1 – Itapeva/SP – 2023.....	162
Fotografia XI: Parcão da Escola Terezinha de Moura Rodrigues Gomes do Assentamento Pirituba II do MST – Agrovila 1 – Itapeva/SP – 2024.....	168
Fotografia XII: Bebê subindo escada do escorregador do parque e sua professora o apoiando. Escola Terezinha de Moura Rodrigues Gomes do Assentamento Pirituba II do MST – Agrovila 1 – Itapeva/SP – 2024.....	182

Fotografia XIII: Transporte escolar – Escola Terezinha de Moura Rodrigues Gomes do Assentamento Pirituba II do MST – Agrovila 1 – Itapeva/SP – 2023.....	187
Fotografia XIV: Mural de Girassóis produzido pela equipe do Ensino Fundamental. O girassol é uma flor símbolo da Escola Terezinha de Moura Rodrigues Gomes do Assentamento Pirituba II do MST – Agrovila 1 – Itapeva/SP – 2024.....	191
Fotografia XV: Família de um bebê chegando à creche – Escola Terezinha de Moura Rodrigues Gomes do Assentamento Pirituba II do MST – Agrovila 1 – Itapeva/SP – 2024....	203
Fotografia XVI: Fachada do prédio recém construído da creche – Terezinha de Moura Rodrigues Gomes do Assentamento Pirituba II do MST – Agrovila 1 – Itapeva/SP – 2024....	209
Fotografia XVII: Sala do Berçário I, II, e MI – Terezinha de Moura Rodrigues Gomes do Assentamento Pirituba II do MST – Agrovila 1 – Itapeva/SP – 2024.....	212
Fotografia XVIII: Sala do Maternal I e II – Terezinha de Moura Rodrigues Gomes do Assentamento Pirituba II do MST – Agrovila 1 – Itapeva/SP – 2024.....	214
Fotografia XIX: Repolho da horta no espaço de Sistema Agroflorestal (projeto desenvolvido pelas crianças do 5º ano do Ensino fundamental) – Terezinha de Moura Rodrigues Gomes do Assentamento Pirituba II do MST – Agrovila 1 – Itapeva/SP – 2024.....	222
Fotografia XX: Família de uma criança do M II chegando para a Festa da Família – Terezinha de Moura Rodrigues Gomes do Assentamento Pirituba II do MST – Agrovila 1 – Itapeva/SP – 2024.....	227
Fotografia XXI: Criança chegando em casa de transporte escolar – Assentamento Pirituba II do MST – Agrovila 6 – Itapeva/SP – 2024.....	231
Fotografia XXII: Parque da creche – Escola Terezinha de Moura Rodrigues Gomes – Assentamento Pirituba II do MST – Agrovila 6 – Itapeva/SP – 2024.....	238
Fotografia XXIII: Estrada de terra – Assentamento Pirituba II do MST – Agrovila 6 – Itapeva/SP – 2023.....	241
Fotografia XXIV: Bebê subindo escada do escorregador no parque da creche – Escola Terezinha de Moura Rodrigues Gomes – Assentamento Pirituba II do MST – Agrovila 1 – Itapeva/SP, 2024.....	251

Fotografia XXV: Interação de duas bebês da turma do Berçário I, II e MI – Escola Terezinha de Moura Rodrigues Gomes – Assentamento Pirituba II do MST – Agrovila 6 – Itapeva/SP – 2023.....	258

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Percentual de crianças de 0 a 5 anos e 11 meses matriculadas na Educação Infantil, ano base 2019 (Brasil, 2022) 51

Tabela 2: Levantamento de Teses e Dissertações..... 66

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Trabalhos selecionados.....	68
Quadro 2: Linhas de pesquisa.....	84
Quadro 3: Ausência e presença dos bebês nas instituições pesquisadas.....	88
Quadro 4: Temas das pesquisas selecionadas.....	90
Quadro 5: Mapeamento dos municípios da região intermediária de Sorocaba.....	114
Quadro 6: Pesquisa de Campo.....	124
Quadro 7: Roteiro Temático da entrevista semiestruturada.....	129
Quadro 8: Famílias participantes.....	132
Quadro 9: Equipe da creche participante.....	133
Quadro 10: Escolas localizadas em área rural no município de Itapeva/SP.....	147
Quadro 11: Escolas localizadas em área urbana no município de Itapeva/SP.....	148
Quadro 12: Assentamento Pirituba II.....	158
Quadro 13: Equipe da Escola Municipal Terezinha de Moura Rodrigues Gomes, Agrovila 1 – Assentamento Pirituba II – Itapeva/SP.....	183
Quadro 14: Caracterização das profissionais docentes e não docentes participantes da pesquisa.....	225
Quadro 15: Caracterização das participantes das famílias.....	229
Quadro 16: Composição familiar.....	233
Quadro 17: Sugestões de políticas públicas.....	247

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Tipo de trabalho.....	76
Gráfico 2: Abordagem metodológica.....	77
Gráfico 3: Instrumentos de pesquisa.....	79
Gráfico 4: Participantes das pesquisas.....	80
Gráfico 5: Trabalhos por região.....	82
Gráfico 6: Trabalhos por Programa de Pós-Graduação.....	83
Gráfico 7: Linhas de pesquisa por eixo temático.....	85
Gráfico 8: Trabalhos por ano.....	86
Gráfico 9: Trabalhos por segmento.....	87
Gráfico 10: Eixos temáticos.....	94
Gráfico 11: Turma unificada BI, BII, MI.....	210
Gráfico 12: Turma unificada MI e MII.....	213
Gráfico 13: Idade das crianças matriculadas na creche.....	219
Gráfico 14: Local de moradia das crianças matriculadas na creche.....	221
Gráfico 15: Interações da criança em família.....	235
Gráfico 16: Ações da criança em família.....	236
Gráfico 17: Local de moradia das crianças matriculadas na creche.....	239
Gráfico 18: Motivos de escolha pela creche.....	243
Gráfico 19: Pontos positivos da creche.....	245
Gráfico 20: Políticas públicas de Educação Infantil e o direito das crianças.....	246

LISTAS DE IMAGENS

Imagem 1: Trajeto da pesquisadora.....	140
Imagem 2: Mapa da cidade de Itapeva/SP.....	144
Imagem 3: Cânion Pirituba Itapeva/SP.....	145
Imagem 4: Mapa Fazenda Pirituba.....	154
Imagem 5: Mapa – Área Pirituba I e Assentamento Pirituba II.....	159
Imagem 6: Espaços da Escola Municipal Terezinha de Moura Rodrigues Gomes, Agrovila 1 – Assentamento Pirituba II – Itapeva/SP.....	169

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADI – Auxiliares de Desenvolvimento Infantil

AEE – Atendimento Educacional Especializado

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BI/BII – Berçário I/Berçário II

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB – Câmara de Educação Básica

CINDEDI – Centro de Investigações sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil

CMEI – Centro Municipal de Educação infantil

CNBB – Confederação Nacional dos Bispos do Brasil

CNE – Conselho Nacional de Educação

COEDI – Coordenação Geral de Educação Infantil

COEGEI - Coordenação Geral de Educação Infantil

CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura

Covid-19 – Doença do coronavírus (*coronavirus disease*) 2019

CRIEI – Grupo de pesquisas acerca das crianças, infâncias e Educação Infantil

CUT – Central Única dos Trabalhadores

DCM – Diretriz Curricular Municipal

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

DOEBEC – Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo

EC – Educação do Campo

EC – Emenda Constitucional

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

ECAF – Educação do Campo, das Águas e das Florestas

EF – Ensino Fundamental

EI – Educação Infantil

EI CAMPO – Educação Infantil do Campo

EICAF – Educação Infantil do Campo, das Águas e das Florestas

ELD – Escolas com Localização Diferenciada

ENERA – Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária

FFCL – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras

FONEC – Fórum Nacional de Educação do Campo

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

GTI – Grupo de Trabalho Interinstitucional

HTPC – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo

HTPI – Hora de Trabalho Pedagógico Individual

HTPL – Hora de Trabalho Pedagógico de Livre Escolha

IAF – Instituto de Assuntos Fundiários

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LAPSAPE – Laboratório de Psicologia Ambiental e Práticas Educativas

LBDEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MDB – Movimento Democrático Brasileiro (antigo PMDB)

MC – Movimento das Mulheres Camponesas

MCTI – Ministério da Ciência, Tecnologia e Informação

MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário

MEC – Ministério da Educação

MI/MII – Maternal I/Maternal II

MIEIB – Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

MTST – Movimento dos Trabalhadores Sem-Teto

NEI – Núcleo de Educação Infantil

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PEB I – Professoras/es de Educação Básica

PME – Plano Municipal de Educação

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

PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo

PRONAF – Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PT – Partido dos Trabalhadores

PUC – Pontifícia Universidade Católica

SEADE - Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados

SAF – Sistema Agroflorestal

SEB – Secretaria de Educação Básica

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEITERRA – Grupo de Pesquisa Subjetividade, Educação e Infâncias nos Territórios Rurais e de Reforma Agrária

UFCG – Universidade Federal de Campina Grande

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UFG – Universidade Federal de Goiás

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFRS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos

UnB – Universidade de Brasília

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	24
1.1 MEMORIAL	30
1.1.1 MINHA FORMAÇÃO: PROFESSORA PESQUISADORA.....	31
1.2 ASPECTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS	39
1.3 EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS E AS PESQUISAS SOBRE A CRECHE	63
1.3.1 METODOLOGIA DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA.....	63
1.3.2 ALGUNS RESULTADOS	69
1.3.3 AS TEMÁTICAS INVESTIGADAS	91
1.3.4 EIXO 1: POLÍTICAS PÚBLICAS	96
1.3.5 EIXO 2: FORMAÇÃO DE PROFESSORES	99
1.3.6 EIXO 3: CURRÍCULO E PRÁTICAS	100
1.3.7 EIXO 4: CONCEPÇÕES	102
1.3.8 EIXO 5: MOVIMENTO SOCIAL DE LUTA PELA TERRA – MST	103
1.3.9 EIXO 6: CRECHE	105
1.3.10 CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRODUÇÃO LEVANTADA	107
2 PERCURSO METODOLÓGICO.....	110
2.1 OBJETIVO GERAL	110
2.1.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	110
2.2 ESTUDO DE CASO QUALITATIVO	111
2.3 O ESTUDO DE CASO	114
2.4 CONFLUÊNCIA E DIÁLOGO NA E COM A COMUNIDADE ESCOLAR.....	120
2.5 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE E A ÉTICA DA ALTERIDADE	122
2.6 DIÁRIO DE BOLSO, DIÁRIO DE CAMPO E FOTOETNOGRAFIA.....	128
2.7 ENTREVISTA ESTRUTURADA	129
2.8 ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	131
2.9 PARTICIPANTES DA PESQUISA NAS FASES: ENTREVISTA ESTRUTURADA E SEMIESTRUTURADA....	134
2.10 LEVANTAMENTO DE DOCUMENTOS	135
2.11 FORMA DE ANÁLISE DOS RESULTADOS	136
2.12 CONSIDERAÇÕES SOBRE ASPECTOS ÉTICOS	137
3 O ESTUDO DE CASO – PARTE I.....	141
3.1 A EXPERIÊNCIA DA PESQUISA EM ÁREA RURAL	141
3.2 O MUNICÍPIO.....	147

3.3 O ASSENTAMENTO PIRITUBA II DO MST	154
4 O ESTUDO DE CASO: PARTE II.....	166
4.1 A HISTÓRIA DA ESCOLA MUNICIPAL PROFA. TEREZINHA DE MOURA RODRIGUES GOMES	166
4.2 ESTRUTURA FÍSICA, RECURSOS MATERIAIS E TECNOLÓGICOS	172
4.3 PERÍODO DE ATENDIMENTO E EQUIPE ESCOLAR.....	186
4.4 TRANSPORTE ESCOLAR.....	191
4.5 A FORMAÇÃO CONTINUADA E DESAFIOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS	196
5 O ESTUDO DE CASO: PARTE III	207
5.1 A LUTA DAS MULHERES CAMPONESAS PELA CRECHE	207
5.2 O ATENDIMENTO NA CRECHE	213
5.3 INFORMAÇÕES SOBRE AS PARTICIPANTES DA EQUIPE ESCOLAR.....	226
5.4 INFORMAÇÕES SOBRE AS PARTICIPANTES DAS FAMÍLIAS.....	230
5.5 INFORMAÇÕES SOBRE A FAMÍLIA DAS CRIANÇAS.....	235
5.6 INFORMAÇÕES SOBRE AS CRIANÇAS EM FAMÍLIA.....	238
5.7 INFORMAÇÕES SOBRE A CRECHE NA PERSPECTIVA DAS FAMÍLIAS.....	242
5.8 “OLHA, OS BEBÊS ESTÃO CHEGANDO!”	255
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	262
8 REFERÊNCIAS	271
APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO.....	284
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	288
APÊNDICE C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO.....	291
APÊNDICE D – CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA.....	294
APÊNDICE E – ENTREVISTA DIRETORA ESCOLAR.....	296
APÊNDICE F – ENTREVISTA COORDENADORA PEDAGÓGICA	312
APÊNDICE G – ENTREVISTA PROFESSORAS E MONITORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL	329
APÊNDICE H – ENTREVISTA FAMÍLIAS.....	343
ANEXO – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA	356



Fotografia II: Carrinho de transporte de bebê estacionado na Escola Terezinha de Moura Rodrigues Gomes – Assentamento Pirituba II – Agrovila – Itapeva/SP – 2024

1 APRESENTAÇÃO

A Educação Infantil do Campo, das Águas e das Florestas¹ e o direito das crianças de 0 a 3 anos à creche é o tema central desta pesquisa. Assim, nossa atenção voltou-se para a experiência da Escola Municipal Terezinha de Moura Rodrigues Gomes, no Assentamento Pirituba II do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, no município de Itapeva – SP, fundada em 1984, mesmo ano em que o Assentamento Pirituba II e o próprio MST nasceram. Essa instituição é a primeira creche em área rural do Estado de São Paulo e sua existência é fruto da luta das mulheres assentadas, que em 2012 reivindicaram e conquistaram o direito dos bebês à educação.

Para realizar a pesquisa, argumentamos, com base no texto da lei, que a Educação Infantil é direito de todos² e um dever do Estado, previsto no art. 208 da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), e a primeira etapa da Educação Básica, como prevê o art. 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). No entanto, apesar da Educação Infantil ser um direito de toda criança, independente de classe social, gênero, raça ou local de moradia, a Pesquisa Nacional “Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais” (Barbosa *et al.*, 2012) constatou que há desigualdades com relação ao acesso à creche, em especial dos bebês residentes nos territórios rurais, que são os que menos tem acesso a vaga na Educação Infantil.

Nesse sentido, o direito à creche não é garantido a todas as crianças brasileiras de forma igualitária, afetando a cidadania dos bebês do campo, das águas e das florestas e de suas famílias, em especial as mulheres, principais responsáveis pelo cuidado e educação das crianças.

No bojo dessa discussão, o Plano Nacional da Educação (2014-2024) estabelece, na Meta 1, a ampliação da “oferta na creche de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos de idade em 2024, final da vigência do plano, cabendo aos municípios em regime de

¹ Adotamos a nomenclatura “Educação Infantil do Campo, das Águas e das Florestas” como forma de reconhecer e valorizar as identidades dos diferentes povos que habitam os territórios rurais no Brasil e, consequentemente, das múltiplas infâncias.

² Embora hoje a Educação infantil seja um direito das crianças, destacamos que é também um direito das famílias trabalhadoras, conforme explicita o art. 7º “São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social: [...] inciso XXV – assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até os seis anos de idade em creches e pré-escolas” (Brasil, 1988), configurando-se um duplo direito: da criança e da família segundo a Constituição Federal de 1988.

colaboração com Estado e Governo Federal oferecerem vagas em creche” (Brasil, 2014a, [s.p.]), próximas ao local de moradia dos bebês e das crianças pequenas, assim como determinam o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Brasil, 1990, [s.p.]) no art. 53, inciso V: “acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa de ou ciclo de ensino da educação básica”, e o art. 8º das Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (Brasil, 2024a, [s.p.]): “A oferta de vaga e o atendimento às populações do campo, das águas e das florestas, indígenas, quilombolas e demais povos e comunidades tradicionais, devem ser realizados nos seus territórios, evitando a nucleação e, principalmente, o transporte escolar extracampo”.

Nesse sentido, os municípios estão diretamente relacionados à implementação de políticas públicas de Educação Infantil, sendo elas importantes ações para a superação das desigualdades existentes na oferta de vagas para a faixa etária de 0 a 3 anos na creche e da promoção da igualdade de gênero e de direitos das mulheres do campo.

Além do acesso e oferta de vagas, como aspecto imprescindível na garantia do direito à creche das crianças dos territórios rurais, é necessário prover condições adequadas de atendimento, pois as pesquisas na área assinalam precariedade na infraestrutura e na oferta de materiais e brinquedos; falta de professores concursados e valorizados, por isso alta rotatividade; ausência de transporte escolar ou transporte escolar sucateado; concentração das instituições em área urbana em detrimento da oferta em área rural; currículos e propostas pedagógicas universalistas; salas anexas de Educação Infantil ao Ensino Fundamental; dificuldades no trabalho pedagógico em salas multietárias; escolas sem autonomia financeira e administrativa, etc.

Nesse sentido, torna-se indispensável, dentre tantas questões, a participação permanente dos povos do campo, das águas e das florestas nos processos que envolvem a construção da política públicas, bem como adequação de propostas político-pedagógicas voltadas à valorização dos modos próprios de vida dessas populações e formação continuada de professores/as do campo alinhada à perspectiva apresentada pelos documentos oficiais, assegurando uma oferta de qualidade (Caldart, 2012).

Outro aspecto relevante diz respeito à produção do conhecimento. Embora a área da Educação Infantil do Campo, das Águas e das Florestas tenha superado a invisibilidade e esteja

presente tanto no campo das políticas públicas, como da construção do conhecimento, trata-se de uma área emergente que busca sua consolidação. Nesse contexto, emerge a necessária articulação que reconheça aspectos centrais e identitários, como os processos indissociáveis de cuidar/educar; brincar/interagir e as infâncias dos bebês e das crianças dos territórios rurais. Ao mesmo tempo, a Educação do Campo apresenta-se a partir de sua trajetória singular, com acúmulos próprios e complementares, ou seja, aponta caminhos para uma educação no território, capaz de transformar a realidade social, pois se fundamenta no protagonismo dos povos do campo, das águas e das florestas, historicamente esquecidos pelas políticas públicas.

A partir dessa avaliação, é importante que haja pesquisas comprometidas com a produção de conhecimento socialmente referenciado, que lança luz para o direito das infâncias do campo, das águas e das florestas a uma Educação Infantil que reconheça os bebês e as crianças desses territórios. Também que defenda o direito ao brincar e a construir suas identidades de forma positiva, sem antecipação de processos escolares, como a alfabetização em detrimento da cultura lúdica, descolando propostas das realidades e especificidades das infâncias dos territórios rurais, e desrespeitando os modos próprios de viver, sentir e expressar a vida nos primeiros anos de vida. Que as pesquisas fortaleçam a área da Educação Infantil do Campo, das Águas e das Florestas, contribuindo para que as políticas públicas possam avançar com base em conhecimento produzido a partir dos saberes dos sujeitos dos territórios rurais, apontando caminhos, denunciando retrocessos, avaliando processos e lançando luz às experiências inovadoras.

Assim, a presente pesquisa de doutorado³, intitulada: **“Olha, os bebês estão chegando!” O direito à Educação Infantil do Campo, das Águas e das Florestas: A creche no Assentamento Pirituba II do MST – SP**”, pretende colaborar com a construção da área de estudos e pesquisas, considerando o debate de uma problemática tão latente, ou seja, o direito à creche das crianças de 0 a 3 anos residentes dos territórios.

A partir do exposto, apresentamos as perguntas que mobilizaram a investigação: quem está envolvido na luta por creche em áreas rurais? É necessária organização para promover essa luta? O atendimento na creche é de qualidade? Os bebês de menor idade estão presentes? Quais experiências são oferecidas às crianças? O currículo considera a especificidade do contexto e

³ A arte da capa é de autoria do artista Ítalo Butzke. Para saber mais ler o subcapítulo 5.8. “Olha os bebês estão chegando” do capítulo 5. O ESTUDO DE CASO: PARTE III, desta tese.

das infâncias do campo? Quem são os profissionais envolvidos? Recebem formação continuada específica? Quais são os desafios enfrentados por esses profissionais? Quais políticas públicas foram e precisam ser implementadas? Como as crianças, desde bebês, vivem suas infâncias em contexto de assentamento rural? Qual são os anseios e desejos da comunidade escolar que contribuem para a construção de uma oferta de qualidade? Quais são os desafios da gestão em uma escola que atende da Educação Infantil, incluindo a creche, até os anos iniciais do Ensino Fundamental?

Tais indagações orientaram nosso olhar na pesquisa; concomitantemente, partimos da perspectiva de observar de forma curiosa e aberta as singularidades do contexto, que também colaborou com a investigação.

Em vista disso, a tese foi organizada da seguinte maneira:

No capítulo 1, apresentamos o objeto de estudo, o memorial da pesquisadora e situamos o estudo a partir da fundamentação teórica, abordando aspectos históricos e políticos da EICAF (Educação Infantil do Campo, das Águas e das Floretas), bem como explanamos a pesquisa bibliográfica do tipo Estado do Conhecimento sobre a temática investigada.

Por sua vez, no capítulo 2, detalhamos o percurso metodológico, desde os objetivos de pesquisa até a abordagem metodológica, os procedimentos e instrumentos de pesquisa, a forma de análise de dados e tecemos considerações acerca de aspectos éticos, que envolvem o olhar e a ação na investigação.

No que se refere ao capítulo 3, damos início ao relato e análise da pesquisa de campo – Estudo de Caso; em um primeiro momento, refletimos sobre a experiência singular e pessoal da pesquisa em área rural. Em seguida, passamos para a contextualização do município de Itapeva – SP, selecionado para a realização da pesquisa, bem como avançamos até o território da investigação, ou seja, tratando da história e da caracterização do Assentamento Pirituba II do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST.

Tratamos, no capítulo 4, da contextualização da Escola Municipal Terezinha de Moura Rodrigues Gomes, lócus da pesquisa de campo, com a intenção tratar de questões relacionadas ao acesso e condições de atendimento na creche. Além disso, tratamos especificamente da organização do atendimento das crianças de 0 a 3 anos; apresentamos as participantes da pesquisa e contribuições para pensar as crianças assentadas no contexto familiar/comunitário.

Encerramos a análise no capítulo 5, com as crianças e o conceito de bebê, pensado a partir de suas lógicas, e a partir da contribuição dos Estudos da Infância.

Por fim, no capítulo 6, fazemos as considerações finais, retomando, de forma reflexiva, os principais resultados da pesquisa, além de apontamentos e sugestões para futuras pesquisas sobre o tema e para políticas públicas.



Fotografia III: Ipê rosa florido localizado na entrada da Escola Terezinha de Moura Rodrigues Gomes – Assentamento Pirituba II – Agrovila – Itapeva/SP – 2024

1.1 Memorial

Sou de uma pequena cidade do estado de São Paulo chamada Monte Alto, que, na década de 1980, quando nasci, tinha cerca de 30 mil habitantes, um município com características rurais. Sou de uma família grande, constituída por minha mãe Rosa (trabalhadora rural), meu pai Aluizio (trabalhador autônomo/pintor de casa) e meus quatro irmãos: Fábio, Robson, Samuel e a caçula Thaiane.

Minhas memórias de infância me levam para alguns quintais onde eu brincava. Minha madrinha Vilma morava em um sítio, onde eu passava as férias; lá eu fazia minhas próprias bonecas com espiga de milho seco, alimentava as galinhas no final da tarde e acordava às 5 horas da manhã para observar a ordenha das vacas e tomar leite morninho, ali mesmo no curral. Minha vó cultivava, nos fundos da casa, uma horta com alecrim para o chá açúcarado que fazia toda manhã. E na minha casa havia um quintal de terra com uma grande árvore, em que eu subia para brincar todas as tardes.

Sempre estudei em escola pública, municipal e estadual. Quando criança, a escola era para mim um desejo, um lugar em que eu queria estar. Quando eu via meus irmãos mais velhos entrando no transporte escolar na porta da minha casa, eu chorava por não ter idade para com eles ir à escola. Assim que pude, logo iniciei o Jardim de Infância, aos meus 4 anos de idade. Já na adolescência, eu conciliava o estudo e o trabalho e estava sempre cansada e desmotivada para frequentar as escolas todas as manhãs.

Demorei para descobrir a profissão que queria seguir, mas eu tinha um desejo que me movia: sempre quis combater as injustiças sociais e lutar pela garantia dos direitos humanos. Sempre me senti diferente, sonhadora e com um olhar ao mesmo tempo ingênuo e crítico sobre o mundo.

Minha primeira experiência no ensino superior foi em jornalismo, em uma universidade privada na cidade de Ribeirão Preto – SP. Minha intenção era conseguir financiamento estudantil para manter a mensalidade; como não foi possível, tranquei o curso. Foi no curso de Jornalismo que me interessei pela disciplina de Sociologia e decidi prestar Ciências Sociais. Queria ser socióloga para compreender melhor a sociedade.

Eu não conseguia admitir, e ainda não consigo, que poucas pessoas tenham condições econômicas tão favoráveis e a maioria da população brasileira passe por necessidades tão básicas como falta de moradia digna, alimentação, trabalho, educação, saúde, lazer, cultura etc.

Na caminhada para conseguir cursar Ciências Sociais, descobri a Pedagogia. Fiz o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e pude me candidatar a uma vaga em uma universidade privada, pelo Programa Universidade Para Todos – PROUNI, ao mesmo tempo que também prestei o vestibular na Universidade de São Paulo – USP. No fim, tanto a vaga pelo PROUNI quanto a vaga na USP deram certo. E escolhi a universidade pública, a mesma que mudou o curso da minha vida pessoal e profissional.

1.1.1 Minha formação: professora pesquisadora

Ingressei na graduação em Pedagogia na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, no ano de 2007. No início, eu imaginava que iria ser professora alfabetizadora e atuaria no Ensino Fundamental com crianças; não imaginava outras possibilidades, como a docência na Educação Infantil, etapa da educação com a qual me identifico e na qual atuo desde que me formei.

Lembro-me de uma roda de conversa sobre ingressar no curso de Pedagogia. Alguns colegas de sala já eram professores em diferentes licenciaturas e pretendiam a habilitação em gestão escolar e a formação pedagógica; outros disseram gostar de crianças. Eu disse que queria contribuir com a construção de um mundo mais democrático e justo socialmente.

Conheci o educador Paulo Freire e me senti amparada! Descobri que o modelo de educação que eu tanto criticava na adolescência se caracterizava como uma “educação bancária” ou “educação para a submissão” e aceitação das estruturas sociais que se apresentam em uma sociedade capitalista, racista, patriarcal, elitista e capacitista, marcada pelas desigualdades sociais e econômicas. Com ele, descobri que “é bem verdade que a educação não é alavanca de transformação social. Mas sem ela esta transformação não se dá” (Freire, 2009, p. 53 *apud* Redin, 2010, p. 243).

No curso de Pedagogia, iniciei minha formação docente, que está em constante processo, por meio de minha formação continuada. Aprendi que teoria e a prática não se separam.

[na] universidade, há teoria e há prática. Nas escolas, há teoria e há prática. Do mesmo modo que a formação dos médicos se faz dentro das Faculdades e dos Hospitais, também a formação dos professores se deve fazer dentro das Universidades e das Escolas (Nóvoa; Vieira, 2017, p. 26).

Os estágios curriculares começaram no primeiro ano da graduação. A escola de Educação Básica era espaço formativo e de relações sociais e humanas (Gadotti, 2010) tanto quanto a universidade. Essa formação através dos estágios era feita obrigatoriamente nas escolas públicas em compromisso com a construção de uma educação democrática, pública, laica e de qualidade, conforme prevê a legislação brasileira (Brasil, 1996).

Essa perspectiva de integração entre universidade e escola pública, ao longo de minha formação inicial, impulsionou minha formação para a justiça social, comprometida com os direitos das crianças das classes trabalhadoras, e fortaleceu minha motivação inicial ao ingressar no curso de Pedagogia. Além disso, evidenciou a dimensão sociopolítica da escola e da docência.

A formação de professores para a justiça social “objetiva preparar professores a fim de contribuir para a diminuição das desigualdades existentes entre as crianças das classes baixas, média e alta nos sistemas de escola pública de todo o mundo” (Zeichner, 2008, p. 11), bem como das injustiças existentes nas sociedades, como, por exemplo, acesso à moradia, alimentação, saúde, transporte etc. (Gatti, 2019, p. 191).

Sendo estudante de uma Universidade Pública, aproveitei ao máximo todas as possibilidades e espaços de desenvolvimento pessoal e profissional. Participei do grupo de pesquisa “Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Juventude”, liderado pelo professor Dr. Sérgio César da Fonseca, que me orientou na iniciação científica com o trabalho “O Asylo Anália Franco e a assistência à infância pobre e abandona em Ribeirão Preto (1917 – 1930)”, projeto financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP.

A oportunidade de realizar pesquisa na graduação ampliou minha formação acadêmica e profissional. A pesquisa se apresentou como fonte de construção de um saber crítico e reflexivo, e ferramenta para auxiliar na compressão de determinada realidade social para transformá-la.

Nesse percurso, pude me enxergar como professora pesquisadora em formação (Gatti, 2019, p. 187), capaz de lançar um olhar investigativo para a ação docente e para os contextos sociais, culturais e educativos.

A valorização da postura investigativa é considerada um componente formativo por excelência, necessária ao trabalho e à formação do professor, e compreendida como parte

integrante da atuação profissional. O professor pesquisador é tido como aquele que repensa práticas docentes fundamentadas em referenciais teóricos, o que possibilita aperfeiçoar seu trabalho e se desenvolver profissionalmente (Gatti, 2019, p. 188).

As aulas na graduação eram realizadas no período noturno. Durante o dia, eu participava do grupo de estudos mencionado e realizava os estágios curriculares, que foram feitos em escolas públicas municipais e na Creche Carochinha⁴ da USP de Ribeirão Preto, a qual, no ano de 2024, completou 39 anos.

Em minha primeira visita à Creche Carochinha, caminhei pelo *campus*⁵ desfrutando da paisagem. Quando cheguei, avistei uma casa antiga com um grande quintal de terra; árvores; animais (ganso, pavão, galinha, etc.); brinquedos de madeira bem grandes para escorregar; casinha de alvenaria com pequenos móveis para brincar; casa de madeira na árvore; dois tanques grandes de areia; horta; e crianças, desde bebês, à vontade, brincando ao ar livre, com suas professoras. Lembrei-me da infância e das brincadeiras nos quintais de terra.

Havia um movimento que me encantava: o choro dos bebês; a participação das famílias; as professoras brincando e cuidando das crianças; o cheiro da comida fresca servida em travessas sobre as mesas com toalhas coloridas na área externa; e as crianças se servindo com autonomia; os demais profissionais, desde o jardineiro até a diretora, na relação com as crianças e a organização da creche. Eu percebi uma escola viva e alegre.

Ali eu decidi que queria ser professora de Educação Infantil e realizei meu estágio no berçário, junto a um grupo de bebês. Na mesma unidade, realizei o estágio de gestão escolar e me aproximei da Associação de Pais e Educadores da Creche Carochinha – APECC. Pude conhecer um espaço de exercício da gestão democrática e participação das famílias nas tomadas de decisões da instituição.

Instigada a conhecer mais sobre Educação Infantil e sobre como bebês e crianças se inserem nesses espaços, aprendem e se desenvolvem, fiz duas disciplinas sobre

⁴ A Creche Carochinha é uma instituição universitária de Educação Infantil, que atende os filhos dos docentes, estudantes e funcionários da USP. Além de oferecer o ensino na creche e pré-escola, também é campo de estágio dos cursos de graduação e realiza pesquisa e extensão em parceria com os pesquisadores da universidade (Piotto; Martins; Correa, 2015).

⁵ O *campus* da USP de Ribeirão Preto é uma antiga fazenda de café, área bastante arborizada, com casas antigas misturadas a construções mais recentes, e com um lago onde o pôr do sol é encantador.

Desenvolvimento Humano e Infância na Psicologia. Conheci as pesquisas realizadas pelo Centro de Investigação sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil – CINDEDI/USP e conheci a professora Dra. Ana Paula Soares da Silva. Também tive a honra de conhecer a professora Dra. Clotilde Rossetti Ferreira, fundadora e coordenadora do CINDEDI.

Foi nesse momento que comecei a participar do projeto de extensão na Ciranda Infantil⁶ do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), no assentamento Mário Lago⁷, e do Grupo de Pesquisa Subjetividade, Educação e Infâncias nos Territórios Rurais e de Reforma Agrária – SEITERRA, que se tornou o Laboratório de Psicologia Socioambiental e Práticas Educativas – LAPSAPÉ, liderado pela Profa. Ana Paula.

Nesse contexto, descobri as crianças do campo e suas famílias, e rememorei muitas das minhas experiências da infância: as brincadeiras com e na natureza; os tempos de plantar e colher cebola, abobrinha e mandioca no sítio da minha madrinha; o cheiro das laranjas colhidas e trazidas pelos meus tios (boias-frias) e suas marmitas preparadas na madrugada pela minha vó; da cana de açúcar que chupava para extrair o caldinho; das galinhas criadas no quintal etc.

Além disso, pude ampliar meu olhar para as questões relacionadas aos direitos humanos e à justiça social, questões que me levaram ao ensino superior: o direito à terra; a soberania alimentar; agricultura e preservação ambiental (Sistema Agroflorestal); educação de qualidade e saúde eram questões levantadas e discutidas nas assembleias do Assentamento Mário Lago, e que pude vivenciar.

A partir daí, comecei a me interessar pelo tema da educação na interface com as questões rurais e tive algumas experiências formativas que me marcaram positivamente.

O documentário da década de 1980 *Terra para Rose*, que narra a história de luta pela terra na perspectiva das mulheres no Rio Grande do Sul na fazenda Annoni, me ajudou a compreender o contexto histórico e político de construção do MST e a luta pela reforma agrária, em um país marcado pela concentração fundiária e pelos conflitos socioambientais.

A dissertação de mestrado *Essa Ciranda não é minha só, ela é de todos nós: A Educação das Crianças Sem Terrinha* (Rosseto, 2009) evidenciou a concepção de infância do MST e

⁶ Ciranda Infantil é um espaço de brincadeira e construção da identidade das crianças Sem Terrinha.

⁷ O Assentamento Mário Lago fica localizado no município de Ribeirão Preto.

como as crianças Sem Terrinha ganharam espaço para brincar, lutar e construir suas identidades nas Cirandas Infantis.

Os cadernos *Educação do Campo e Pesquisa: Questões para Reflexão I e II* (Molina et al, 2006a; 2006b), materiais produzidos por especialistas da área da Educação do Campo, me apresentaram nova perspectiva de estudos, pesquisas e políticas públicas em educação.

As *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (Brasil, 2009), marco legal da Educação Infantil do Campo que incorporou as *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo* (Brasil, 2002), reconhecendo as infâncias do campo e a necessidade de construção de propostas pedagógicas adequadas à realidade de bebês e crianças que vivem no campo brasileiro, me impulsionaram a realizar o mestrado *Educação Infantil do Campo e Gestores Educacionais* (Araujo, 2015).

Nos dois últimos anos do mestrado, pude me dedicar somente a minha investigação, pois recebi bolsa de fomento à pesquisa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Além disso, tive o privilégio de participar como auxiliar de pesquisa na Revisão Bibliográfica⁸ da *Pesquisa Nacional Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em áreas rurais*⁹, iniciativa do Ministério da Educação (MEC) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade (SECADI) e com Cooperação Técnica estabelecida entre Ministério da Educação (MEC) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Nessa experiência, pude viver o início da construção de uma política pública de Educação Infantil voltada aos bebês e crianças pequenas que vivem nos territórios rurais desse país continental e tão diverso em seus aspectos geográficos, culturais, sociais e econômicos.

⁸ A Revisão Bibliográfica foi coordenada pela Profa. Dra. Ana Paula Soares da Silva, docente da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP) e pela Profa. Tatiana Norinha de Souza, docente da Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias de Jaboticabal da Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho (FCAV-UNESP).

⁹ “O trabalho foi desenvolvido por um grande grupo de pesquisadores e foi organizado em cinco núcleos regionais, coordenados de acordo com o critério de abrangência regional: Norte-UFPA; Nordeste-UFMG; Sudeste UFMG; Sul-UFRGS; Centro-Oeste- UNEMAT. Participaram ainda diferentes consultores especialistas, além de representantes do Movimento Interfóruns de Educação Infantil Brasileiro – MIEIB, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST e da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG” (BARBOSA et al., 2012, p. 7).

Atuo, desde 2016, como docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico na Universidade Federal de São Paulo, no Núcleo de Educação Infantil – Escola Paulistinha de Educação¹⁰. Em 2020, em plena pandemia da covid-19, ingressei no doutorado no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – Sorocaba, sob orientação da Profa. Maria Walburga dos Santos. Na mesma Universidade, participo do Grupo de Pesquisa a respeito das crianças, Educação Infantil e Estudos da Infância – CRIEI, e do Núcleo de Educação e Estudos da Infância¹¹, espaços de aprendizagem coletiva, afetos e sonhos; e onde as diferentes infâncias se fazem presentes em pesquisas e nos espaços formativos: infância das crianças quilombolas, refugiadas, sem-terra, do campo e da cidade.

Com a mudança no cenário política do país, tenho visto a reconstrução das políticas públicas educacionais e a retomada das políticas educacionais. O retorno da Coordenação Geral de Educação Infantil (COEGEI-MEC), nesse cenário, vem reafirmando disputando o lugar da Educação Infantil das crianças do Campo, das Águas e das Florestas.

Além disso, destaco minha participação no Curso de Aperfeiçoamento em Educação Infantil Ambiental para Justiça Climática: Crianças de um território, infâncias de um planeta, uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade (SECADI), com cooperação técnica da Universidade Federal do Rio Grande. Participar dele como tutora do polo UFSCar *campus* Sorocaba, sob articulação local da Profa. Dra. Maria Walburga dos Santos.

Chegando ao final desse texto, percebo que as experiências relatadas foram aquelas que me marcaram (Bondía, 2002), que estão registradas em minhas memórias e que ajudam a dar sentido a minha vida, entrelaçando a minha subjetividade aos meus processos de aprendizagens, um exercício para acolher “a que fui”, “a que sou” e “outrem”, nas palavras de Magda Soares, (2001, p. 57 *apud* Câmar; Passeggi, 2012, p. 09).

¹⁰ O Núcleo de Educação Infantil Paulistinha – Escola Paulistinha de Educação (NEI – Paulistinha) da Universidade Federal de São Paulo é uma unidade universitária federal de educação básica e tem como função desenvolver o ensino, a pesquisa e extensão. Atende desde os bebês na Educação Infantil e os primeiros anos do ensino fundamental; no ano de 2021, completa 50 anos de existência.

¹¹ Ambos grupos coordenados por minha orientadora, Profa. Maria Walburga, com colaboração de outras docentes, estudantes e professores/as da rede municipal de Sorocaba.

Vejo presente em minha trajetória a busca por uma profissão comprometida com os direitos humanos, justiça e transformação social, que encontrei no curso de pedagogia de uma universidade pública, espaço que me levou a conhecer a pesquisa e a profissão docente.



Fotografia IV: Pôr do sol na Escola Terezinha de Moura Rodrigues Gomes – Assentamento Pirituba II – Agrovila 1 – Itapeva/SP – 2024

1.2 Aspectos históricos e políticos da Educação Infantil do Campo, das Águas e das Florestas

Podemos situar o início de um debate nacional e coletivo sobre Educação do Campo em 1998, momento em que ocorreu a primeira “*Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo*”, em Luziânia – Goiás, um evento que uniu forças de diversas entidades e organizações brasileiras e internacionais¹², a fim de debater questões relacionadas a educação para os povos do campo brasileiro.

O evento deu origem à “*Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo*”, com sede em Brasília, que se fortaleceu e gerou diversos desdobramentos, como a publicação de uma coleção de livros “*Por Uma Educação Básica do Campo*” e realização de Seminários Regionais, Estaduais e Nacionais, além da elaboração de documentos legais, que marcaram as políticas públicas de Educação do Campo no Brasil (Brasil, 2002; 2008). Esse movimento se faz presente nas ações e discussões que ocorrem no Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC (Silva; Coelho, 2023, p. 44).

As questões que embasam a Educação do Campo foram gestadas e nasceram, portanto, desse processo social, histórico e político, e não podem ser desconsideradas nas reflexões sobre a educação que se quer construir para e com os povos do campo, das águas e das florestas.

As considerações que fundamentam a Educação do Campo vão em direção contrária à concepção de educação rural que transpunha a lógica da educação urbana às escolas rurais. Vigorava uma visão binária, a qual concebia o campo como lugar de atraso a ser explorado no que diz respeito à matéria-prima e mão de obra, e a cidade como sinônimo de progresso predominando o desenvolvimento urbano-industrial. Tal perspectiva com base colonialista e, mais tarde, capitalista é preconceituosa e está à serviço do capital. Ela é vista como uma perspectiva violenta e predadora pela Educação do Campo.

¹² O assunto foi visto, desde o começo, de tamanha importância que, para tratá-lo, com seriedade, profundidade, alcance e abrangência que merece, entraram em parceria a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), através do Setor de Educação e das Pastorais Sociais, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO) e a Universidade de Brasília (Nery, 1999, p. 11).

Ao contrário da Educação do Campo, a educação rural sempre foi instituída pelos organismos oficiais e teve como propósito a escolarização como instrumento de adaptação do homem ao produtivismo e à idealização de um mundo do trabalho urbano, tendo sido um elemento que contribuiu ideologicamente para provocar a saída dos sujeitos do campo para se tornarem operários na cidade. A educação rural desempenhou o papel de inserir os sujeitos do campo na cultura capitalista urbana, tendo um caráter marcadamente “colonizador”, tal como critica Freire (1982) (Oliveira; Campos, 2012, p. 239).

Com relação ao projeto para as áreas rurais no Brasil, a Educação do Campo se opõe ao projeto hegemônico capitalista, que legitima o agronegócio, a produção de monoculturas e *commodities* em grandes latifúndios para exportação, em detrimento da agricultura familiar e da reforma agrária. É, ainda, contrária à lógica neoliberal, que se funde na exploração da terra para obtenção de lucro, já que o campo é compreendido como um contexto de vida, cultura, de práticas ambientalmente sustentáveis, que nutre a terra e as pessoas.

Compreendemos, assim, com a Educação do Campo, que o capitalismo é gerador de conflitos agrários e de intensa violência contra os povos do campo, das águas e das florestas, os quais estão sob ataques constantes em razão das disputas provocadas pela grilagem de terras, por garimpeiros, madeireiros, pecuaristas, que atuam na ilegalidade, cometendo crimes ambientais e contra as populações tradicionais. Estes, ao contrário do agronegócio, produzem alimento e preservam a natureza.

Vale sublinhar que, a partir da lógica capitalista, campo e cidade sofrem um processo semelhante. Por um ângulo, vê-se o espaço rural tomado pela concentração fundiária e o avanço do agronegócio, que transforma a paisagem e a sociabilidade no campo em nome de um “desenvolvimento agroexportador”. Prevalece a monocultura, o uso intensivo de agrotóxico, o maquinário autônomo e, por consequência desse projeto de campo, o desmatamento e a migração das famílias camponesas para os espaços urbanos periféricos. Por outro ângulo, o espaço urbano é fruto de especulação imobiliária, o que torna o direito humano à habitação digna um “privilegio” para a população de maior poder econômico, a qual ocupa as áreas mais centrais, arborizadas e com fácil acesso à serviços, lazer e cultura. Para a classe mais pobre e trabalhadora, restam às periferias, onde faltam os direitos básicos e aonde o Estado custa a chegar. Esse é um viés que interliga campo-cidade e impulsiona os Movimentos Sociais de Luta por Terra e Moradia, a exemplo do MST (fundado em 1984) e do MTST (em 1997).

Nesse sentido, averiguamos como a concentração fundiária, a ausência de infraestruturas e serviços de qualidade destinados à área residente da população de classe baixa, seja no campo ou na cidade, estão interligadas em uma mesma lógica de desenvolvimento de forças produtivas que, por meio da modernização do campo e do avanço de uma urbanização corporativa, têm impulsionado, a migração do campo para

a cidade, acelerando o processo de segregação socioespacial (Campos; Silva, 2016, p. 2).

Desse modo, é importante pontuar que campo e cidade são espaços em disputa, entre o capital e produção da vida ambientalmente sustentável e digna na terra. Portanto, inaugurar uma nova concepção de educação para os povos do campo, das águas e das florestas foi um processo, que contou com o protagonismo dos Movimentos Sociais, fonte de inspiração para pensar uma Educação do Campo que convoca a ação coletiva e reivindica a legitimidade de construir as relações de apego e afeto ao lugar onde as pessoas nascem, se relacionam e sonham.

A Educação do Campo se fundamenta em uma escola comprometida, popular e verdadeiramente democrática, que não abre mão da construção de uma sociedade mais justa e igualitária, a qual seja crítica às estruturas sociais que aprisionam as pessoas a uma vida sem dignidade humana; assim, se alicerça na luta como estratégia coletiva de resistência às opressões e como forma de afirmação à liberdade (Freire, 2006).

Ademais, mira a construção de um projeto de campo onde a vida aconteça: em que o enraizamento e os modos de vida se conectam; onde a agricultura de base familiar seja expressão da cultura local e produção de alimento vivo e saudável para o campo e a cidade e, sobretudo, onde homem/natureza se constituam em unidade e harmonia para “adiar o fim do mundo”, tal qual defende Krenak (2017). A Educação do Campo surge, conseqüentemente, como um movimento coletivo, afirmativo e emancipatório. É um projeto contra-hegemônico a favor da classe trabalhadora – aos trabalhadores em seus territórios na terra, nas águas e nas florestas; um projeto que se opõe à educação cujos interesses servem à perpetuação das desigualdades sociais e à classe dominante.

A política educacional ignora a necessidade de um projeto específico para a escola rural. Não uma escola no campo ou para o campo, nem uma escola da cidade para o campo, mas uma escola do campo, com a cultura, os valores, a luta do campo. Não se aceita levar as crianças e os jovens para a cidade, para o contexto que não é deles. Não se trata também de algum modelo importado, mas de um modelo específico que vincule a educação escolar às questões sociais inerentes à cultura e à luta do campo (Nery, 1999, p. 10-11).

No bojo desse diálogo sobre a Educação do Campo, encontram-se cinco princípios básicos que “são o ponto de referência para toda decisão” relativa à educação para as populações do campo, das águas e das florestas, conforme exposto pelo movimento “*Articulação Por Uma Educação Básica do Campo*”.

O compromisso com a soberania. Ele representa a nossa determinação de dar continuidade ao processo de construção nacional, rompendo com a dependência externa e dando ao Brasil um grau suficiente de autonomia decisória.

O compromisso com a solidariedade. Ele diz que a continuidade de construção nacional deve se dar em novas bases, tendo em vista a tarefa de edificar uma nação de cidadãos. A reorganização das instituições e do esforço produtivo da sociedade deve ter como prioridade eliminar a exclusão social e a chocante desigualdade na distribuição da riqueza, da renda, do poder e da cultura.

O compromisso com o desenvolvimento. Ele expressa a decisão de pôr fim à tirania do capital financeiro e à nossa condição de economia periférica, dizendo que mobilizaremos todos os nossos recursos produtivos e não aceitaremos mais a imposição de políticas que frustrem nosso potencial.

O compromisso com a sustentabilidade. Ele estabelece uma aliança com as gerações futuras, pois se refere a necessidades de buscarmos um novo estilo de desenvolvimento, que não se baseie na cópia de modelos socialmente injustos e ecologicamente inviáveis.

O compromisso com a democracia popular. Ele aponta para a refundação do sistema político brasileiro em novas bases, amplamente participativas, de modo que a sociedade possa efetivamente controlar os centros de decisão do poder (Benjamim, 2000, p. 18).

Nesse sentido, Roseli Caldart (2003) aponta três ideias-força que surgiram a partir das reflexões feitas na *Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo* de 1998 e que corroboram a ideia de uma “Educação do Campo em Movimento”.

- 1- O campo no Brasil está em movimento. Há tensões, lutas sociais, organizações e movimentos de trabalhadores e trabalhadoras da terra que estão mudando o jeito da sociedade olhar para o campo e para os sujeitos.
- 2- A Educação Básica do Campo está sendo produzida nesse movimento, nessa dinâmica social, que é também um movimento sociocultural de humanização das pessoas que dela participam.
- 3- Existe uma nova prática de escola que está sendo gestada nesse movimento. Nossa sensibilidade de educadores já nos permitiu perceber que existe algo diferente e que pode ser uma alternativa em nosso horizonte de trabalhador da educação, de ser humano. Precisamos aprender a potencializar os elementos presentes nas diversas experiências, e transformá-los em movimento consciente de construção de escolas do campo que ajudem nesse processo mais amplo de humanização, e de reafirmação dos povos do campo como sujeitos do seu próprio destino, de sua própria história (Caldart, 2003, p. 24).

Uma das lições que podemos tirar desse debate é que uma Educação do Campo em Movimento prevê que a escola do campo seja construída com a participação dos professores, famílias e educandos, desde bebês, como princípio base. A escola, nessa perspectiva, atua na transformação dos sujeitos, os quais, por sua vez, transformam a realidade, pois são agentes sociais e constroem a democracia e a educação na escola. Ela assume, dessa forma, uma organização e um projeto político-pedagógico multicultural e leal aos modos próprios de ser, viver, sonhar, brincar e lutar dos povos do campo, das águas e das florestas.

Afirma-se, por conseguinte, uma Educação do Campo em Movimento, que respeita as experiências concretas das escolas e fortalece as singularidades e pluralidades territoriais e culturais. Essa perspectiva questiona o modelo hegemônico de educação, entendido como um modelo padrão que não corresponde às expectativas dos povos do campo, pois apaga a diversidade. Em face disso, abre-se espaço para reflexões críticas sobre currículos pré-estabelecidos, buscando alicerçar caminhos que possibilitem à comunidade educativa, de forma coletiva, criar, inventar, experimentar, observar, testar e experienciar formas outras de conhecer e construir saberes sobre o mundo e no mundo.

A primeira conquista legal situa-se com a homologação das *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo* – DOEPEC (Brasil, 2002): Parecer CNE/CEB nº36/2011, aprovado em 4 de dezembro de 2001 e a Resolução CEB/CNE nº1/2002, de 03 de abril de 2002, de caráter mandatório é resultado do trabalho e engajamento político do movimento *Articulação Por Uma Educação Básica do Campo*.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo constituem-se como referência para a política de Educação do Campo à medida que, com base na legislação educacional, estabelecem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal (Brasil, 2002, [s.p.]).

Após a publicação do documento DOEPEC (Brasil, 2002), foi realizado o *Seminário Nacional Por Uma Educação do Campo* na Universidade de Brasília (UnB), com o intuito de repensar as tarefas da educação junto às populações do campo; resgatar as experiências de implementação das políticas públicas e discutir os desafios para sua realização em âmbito municipal, estadual e federal; bem como socializar as experiências de escolas do campo. O evento reuniu diversos participantes, organizações sociais e universidades, mostrando a força desse movimento.

Houve neste evento 372 participantes de 25 Estados e representando várias Organizações Sociais. Sem ser exaustivos, citamos algumas delas: Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais, Movimento por Atingidos por Barragens, Movimento dos Pequenos Agricultores, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Movimentos Indígenas, Conselho Indigenista Missionário, Comunidades Quilombolas, Pastoral da Juventude Rural, Comissão Pastoral da Terra, Escolas-Família Agrícolas, Movimento de Organização Comunitária, entre outras. Houve também a participação de representantes de diversas Universidades do país, de Secretarias Municipais e Estaduais de Educação e de outros órgãos públicos Federais (Nery, 2002, p. 07).

Uma das discussões feitas nesse evento foi relativa ao título utilizado para identificar o movimento de articulação e luta pela Educação do Campo. Defendeu-se a troca do termo *Educação Básica do Campo para Educação do Campo*, com a intenção de marcar um lugar mais amplo no cenário educacional brasileiro. A partir daí, a expressão *Por uma Educação do Campo* apresenta uma perspectiva de Educação do Campo desde a Educação Infantil até o Ensino Superior.

Nesse sentido, o quinto volume da coleção “*Por uma Educação do Campo*” (Molina; Jesus, 2004) se propôs a aprofundar e refletir sobre a Educação do Campo em sua complexidade, no que diz respeito ao Projeto Político-Pedagógico das escolas; às práticas educativas à luz das referências de Educação do Campo; à relação entre a escola e o campo como lugar de produção de vida, mas também de disputas simbólicas e conflitos agrários, para pensar a continuidade de políticas públicas de Educação do Campo.

Nesse íterim, dentre outras conquistas no campo legal¹³, apontamos a aprovação das *Diretrizes Complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo* (Brasil, 2008): Parecer CNE/CEB nº3/2008, aprovado em 18 de fevereiro de 2008, e a Resolução CEB/CNE nº2, de 28 de abril de 2008, de caráter mandatório. Nesse momento, a diversidade do campo e de sua população é reconhecida no art. 1º como “agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros” (Brasil, 2008, [s.p.]).

Decorre das demandas que emergiram da *Articulação Por Uma Educação do Campo* a criação, em 2004, de um setor específico de Educação do Campo, que atualmente está vinculado à Secretaria de Educação Continuada, alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI); a Diretoria de Políticas de Educação do Campo e Educação Ambiental tem como Coordenadora Geral a Profa. Maria do Socorro Silva. Esse setor foi e é responsável pelas

¹³ “Parecer CNE/CEB nº21/2002, aprovado em 05 de junho de 2002 – responde consulta sobre a possibilidade de reconhecimento das Casas Familiares Rurais; Parecer CNE/CEB nº1/2006, aprovado em 1º de fevereiro de 2006 – Dias letivos para aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA); Parecer CNE/CEB nº 5/2005 do Conselho Estadual de Educação de Rondônia; Parecer CNE/CEB nº 23/2007, aprovado em 12 de setembro de 2007 – Consulta referente às orientações para atendimento da Educação do Campo; Parecer CNE/CEB nº 3/2008, aprovado em 18 de fevereiro de 2008 – Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2007, que trata da consulta referente às orientações para atendimento da Educação do Campo; Parecer CNE/CP nº 22/2020, aprovado em 8 de dezembro de 2020 – Diretrizes curriculares da Pedagogia da alternância na Educação Básica e na Educação Superior” (Silva; Coelho, 2023, p. 45).

políticas públicas voltadas à Educação do Campo. Ele implementou o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), por meio do Decreto nº 7.352/2010, para suprir necessidades relativas à formação de professores; material didático específico; tecnologia, como acesso a computadores com internet e infraestrutura.

Nesse processo de construção da educação para os povos do campo, das águas e das florestas, foi necessário maior articulação entre a Educação do Campo e a Educação Infantil, uma vez que, em geral, as infâncias urbanas são tomadas como ponto de referência dos estudos, pesquisas e políticas públicas, deixando uma lacuna do ponto de vista do conhecimento sobre as infâncias do campo.

Quando pensamos em creche/pré-escola, as primeiras imagens que emergem geralmente se vinculam à ideia de um espaço urbano oferecido pela sociedade para compartilhar a educação e o cuidado do bebê e da criança pequena exercido pela família urbana e o poder público. Tal ideia remete à origem das creches, quando estas surgiram para dar conta das mudanças nas dinâmicas familiares provocadas pelo processo de urbanização e industrialização de nosso país (Silva; Pasuch; Silva, 2012, p. 45).

Mesmo que a Educação Infantil fosse parte da Educação do Campo via reconhecimento legal (Brasil, 2002; 2008), havia pouca articulação entre as áreas. Assim, com o intuito de avançar as discussões no patamar mais específico, em 2007 inicia-se um movimento no âmbito da Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI), espaço de articulação das políticas públicas de Educação Infantil, vinculada à Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC), sob responsabilidade da Profa. Rita Coelho.

O movimento criado a partir das ações da COEDI/SEB/MEC buscou articulação com a Coordenação Geral de Políticas de Educação do Campo (SECADI/MEC) e de setores relacionados à questão agrária como o Instituto de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), formando, assim, um grupo um Grupo de Trabalho Interinstitucional de Educação Infantil do Campo, conforme ressaltam Silva e Coelho (2023, p. 40).

Até meados dos anos 2000, a Educação Infantil, mesmo que presente em alguns documentos oficiais da Educação do Campo, aparecia de forma pouco expressiva. Quando da criação do PRONACAMPO, um movimento com forte participação da área da Educação Infantil já vinha ocorrendo no âmbito governamental, mobilizando também universidades e grupos de pesquisa. Esse movimento foi iniciado em 2008, quando a Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI), Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), assumiu a responsabilidade de, junto com outros setores e órgãos ministeriais, pautar o tema da creche e da pré-escola para crianças de áreas rurais (Silva; Coelho, 2023, p. 46).

Nesse sentido, para responder às demandas específicas sob a ótica das políticas públicas da Educação Infantil voltada às crianças de 0 a 5 anos moradoras de áreas de rurais, foi então promovido, em 2008, o *Seminário Políticas Públicas de Educação Infantil do Campo*. Esse evento pode ser considerado o ponta-pé inicial das políticas públicas sobre Educação Infantil do Campo no Brasil, responsável por impulsionar ações subsequentes na esfera governamental, assim como estimular que pesquisas sobre a temática fossem feitas.

A educação infantil do campo, tal como a significamos quando assim nos remetemos à oferta educacional para crianças de 0 a 6 anos moradoras nos territórios rurais, ganhou seus contornos, na política educacional e no meio acadêmico, principalmente ao longo dos últimos quinze anos. Pode-se pontuar como marco da política pública educacional recente o ano de 2008, quando ocorreu, no Ministério de Educação, o Seminário Políticas Públicas de Educação Infantil do campo, organizado por uma equipe interministerial que tinha como objetivo fomentar discussões capazes de subsidiar a agenda da educação das crianças dos territórios rurais. Na oportunidade, também foram elencados alguns desafios impostos para a efetivação deste direito em áreas rurais. A partir deste Seminário, uma série de ações se sucederam no âmbito governamental, o que, por sua vez, também acabou por estimular a adoção do tema em agenda de pesquisa (Silva; Coelho, 2023, p. 40-41).

O *Seminário Políticas Públicas de Educação Infantil do Campo* trouxe à tona questões em torno da desigualdade de acesso à creche e a pré-escola das crianças dos territórios rurais, enfatizando que os piores índices são relativos à creche; em torno do papel das mulheres com relação ao cuidado e educação dos bebês e crianças, e, por consequência, da necessidade das políticas públicas considerarem a discussão acerca da igualdade de gênero no campo; em torno da democratização do acesso e da qualidade do atendimento¹⁴.

Esse diagnóstico provocou importantes reflexões sobre a Educação Infantil do Campo. Um avanço na área da política pública é o reconhecimento do direito à Educação Infantil das crianças do campo, das águas e das florestas nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (Brasil, 2009); Parecer do CNE/CBE nº20/2009, aprovado em 9 de dezembro de 2009, e Resolução CNE/CEB nº05/2009, aprovada em 17 de dezembro de 2009, com caráter mandatório para todas as instituições do território nacional. Assim, devem-se construir propostas que reconheçam e respeitem as culturas e os modos próprios de vida das crianças que vivem em contextos rurais. Isso foi possível devido ao compromisso da COEDI com as crianças

¹⁴ Informações disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/proinfantil/apresenta%C3%A7%C3%A3o?id=10969>; <http://portal.mec.gov.br/proinfantil/apresenta%C3%A7%C3%A3o?id=10966>; <http://portal.mec.gov.br/proinfantil/apresenta%C3%A7%C3%A3o?id=10970>. Acesso em: 20 jun. 2023.

dos territórios rurais, bem como de entidades e especialistas da área que estiveram à frente da produção do texto-síntese/relatório¹⁵.

A validação governamental da Educação Infantil do Campo promoveu a continuidade das medidas iniciadas em 2008, decorrente da revisão das DCNEI. Como forma de subsidiar discussões ensejadas pelo documento, em 2010, foi instituído um Grupo de Trabalho com subgrupos para produção dos diferentes textos orientadores, dentre eles, as *Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo*¹⁶ (Silva; Pasuch, 2010), as quais afirmam algumas concepções que devem orientar as práticas pedagógicas de docentes e gestores das creches e pré-escolas que atendem bebês e crianças dos territórios rurais, em diálogo com as DCNEI e as DOEDEC.

O texto foi elaborado no contexto do Grupo de Trabalho “Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo”, composto, além das autoras, por integrantes do MST (Edna Rossetto, Márcia Ramos, Isabel Camini); CONTAG (Eliene Novaes Rocha, Tânia Dornellas); FETAG-RS (Sonilda Pereira); Universidades (Ana Maria Santana – UFMS, Antônia Fernandes Jalles – UFRN, Eliete Avila Wolf – UnB, Fernanda Leal – UFCG, Isabel de Oliveira e Silva – UFMG, Maria Natalina Mendes Freitas – UFPA, Sônia Refina dos Santos Teixeira – UFPA) (Silva; Pasuch, 2010, p. 01).

É importante relatar que, além da criação do Grupo de Trabalho de Educação Infantil do Campo, houve um contexto de escuta e participação coletiva por meio de cinco reuniões técnicas, uma em cada região brasileira (Norte, Nordeste, Centro Oeste, Sul e Sudeste), o que ajudou a fundamentar a escrita do texto *Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo* e abrir caminho para outras ações que fazem parte da história da política pública de Educação Infantil do Campo.

Foram organizadas cinco Reuniões Técnicas que tiveram como objetivo: debater as Orientações Curriculares para Educação Infantil do campo; identificar experiências como referências para políticas, programas e projetos na Educação Infantil do Campo; debater sobre a realidade e a diversidade do campo e das infâncias do campo nas distintas regiões do País; promover a interface entre a Educação Infantil e a Educação

¹⁵ “Em 5 de agosto, com a participação de representantes das entidades nacionais UNDIME, ANPED, CNTE, Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação, MIEIB (Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil), da SEB/SECADI/MEC e de especialistas da área de Educação Infantil, Maria Carmem Barbosa (coordenadora do Projeto MEC-UFRGS/2008), Sônia Kramer (consultora do MEC responsável pela organização do documento referência), Fúlvia Rosemberg (da Fundação Carlos Chagas), Ana Paula Soares da Silva (FFCLRP-USP) e Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (FFCLRP-UDP)” – Parecer CNE/CEB nº 20/2009, aprovado em 11 de novembro de 2009” (Brasil, 2009).

¹⁶ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6675-orientacoescurriculares&Itemid=30192. Acesso em: 22 jun. 2023.

do Campo. O texto Orientações Curriculares para a Educação Infantil do campo foi assim uma construção coletiva carregada de muitas vozes (Silva; Coelho, 2023, p. 48).

O documento parte, portanto, das diferentes realidades das crianças dos territórios rurais brasileiro e apresenta uma concepção de criança ativa, que sabe sobre as coisas do mundo social, cultural e natural em que vive, e que, por meio do seu corpo e brincadeiras, experimenta e vive sua infância no campo, nas águas e nas florestas.

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

É essa ideia de criança potente, imaginativa e inventiva que caracteriza, dentre tantas questões, a especificidade do trabalho pedagógico na Educação Infantil; ela precisa ser (re)afirmada por meio das legislações que orientam as práticas nas instituições de educação e cuidado infantil (Brasil, 2009), pois nem sempre as crianças foram consideradas e respeitadas em suas especificidades, também não tinham direitos, como apontam os estudos de Ariès¹⁷ (2006), que identifica que as crianças foram tratadas historicamente como mini adultas e não como seres completos em seus tempos específicos e singulares.

A criança urbana e do campo são *[hoje]*¹⁸ sujeitos históricos e de direitos (BRASIL, 1990; 1996) e dentre eles, o direito à educação, a brincadeira e a infância precisam ser objeto de reflexão e ação na Educação Infantil, que ao receber uma criança do campo, precisa se atentar ao jeito próprio da criança do campo brincar e viver suas experiências estéticas, éticas, ambientais, sensoriais, afetivas e sociais (Silva; Pasuch, 2010, p. 02).

Assim como a Educação do Campo é fundamentada pela relação entre o sujeito e seu território, espaço onde a vida acontece (Fernandes, 2006), como princípio político-pedagógico, a Educação Infantil das crianças do campo, das águas e das florestas também se ampara nessa reflexão para apresentar as formas pelas quais os bebês e crianças de contextos socioambientais tão diversos vivem histórias de vida. Assim, as crianças, desde bebês, precisam de um ambiente

¹⁷ Uma das teses advindas dos estudos desse autor é que o sentimento de infância nasce na Modernidade, com um novo modo de conceber a criança e sua infância. Impõe-se à sociedade e à família uma nova organização, a fim de cuidar das crianças, para que elas pudessem sobreviver às adversidades que levavam muitas a morrerem por motivos sanitários, por exemplo. Nasce, nesse período, na Europa Central, uma família burguesa nuclear, que papericava suas crianças e via os comportamentos infantis como engraçadinhos (Ariès, 2006).

¹⁸ Grifo nosso.

propício e acolhedor que oportunize que as experiências da infância aconteçam, que sejam significativas para elas, a ponto de criar memórias e colaborar com a construção identitária da criança com o lugar onde se produz a existência humana, privilegiando o apego, o afeto, a apropriação do espaço por meio de vivências biofílicas e culturais com o território (Tiriba, 2010).

Os tempos de plantar e colher, os ciclos da produção, de vida e de morte, o tempo das águas e da estiagem, as aves e bichos do mato, dos mangues, dos pantanais, a época de reprodução dos peixes, aves, pássaros e outros animais, o amanhecer e o entardecer, o tempo de se relacionar com adultos e crianças, tudo isso marca possibilidades diferenciadas de viver a infância, na multiplicidade que o campo brasileiro se configura, numa relação orgânica com a terra que pinta os pés com força e marca a pele, os dedos e as unhas e delinea sorrisos (Silva; Pasuch, 2010, p. 01).

Além disso, as *Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo* esclarecem que a Educação Infantil para as crianças do campo, das águas e das florestas precisa ser **no** e **do** campo. Ou seja, **no** campo, preservando o direito de frequentar creche e pré-escola na própria comunidade; e **do** campo, em respeito à concepção de Educação Infantil do Campo, uma educação pensada e construída a partir dos princípios da Educação Infantil e da Educação do Campo, que valorize as múltiplas infâncias e que seja feita com a participação dos povos do campo (Silva; Pasuch, 2010).

Que desafios temos que enfrentar para que as conquistas já acumuladas para todas as crianças sejam estendidas às crianças do campo e, ao mesmo tempo, elas sejam contempladas nas suas especificidades e singularidades? O primeiro desses desafios é a garantia de **educação infantil no campo**, oferecida perto de suas casas, nas suas comunidades. Criar as vagas no campo constitui um grande desafio nacional para a efetivação do direito à educação infantil das crianças brasileiras. Mas junto com esse desafio, ainda um outro tão grande precisa ser enfrentado. Se as crianças do campo são invisíveis para as políticas públicas (e mesmo vale para as pesquisas acadêmicas), que reconhecimento temos sobre suas comunidades e modos de vida que nos auxiliam a pensar coletivamente uma **educação infantil do campo**? Que educação infantil desejam as comunidades? Como cuidam e educam seus filhos? Que atividades econômicas e laborais realizam e organizam suas vidas e seus cotidianos? Quais são suas necessidades e demandas? Como dialogar com o conhecimento já produzido sobre uma educação infantil de qualidade com as especificidades das comunidades? Precisamos discutir e construir coletivamente, a partir das experiências acumuladas, a educação infantil do campo que queremos para nossas crianças ribeirinhas, quilombolas, assentadas e acampadas da reforma agrária, filhas dos povos da floresta, de pescadores e caiçaras... (Silva; Pasuch, 2010, p. 03).

Como mencionamos, após as reuniões técnicas Brasil a fora, foram promovidos *Seminários Nacionais de Educação Infantil do Campo*. Esses eventos chegaram a completar seis edições. Os três primeiros encontros foram realizados em Brasília sob liderança do MEC

em articulação com movimentos sociais, pesquisadores e diferentes entidades¹⁹, sendo a 1ª edição em 2010, a 2ª em 2011 e a 3ª em 2013. Os demais encontros foram assumidos por pesquisadores de Universidades públicas Federais e Estadual. A 4ª edição foi feita na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) em 2015, 5ª edição realizada em 2016 na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e o 6ª *Seminário Nacional de Educação Infantil do Campo* foi sediado na Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT) em 2017. Estes últimos eventos foram realizados por deliberação e compromisso de pesquisadores que fizeram parte dos eventos anteriores, ou seja, não foi uma iniciativa governamental, pois a troca de governo estagnou a política pública.

No entanto, sublinhamos que, do *I Seminário Nacional de Educação Infantil do Campo*, realizado em 2010, origina-se do movimento criado para debate e construção do texto *Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo*. Foi um espaço que reuniu um grupo empenhado com a Educação Infantil das crianças dos territórios rurais, alicerçando o debate em torno das questões relativas à temática. O primeiro evento indicou políticas públicas a serem implementadas a fim de garantir o direito à Educação Infantil do Campo, tais como: “Pesquisas; Formação inicial de professores de Educação Infantil do Campo; Articulação intersetoriais; Financiamento; Valorização dos profissionais; Trabalho pedagógico; Espaço físico; infraestrutura e materiais” (Silva; Coelho, 2023, p. 48).

No que tange à recomendação à pesquisa na área, o grupo envolvido expôs a problemática da “ausência de conhecimento sobre as infâncias do campo e sobre as formas como se efetivam o atendimento em creche e pré-escola” (Araujo, 2015, p. 26). Assim, com base nesse diagnóstico e na necessidade de pesquisas que evidenciassem a realidade da Educação Infantil para as crianças dos territórios rurais, foi proposta a *Pesquisa Nacional Caracterização das Práticas Educativas com Crianças de 0 a 6 Anos Residentes de Área Rural*,

¹⁹ Realizado de 06 a 08 de dezembro de 2010, foi organizado pelo MEC, CONEC, FNCEE, Comitê e Fóruns Estaduais de Educação do Campo, UNCME, UNDIME, MIEIB, MST, CONTAG, pesquisadores e especialistas de Universidades públicas. Além destes, diferentes Secretarias e Diretorias do MEC, MDA, Representações do MEC no Rio de Janeiro e São Paulo – REMEC, Conselho Nacional de Educação – CNE, Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação – CONSED, Fundação Joaquim Nabuco – FUNDAJ, Comissão Nacional de Educação Indígena, http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7392-context-hist-pdf&category_slug=janeiro-2011-pdf&Itemid=30192 (Silva; Coelho, 2023, p. 48).

considerando o estabelecimento de Cooperação Técnica entre o Ministério da Educação e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul – MEC-SEB/UFRGS (Barbosa *et al.*; 2012).

Realizada entre os anos de 2011 e 2012, esta pesquisa nacional revelou, entre seus dados, que há: pouca produção acadêmica na área; oferta de vagas no campo menor em relação à da cidade, especialmente para os bebês de 0 a 3 anos; dificuldade dos sistemas municipais na organização de espaços e materiais nas instituições de educação infantil do campo; precariedade das condições de oferta das creches e pré-escolas no campo (Barbosa *et al.*; 2012 *apud* Araújo, 2015, p. 26).

Dentre as constatações citadas no trecho acima, destacamos que a menor taxa de atendimento ocorre quando se trata da creche, em especial do menor acesso da faixa etária de 0 a 2 anos de idade à Educação Infantil. Além desse dado, a pesquisa constatou que são poucas as creches localizadas em área rural, faltando, assim, infraestrutura para atendimento dos bebês do campo, das águas e das florestas.

O reduzido número de crianças com até 2 anos de idade frequentando creche, particularmente em área rural, se traduz por uma reduzida taxa de frequência à creche nessa faixa etária: apenas 14,8% de todas as crianças brasileiras de até 2 anos frequentam a creche em 2010, percentual que cai para 6,3 para as crianças que residem em área rural (Rosembreg; Artes, 2012, p. 46).

A esse respeito, a pesquisa nos ajuda a refletir sobre a cidadania das crianças, em especial dos bebês do campo, das águas e das florestas. Conforme explicitado, são os bebês menores de 2 anos que menos frequentam a creche, um gargalo da política pública de Educação Infantil. Ademais, conforme Rosemberg e Arte (2012), há marcadores sociais que acentuam as desigualdades sociais que afetam a vida das crianças do campo, ou seja, a idade e o local de moradia/território, como acabamos de sublinhar; a raça/cor; e a classe social. Nesse sentido, os dados analisados na pesquisa nacional referentes ao acesso a creche são claros ao elucidar que os bebês menores de 2 anos negros, pobres, da região norte e que residem em área rural são os que menos acessam o direito à Educação Infantil.

As políticas sociais para as crianças brasileiras são marcadas, então, por uma tensão entre uma legislação avançada que reconhece o dever do Estado frente aos direitos das crianças e um cenário de desigualdades no acesso ao usufruto das riquezas nacionais para diferentes segmentos sociais, dificultando, na prática, o reconhecimento pleno da cidadania de crianças de até 6 anos. Observa-se, então, que a riqueza material e simbólica produzida pelos brasileiros é desigualmente distribuída entre os diferentes segmentos sociais: o percentual de pobres é mais intenso nas regiões Norte e Nordeste, entre pessoas que se declaram pretas, pardas ou indígenas, entre os residentes em área rural e entre crianças [...]. Além dos índices de pobreza continuarem altos e mais intensos entre as crianças do que entre adultos, os indicadores decorrentes de políticas sociais, particularmente acesso à educação, mostram piores resultados para a população rural da região Norte, para famílias com menores rendimentos e para crianças de até 3 anos de idade (Rosemberg; Artes, 2012, p. 16).

Passados alguns anos após a conclusão da pesquisa nacional realizada entre os anos de 2011 a 2012, “embora seja possível verificar, ao longo dos anos, a ampliação do acesso à matrícula na Educação Infantil [...], o direito à Educação Infantil não está integralmente efetivado” (Theodoroski; Paula; Colla, 2023, p. 246-247), uma vez que nos deparamos com desafios da mesma natureza. As crianças de 0 a 3 anos negras, residentes em área rural, na região Norte, são aquelas que menos acessam a creche; por outro lado, aquelas com maior renda (54,2%) acessam mais a creche em comparação ao mais pobres (26,9%) conforme dados da tabela 1²⁰ (Theodoroski; Paula; Colla, 2023, p. 246-247).

Tabela 1: Percentual de crianças de 0 a 5 anos e 11 meses matriculadas na Educação Infantil, ano base 2019 (Brasil, 2022).

		Creche	Pré-escola
Percentual de atendimento	Total	37,0%	94,1%
Raça/Cor	Brancos	40,7%	95,2%
	Negros	34,0%	93,4%
Sexo	Masculino	36,5%	94,1%
	Feminino	37,6%	94,2%
Localização	Urbano	40,0%	94,7%
	Rural	20,4%	91,5%
Região	Norte	18,7%	88,2%
	Centro-Oeste	29,7%	89,6%
	Nordeste	33,0%	96,7%
	Sul	44,0%	93,5%
	Sudeste	43,9%	95,2%
Renda	20% mais ricos	54,2%	98,4%
	20% mais pobres	26,9%	92,1%

Fonte: dados do 4º Relatório de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2022; IBGE; INEP); tabela elaborada elaborado pela autora a partir de Theodoroski; Paula; Colla (2023, p. 247).

Tomando como referência o conjunto de marcadores sociais classe social, raça/cor, idade e local de moradia/território, compreendemos que essas categorias determinam desigualdades sociais na infância. Assim, é urgente que Estado e sociedade reconheçam tais categorias sociais como estruturantes das desigualdades e caminhem para superar esse injusta realidade, em respeito aos direitos previstos em lei, visando garantir a cidadania plena de crianças, desde bebês.

²⁰ Os dados são relativos ao ano base de 2019 e provenientes do “4º Relatório de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2022), elaborado a partir dos dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)” (Theodoroski; Paula; Colla, 2023, p. 247).

O investimento na infância não pode ser apenas no que se refere ao trato com elas, visto que as crianças ainda sofrem com as relações de poder que as desqualificam, negando sua completude – tal qual conceitua Fúlvia Rosemberg (1996) ao discorrer sobre o conceito de “adultocentrismo”²¹; também é preciso financiamento para que as políticas públicas possam avançar, atentando-se aos direitos sociais da infância.

A pesquisa nacional (Brasil, 2022) ainda elucidou questões acerca do atendimento Educação Infantil do Campo e sua qualidade; ou seja, constatou a falta de formação específica de professores; falta de proposta pedagógica adequada; materiais e infraestrutura precários, ou a falta de infraestrutura para atender as crianças na creche; falta de transporte escolar ou transporte escolar sucateado; e falta de financiamento próprio.

[...] os municípios pesquisados não ofertam atendimento para os bebês de 0 a 2 anos [...]. O que foi observado pelos pesquisadores, no entanto, é que não existem condições para o atendimento de crianças de 0 a 3 anos em áreas rurais, devido à ausência de creches, com infraestrutura e a proposta pedagógica adequada a essa faixa etária, nessas áreas [...] quando ofertam atendimento em creche de crianças residentes em área rural, o fazem naquelas localizadas na zona urbana e só recebem crianças a partir dos dois anos (Leal; 2012, p. 169).

Nesse sentido, a pesquisa nacional (Brasil, 2022) apresentou dados e reflexões sobre oferta e a qualidade do atendimento, discorrendo sobre o papel da Educação Infantil na vida das crianças. Defendeu que uma oferta de qualidade é aquela que se fortalece a partir de uma concepção de criança, desde bebês, como sujeito de direitos; ela não abre mão da valorização das crianças enquanto sujeitos do campo, que fazem parte de um território – expressão de cultura e saberes próprios. O contrário são práticas desvinculadas da realidade, que apagam as identidades e ferem a existência das crianças do campo.

Para uma Educação de qualidade, é imprescindível levar em conta que as crianças, desde que nascem, são: cidadãos de direitos; indivíduos únicos e singulares; seres sociais e históricos, seres competentes, produtores de cultura; indivíduos humanos, parte da natureza animal, vegetal e mineral. Precisam, portanto, ser cuidadas educadas, o que implica serem auxiliadas nas atividades que não puderem realizar sozinhas; serem atendidas em suas necessidades básicas físicas e psicológicas; terem atenção especial por parte do adulto em momentos peculiares de sua vida (Pasuch; Santos, 2012, p. 125).

Na história da Educação Infantil das crianças do campo, das águas e das florestas, dos caminhos percorridos e de suas conquistas, chegamos a um último documento. Ainda um

²¹ Adultocentrismo é um conceito cunhado pela autora Fúlvia Rosemberg (1996) e diz respeito a relação de poder exercida por adultos com relação às crianças.

esforço governamental em continuidade às ações realizadas para subsidiar a construção de políticas de acesso à educação na primeira infância do campo.

No ano de 2013, via Portaria Interministerial nº6/2013, assinada pelos ministros de Estado da Educação, do Desenvolvimento Agrário e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, foi instituído um Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), em resposta à pauta da Marcha das Margaridas de 2011, que reivindicou a creche como direito das crianças e como forma de promoção da autonomia das mulheres do campo e da igualdade de gênero com relação ao trabalho²².

Desse GTI, nasceu a proposta que apresenta um conjunto de diretrizes para a expansão da política pública nacional de Educação Infantil do Campo. O documento *Educação Infantil do Campo: Proposta para a expansão da política* (COEDI/SEB/MEC/MDA/MDI) (Brasil, 2014b) chegou a ser aprovado pelo Grupo de Trabalho, mas, devido à situação política do país e ao processo de destituição da presidenta Dilma Rousseff (PT), eleita democraticamente, as propostas apresentadas não tiveram espaço para serem implementadas.

O contexto econômico e políticos do período entre 2016 e 2022, especialmente durante o governo Bolsonaro, desfigurou as políticas educacionais em curso no país, principalmente aquelas destinadas à Educação do Campo e à Educação Infantil do e no Campo. Se os graves problemas de desigualdade social ainda persistem, aquele governo agravou-os, atingindo também as crianças no campo. Pobreza, indiferença e discriminação étnico-racial avolumaram a precariedade de acesso e oferta da Educação Infantil (Vieira; Vieira; Leal, 2023, p. 990-991).

Em outros espaços, observou-se o esforço coletivo de pesquisadores/as da área na promoção de ações que mantiveram aceso o debate e não deixaram o campo de pesquisa da Educação Infantil do Campo apagar-se. Por um lado, as pesquisas continuaram a ser realizadas em Programas de Pós-Graduação e divulgadas por meio de teses, dissertações e artigos. Por outro lado, vimos a formação do *Grupo Colegiado Infâncias e Crianças*, constituído pelas pesquisadoras Profa. Emília Peixoto (UESC); Ângela Scalabrin Coutinho (UFPR); Fernanda de Lourdes Almeida Leal (UFMG); Maria Walburga dos Santos (UFSCar); Daniele Marques Vieira (UFRGS) e pelo pesquisador Romilson Martins Siqueira (PUC-GO). Esse grupo promoveu reuniões em torno do tema, o que culminou na realização do I *Seminário Internacional – Crianças, Infâncias e Educação Infantil do Campo: diversidade e conexões*

²² Informações disponíveis em: <https://ww2.contag.org.br/documento-sobre-educacao-infantil-do-campo-e-entregue-ao-mec-durante-solenidade-na-reuniao-da-conec-20140730>. Acesso em: 05 maio 2023.

Brasil e França, em 2021, e do *II Seminário Internacional – Crianças, Infâncias e Educação Infantil em contextos diversos: experiências Brasil e França*, em 2023, ambos financiados pelo Consulado Francês de Pernambuco-PE. Essa articulação resultou na publicação do livro *Crianças, Infâncias e Educação Infantil do Campo: Diversidade e conexões Brasil e França* (Vieira *et al.*; 2023).

Ressaltamos, contudo, que houve, em 2017, no governo de Michel Temer – MDB (2016 – 2018), a aprovação da terceira versão da *Base Nacional Comum Curricular* – BNCC (Brasil, 2017): Parecer CNE/CP nº 15/2017, aprovado em 15 de dezembro de 2017 e a Resolução nº2/2017, de 22 de dezembro de 2017. A primeira e a segunda versões da BNCC foram constituídas nos anos de 2015 e 2016, no governo de Dilma Rousseff – PT (2014 - 2016) – segundo mandato (2015-2016). Desde o início da construção da BNCC, o cenário político brasileiro vivia uma crise; em meio a essa situação, o documento sofreu alterações. Em um jogo de forças, aspectos considerados inicialmente foram mantidos na última versão; no entanto, a versão oficial se configurou a partir de novos elementos, que se aproximam e se distanciam da identidade da Educação Infantil.

[...] é pertinente acentuarmos, brevemente, o processo de construção da BNCC, pois ela foi construída em meio a conflitos e tensões, que se configuram em um campo de disputa ideológica, econômica, social e, principalmente, política, pois ao mesmo tempo em que se construía o documento, o cenário político se mantinha instável, permeado por diversas discussões e tramatas que colmaram, inclusive, no golpe parlamentar que afastou a presidenta Dilma Rousseff e manteve Michel Temer na presidência da República. Todo esse cenário influenciou, diretamente, a construção da Base Nacional Comum Curricular, fazendo com que fossem apresentados três documentos à sociedade brasileira. E, nesse processo, de construção, ocorreram mudanças, acréscimos e permanências (Teles; Rocha, 2023, p. 4).

A disputa da Educação Infantil nesse entremeio foi resguardar as crianças de 0 a 5 anos de idade de uma concepção de educação voltada a atender aos interesses do setor privado, que muito lucra com o apostilamento e livros didáticos numa lógica universalizante e produtivista (Correa; Adrião, 2014), em detrimento do brincar em sua essência – como linguagem da criança e não como meio para aprendizagem escolar (Kishimoto, 2010). O investimento, nesse sentido, é na formação de crianças para o futuro, que serve a sociedade capitalista demandante de um tipo de formação ancorada em princípios que servem ao capital. Assim como a personagem Mafalda de Joaquin Salvador Lavado – o Quino – concordamos que “Educação não é Mercadoria”.

Diferente disso, a Educação Infantil se constituiu na resistência, pela valorização das crianças no presente. Ela cumpre a função sociopolítica para formação humana e promoção do

desenvolvimento integral das crianças, que ocorre por meio das interações e das brincadeiras, da construção das identidades, da liberdade dos corpos e do brincar com e na natureza, das experiências com a cultura popular, da valorização da diversidade etnocultural e do reconhecimento das contribuições dos povos indígenas e dos povos negros em nosso país – e por isso, acreditamos numa Educação Infantil Antirracista (Araújo; Silva, 2024; Garcia; Santos, 2022). Ela valoriza, portanto, as diferentes culturas e saberes científicos e populares; é espaço para a produção das culturas infantis das diferentes infâncias em seus múltiplos territórios – urbanos e rurais, espaços de vida e de produção de sentido sobre o mundo. Sobretudo, a Educação Infantil é lugar de viver a democracia e exercer a cidadania, de participação infantil e de escuta dos gestos, dos pensares e dizeres das crianças, desde bebês, respeitando assim os princípios éticos, estéticos e políticos previstos nas DCNEI.

Apesar de certos consensos na versão final, no geral, a BNCC (Brasil, 2017) expressa uma visão de educação padronizada que não reconhece a diversidade de infâncias. Todo o avanço e reconhecimento das infâncias do campo nas DCNEI (Brasil, 2009) não foram incorporados à BNCC, tampouco o conceito de infância dela foi explicitado (Teles; Rocha, 2023); há apenas recomendação de que as propostas pedagógicas contemplem a diversidade cultural. Nesse sentido, nos causa preocupação a adoção da BNCC pelas Redes Municipais de Educação, responsáveis pela oferta da Educação Infantil às diferentes crianças, que vivem em contextos urbanos e rurais. As políticas públicas municipais podem incorrer no erro da adoção de um currículo único, tão grave quanto “O perigo de uma história única”, conforme defende Chimamanda Ngozi Adichie (2019). Em consequência dessa desastrosa prática, princípios arduamente construídos e conquistados pelo movimento da Educação do Campo e da Educação Infantil do Campo podem ser ignorados, universalizando as crianças e suas infâncias e invisibilizando a luta dos povos do campo, das águas e das florestas por uma educação que reconheça seus modos de vida.

A aprovação da Resolução nº2/2017, instituindo e orientando a implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC como obrigatória para toda Educação Básica (BRASIL, 2017), figura também como retrocesso na Educação Básica brasileira. De um modo geral; no que tange à Educação Infantil, houve um esforço da área para manter sua identidade em termos de avanços já reconhecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009) [...] Com relação à Educação Infantil do/no Campo não há menção a especificidades de um trabalho voltado a crianças do meio rural, tendo em vista a diversidade presente no país e, conforme definem as DCNEI (BRASIL, 2009) – crianças filhas de agricultores/as familiares, extrativistas, pescadores/as artesanais, ribeirinhos/as, assentados/as e acampados/as da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta. A BNCC apenas menciona que as propostas pedagógicas devem contemplar as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da

comunidade, e serem desenvolvidas na parte diversificada (Vieira; Vieira; Leal, 2023, p. 990).

Ponderamos, ainda, que apesar de algumas questões postas nas DCNEI terem sido mantidas na BNCC, como os eixos norteadores das práticas pedagógicas (as interações e as brincadeiras, por exemplo), a forma como a BNCC se estrutura, a partir dos objetivos de aprendizagem conduz a práticas rígidas voltadas à realização de atividades descoladas da realidade das crianças e dos modos como elas brincam e apreendem o mundo, de corpo inteiro. Essa perspectiva aproxima a Educação Infantil da etapa do Ensino Fundamental, fazendo-a voltar-se à alfabetização das crianças em detrimento das múltiplas linguagens, do brincar e da cultura lúdica da infância (Brougère, 1998).

Por um lado podemos reconhecer avanços que marcaram o processo de discussão e, de certa forma, foram contemplados no texto final da etapa da Educação Infantil na BNCC (BRASIL, 2017), como reafirmação de preceitos das DCNEI: bebês e crianças até 5 anos e 11 meses como sujeitos/as em foco na prática educativa; a compreensão de que o cuidado é indissociável no processo educativo nessa etapa; as interações e a brincadeira, enquanto eixo da proposta pedagógica, marcam a etapa por um tempo de experiência no presente e não na preparação para a etapa seguinte; o alargamento da compreensão dos princípios éticos, políticos e estéticos pela definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento – conviver, brincar, explorar, participar, expressar e conhecer-se; e a definição de cinco Campos de Experiências como intenção clara de interpretar a complexidade dos processos de desenvolvimento e aprendizagem de bebês e crianças nos primeiros anos de vida, na constituição de si e na relação com o mundo. Por outro lado, a imposição dos objetivos de aprendizagem apresentados como um roteiro a ser cumprido contradiz o próprio texto que fundamenta a caracterização da etapa e coloca em cena a forte pressão para enquadrar a Educação Infantil em um modelo escolarizante, voltado à estrutura do Ensino Fundamental (Vieira; Vieira; Leal, 2023, p. 990).

Assim, resulta de nosso levantamento dos referidos documentos a compreensão de que a construção da política de Educação Infantil do Campo iniciou-se oficialmente em 2008, quando a Profa. Rita Coelho, coordenadora da Coordenação Geral de Educação Infantil (²³COEDI/SEB/MEC), pautou o direito das crianças do campo, das águas e das florestas, incluindo essa demanda na agenda governamental. Por meio de ações direcionadas, promoveu-se a construção de uma política pública nacional de Educação Infantil do Campo.

Não obstante, essa política enfrentou desafios em decorrência da crise política com o avanço da direita, que levou Michel Temer à presidência da República por meio de golpe de Estado, e da extrema direita, representada pelo governo subsequente de Jair Messias Bolsonaro (2018-2022). Esse contexto foi acirrado pela pandemia da covid-19 que assolou o mundo,

²³ A Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI) do Ministério da Educação esteve em funcionamento até sua extinção no governo de Michel Temer (2016-2018) do PMDB.

principalmente em países governados por negacionistas, como o Brasil. Com isso, as políticas públicas compromissadas com a diversidade e o combate às desigualdades sociais estagnaram nesse período (2016-2022). Consequentemente, nada mais foi proposto para a continuidade da política de Educação Infantil do Campo, das Águas e das Florestas.

Quem sofreu de maneira mais proeminente os impactos da falta de políticas sociais foram os grupos mais vulneráveis, como os pobres, a população negra periférica e rural, indígena, as mulheres e crianças. O governo ultraconservador de Bolsonaro adotou uma política armamentista e de criminalização dos movimentos sociais, muitos deles responsáveis por mobilizar a sociedade no combate à fome durante a pandemia da covid-19. Nessa conjuntura, a fome voltou a ser realidade no Brasil, após ter sido combatida pelo programa Fome Zero, do governo de Luíz Inácio da Silva (2003-2011), premiado pela Organização das Nações Unidas e reconhecido internacionalmente.

Em 2023, com a derrota da extrema-direita-conservadora no país e o retorno da esquerda, representada pela vitória presidencial de Luís Inácio Lula da Silva (2023-2026), vemos um forte movimento coletivo de reconstrução das instituições basilares, para o pleno desenvolvimento social, cultural e político do país. É nesse cenário que testemunhamos o retorno da Profa. Rita Coelho à Coordenação Geral de Educação Infantil (²⁴COEGEI/SEB/MEC) e da Profa. Maria do Socorro Silva à Coordenação Geral de Política de Educação do Campo e Educação Ambiental (SECADI/MEC). Ambas as presenças elevam o compromisso com a Educação do Campo e com a Educação Infantil do Campo na agenda governamental.

Vale, entretanto, pontuar que o contexto sociopolítico é diferente se o compararmos a outrora, quando os governos da esquerda progressista (2003-2016) lideraram as políticas públicas de Educação do Campo. É necessário considerar que a extrema direita é um fenômeno mundial e vem disputando espaço na política; ela tem como estratégia apropriar-se da educação e do Estado, dentre outras, para servir e atender a determinada classe social, que não é a classe trabalhadora ou os grupos minoritários. Diante disso, reafirmamos a tese marxista de que “a história de todas as sociedades até hoje existentes é a história das lutas de classes” (Engels; Marx, 2005, p. 40). Por isso, o tempo presente é de reconstrução, mas também de atenção:

²⁴ A Coordenação Geral de Educação Infantil (COEGEI) do Ministério da Educação foi reestabelecida no atual governo de Luiz Inácio da Silva (2023-2027). A sigla utilizada mudou de COEDI para COEGEI.

compreendemos que fazer política nessa conjuntura é um grande desafio e requer um corpo coletivo com disposição para a luta; sem ela, não conseguiremos mudar o curso da história, como nos lembra o coletivo do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC).

Só a luta modifica a vida! E para lutar é preciso agregar forças, reunir os coletivos e provocar o debate e a intervenção, criando estratégias de organização, formação e ação coletiva intencional, relembrando as conquistas coletivas, mantendo viva a memória coletiva que sinaliza futuro. Entendemos que é necessário seguir atuando no âmbito das políticas públicas e ampliando nossa capacidade coletiva de incidência, proposição e de mobilização e reafirmação em cada ação nossa, a concepção de Educação do Campo que coletivamente temos construído (FONEC, 2023, p. 7).

Para marcar um tempo de mudança e retorno da política pública nacional de Educação Infantil, que contempla a especificidade da Educação Infantil do Campo reafirmando princípios e compromissos históricos, foram aprovadas as *Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil* (Brasil, 2024a): Parecer CNE/CEB nº2/2024, aprovado em 04 de julho de 2024, e a Resolução CNE/CEB nº1/2024, aprovada em 17 de outubro de 2024. Importante salientar que houve um processo de construção do texto final, envolvendo discussões em reuniões técnicas para produção de um texto preliminar, o qual foi base para consulta pública²⁵, garantindo a ampla participação da sociedade civil e de instituições que atuam diretamente com a Educação Infantil.

As *Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil* (Brasil, 2024a), de caráter mandatório, instituídas a partir dos documentos *Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil* (Brasil, 2006), de caráter norteador, lançam luz sobre a diversidade das infâncias brasileiras na totalidade dos territórios urbanos e rurais; reforçam, assim, a necessidade de as instituições de Educação Infantil se atentarem às especificidades das infâncias na relação com suas realidades socioculturais e ambientais nas propostas pedagógicas, aspecto largamente discutido e defendido pela Educação Infantil das crianças do campo, das águas e das florestas.

²⁵ “A consulta decorreu do período de 22 de janeiro a 26 de fevereiro de 2024, recebendo intervenções e contribuições. Muitas estratégias de divulgação de consulta foram fundamentais para garantia de ampla participação da sociedade civil e educacional no preenchimento dos formulários propostos [...]. É de destacar a participação de 2.230 instituições, reunindo a opinião e avaliação de 1.367 unidades de Educação Infantil, 556 secretarias de educação, 57 grupos de pesquisa, 48 escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, além de 40 associações, das quais 82,6% atuam diretamente na Educação Infantil” (Brasil, 2024a, p. 7). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=261201-pceb002-24&category_slug=julho-2024&Itemid=30192. Acesso em: 04 ago. 2024.

Segundo fala proferida pela Profa. Ana Paula Soares da Silva (2024), no evento *Seminário Implementação dos Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade da Educação Infantil*²⁶, realizado em 27 de novembro de 2024, nas discussões que embasaram o documento a concepção de infância foi tomada de forma ampliada, visando dar visibilidade à diversidade das infâncias, avançando o que fora tratado e apresentado em documentos anteriores, como nas DCNEI, alargando, assim, o escopo acerca da representação das infâncias brasileiras.

Os parâmetros reafirmam o compromisso com o direito à Educação Infantil de qualidade das múltiplas infâncias que vivem no nosso país: bebês e crianças de cidade de pequeno porte, médio e grande porte; de periferias e centros urbanos; de áreas de fronteiras; nascidas no Brasil, migrantes e refugiadas; meninos e meninas; brancas, pretas, pardas e amarelas; com ou sem deficiência; com transtorno global do desenvolvimento; surdas; bilíngues; com condições de saúde que demandam cuidados diferenciados; com altas habilidades; superdotação; com famílias ou em situação de abrigo; de classes sociais distintas; de acampamento ou assentamento de reforma agrária; filhos e filhas de trabalhadores rurais e urbanos; quilombolas, indígenas, ribeirinhas e todas as outras pertencentes aos povos e comunidades tradicionais – andirobeiras, catingueiros, caiçaras, ciganos, faxinalenses, geraizeiros, ilhéus, morroquianos, pantaneiros, pomeranos, povos de terreiro, filhos e filhas de apanhadores de sempre-vivas, de castanheiras, de catadores de mangaba, de cipozeiros, de extrativistas, de fundo e fecho de pasto, de isqueros, de pescadores artesanais, de piaçaveiros, de quebradeiras de coco babaçu, de retireiros; de seringueiros, de vazanteiros, de veredeiros (Silva, 2024, [s.p.]).

A organização do documento supracitado reúne cinco dimensões de qualidade da Educação Infantil: I) gestão da Educação Infantil; II) identidade e formação profissional; III) proposta pedagógica; IV) avaliação da Educação Infantil; e V) infraestrutura, edificações e materiais. Todas elas dizem sobre parâmetros de qualidade que devem ser respeitados na oferta da Educação Infantil nas diferentes modalidades.

Art. 1º §2º As Diretrizes Operacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil aplicam-se à oferta pública ou privada e ao atendimento desta etapa da Educação Básica nas diferentes modalidades educacionais na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, respeitando-se as singularidades e características da educação escolar indígena, da educação escolar quilombola, da educação escolar bilíngue de surdos, da educação especial e da educação escolar do campo, considerando os territórios urbanos e rurais, das florestas, das águas ou dos povos e comunidades tradicionais (Brasil, 2024^a, [s.p.]).

Além dessa iniciativa, está em curso a construção dos *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil das Crianças do Campo, das Águas e das Florestas (IndiqueEICAF): elaboração de agentes políticos – 2024*, sob Coordenação Geral da Profa. Ana Paula Soares da Silva (USP) e das pesquisadoras associadas Emília Peixoto Vieira (UESC); Fernanda de

²⁶ O evento de lançamento está disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=9g5qWV9ygz&t=28214s&ab_channel=Minist%C3%A9rioEduca%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 05 jan. 2025.

Lourdes Almeida Leal (UFMG) e Tatiana Noronha (UNESP). O projeto conta com financiamento da FAPESP e tem como parceria a Coordenação Geral de Educação Infantil (COGEDI/DPDI/SEB/MEC), cumpre o “objetivo reestabelecer uma política nacional que estava em execução e foi interrompida em 2016” e tem como metodologia a escuta e participação das instituições e das comunidades onde as crianças do campo, das águas e das florestas vivem e são atendidas, nos diferentes contextos rurais do Brasil.

O projeto tem como objetivo restabelecer uma política pública nacional que estava em execução e foi interrompida em 2016. Propõe um processo dialogado com diferentes atores sociais na elaboração de um instrumento de avaliação de qualidade da Educação Infantil do campo, das águas e das florestas, tendo como produto final a publicação deste instrumento e sua divulgação a municípios e instituições que atendam crianças dos territórios rurais. A Instituição Parceira será a Coordenação Geral de Educação Infantil (COGEDI/DPDI/SEB/MEC) que, comprometida com a gestão democrática e com a elaboração de políticas públicas participativas, mobilizará, como atores sociais dessa política, entidades, representantes de sistemas de ensino, pesquisadores da área e movimentos sociais da infância e do campo. Essa política é vista como estratégica no conjunto de ações da COGEDI para o enfrentamento das desigualdades da oferta educacional que, historicamente, caracteriza a educação infantil no Brasil, sendo os territórios rurais aqueles que concentram os piores índices. O projeto também cobrirá uma lacuna, visto que o instrumento de avaliação de qualidade na Educação Infantil do Ministério da Educação foi formulado, em 2008, portanto antes da pauta da educação infantil das crianças do campo ser incorporada na agenda governamental federal, motivo pelo qual as especificidades das crianças do campo estão ausentes²⁷.

Nesse momento histórico, de retomada das políticas públicas, é necessário fortalecer a (re)construção da Educação Infantil dos bebês e das crianças do campo, das águas e das florestas a partir de pesquisas e das políticas públicas, visando não apenas colocar no centro do debate o direito ao acesso à creche e pré-escola, mas também considerar aspectos que promovam a qualidade do atendimento, conforme determinam documentos legais e como sugerem as discussões na área.

²⁷ O resumo do projeto, de onde este trecho foi retirado, pode ser encontrado em: <https://bv.fapesp.br/pt/auxilios/114664/indicadores-de-qualidade-da-educacao-infantil-das-criancas-do-campo-das-aguas-e-das-florestas-indiqu/>. Acesso em: 10 jan. 2025.



Fotografia V: Árvore frondosa do parcão – Escola Terezinha de Moura Rodrigues Gomes – Assentamento Pirituba II – Agrovila 1 – Itapeva/SP – 2024

1.3 Educação Infantil do Campo, das Águas e das Florestas e as pesquisas sobre a creche

Neste capítulo, apresentamos os resultados de uma revisão bibliográfica de pesquisas sobre o tema central deste trabalho: a Educação Infantil do Campo, das Águas e das Florestas com ênfase na creche. A partir dessa revisão, realizaremos um diálogo com as produções levantadas, buscando analisar os principais temas abordados, ou seja, estudos que abrangem creche e a pré-escola para crianças de 0 a 5 anos residentes de área rurais, das águas e das florestas. Além disso, destacaremos investigações que se dedicaram a refletir especificamente sobre creche para crianças de 0 a 3 anos residentes nos territórios rurais, assim como esta pesquisa de doutorado.

1.3.1 Metodologia da Pesquisa Bibliográfica

Este estudo de revisão caracterizou-se como um mapeamento do tipo Estado do Conhecimento²⁸ (Romanowski; Ens, 2006), uma vez que optamos por realizar levantamento de uma modalidade específica de publicação científica, isto é: teses e dissertações. Para isso, a pesquisa recorreu a dois importantes bancos de dados digitais que indexam trabalhos de programas de pós-graduação brasileiros: o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)²⁹ e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertação (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia (IBICT)³⁰.

²⁸ Vale destacar que há muitas aproximações que podem ser feitas acerca dos estudos de revisão denominados Estado da Arte e Estado do Conhecimento; no entanto, há uma diferença entre eles que justifica a escolha para este trabalho. Enquanto a revisão do tipo Estado da Arte pode ser compreendida como aquela que “resulta de um vasto acervo de diferentes tipos de pesquisas com ênfases, graus de aprofundamento e registros diversos” (Silva; Souza; Vasconcellos, 2020, p. 2), a revisão do tipo “Estado do Conhecimento” é caracterizada como um “estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado” (Romanowski; Ens, 2006).

²⁹ O Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) é uma plataforma que tem como objetivo facilitar o acesso à informação sobre teses e dissertações defendidas junto a programas de pós-graduação do país e tem o objetivo de facilitar o acesso à informação. Os dados disponíveis são fornecidos pelos programas de pós-graduação de todo país diretamente à Capes, que organiza em seu banco de dados as informações bibliográficas das teses e dissertações por meio de tecnologia avançada que permite que a busca por pesquisas seja feita por campos: resumo; palavra-chave; biblioteca; linha de pesquisa, área de conhecimento; programa; agência financiadora; nível e a possibilidade de pesquisar todos os campos. Fonte: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/info>. Acesso em: 15 jan. 2024.

³⁰ A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, e também estimula o registro e publicação de teses e dissertações produzidas no país e no exterior em meio eletrônico, dando visibilidade à produção científica nacional. É coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), órgão nacional de informação e pesquisa do Ministério da Ciência, Tecnologia e Informação (MCTI), que tem como missão promover a competência, o desenvolvimento de recursos e infraestrutura de informação em ciência e

Acreditamos que o estudo de revisão sistemática desempenha um papel fundamental em dois aspectos: ele não apenas permite ao pesquisador examinar o fenômeno em profundidade, contribuindo para a construção dos dados da pesquisa, mas também favorece o desenvolvimento da área, ao proporcionar uma visão abrangente da produção do conhecimento em determinado campo de pesquisa. Isso possibilita a identificação de tendências, temas estudados ou pouco explorados, bem como evidenciar contradições e lacunas em um contexto histórico específico, oferecendo dados também para futuras pesquisas.

O Estado da Arte e o Estado do Conhecimento são denominações de levantamento sistemáticos ou balanço sobre algum conhecimento produzido durante um determinado período e área de abrangência. Dessa forma, os pesquisadores que decidem fazer um Estado da Arte ou Estado do Conhecimento têm em comum o objetivo de “olhar para trás”, rever caminhos percorridos, portanto possíveis de serem mais uma vez visitados por novas pesquisas, de modo a favorecer a sistematização, a organização e ao acesso às produções científicas e à democratização do conhecimento (Silva; Souza; Vasconcellos, 2020 p. 02).

Para realização da revisão, adotamos os seguintes procedimentos de pesquisa: a) definição do tipo de trabalho; b) escolha dos bancos de dados; c) definição das palavras-chave; d) estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão; e) levantamento das produções – teses e dissertações; f) organização dos dados levantados utilizando tabelas produzidas no Word e planilhas no Excel; g) seleção das produções por meio de leitura de títulos, resumos e partes do texto; h) fichamento das produções selecionadas com base em Silva *et al.* (2012)³¹; e i) análise dos trabalhos selecionados³². Vale destacar que tal percurso inspirou-se na proposição de Romanowski e Ens (2006, p. 43)³³.

tecnologia para a produção, socialização e integração do conhecimento científico-tecnológico. Fontes: <https://bdtd.ibict.br/vufind/> e <https://www.gov.br/ibict/pt-br>. Acesso em: 14 jan. 2024.

³¹ O fichamento foi realizado em planilha no Excel contendo as seguintes categorias: 1- banco de dados; 2- título; 3- segmento investigado: apenas creche, apenas pré-escola, creche e pré-escola; 4- tema; 5- autor/a; 7- orientador/a; 8- tipo de trabalho: tese ou dissertação; 9- ano de publicação; 10- vínculo institucional do trabalho: a universidade, estado e a região brasileira; 11- objetivo da pesquisa; 12- tipo de pesquisa; 13- abordagem metodológica; 14- linha de pesquisa; 15- programa de pós-graduação; 16- instrumentos e procedimentos; 17- município de realização da pesquisa; 18- participantes da pesquisa; 19- conclusões da pesquisa e 20- referências.

³² Além do fichamento, fizemos a leitura de capítulos/partes do texto, a fim de analisar as temáticas e as contribuições dos estudos para esta pesquisa de revisão.

³³ “Para Romanowski (2002, p. 15-16), para a realização de uma pesquisa do tipo estado da arte, são necessários os seguintes procedimentos: definição dos descritores para direcionar as buscas a serem realizadas; localização dos bancos de pesquisas, teses e dissertações, biblioteca, eletrônica que possam proporcionar acesso a coleções de periódicos, assim como aos textos completos dos artigos; estabelecimentos de critérios para a seleção do material que compõem o *corpus* do estado da arte; levantamento de teses e dissertações catalogadas; coleta de material de pesquisa, selecionado junto às bibliotecas de sistema COMUT ou disponibilizadas eletronicamente; leitura das publicações com elaboração de síntese preliminar, considerando o tema, os objetivos, as problemáticas, metodologias, conclusões, e a relação entre o pesquisador e a área; organização dos relatórios de estudo compondo a sistematização das sínteses, identificando as tendências dos temas abordados e as relações indicadas nas teses e dissertações; análise e elaboração das conclusões preliminares” (Romanowski; Ens, 2006, p. 43).

Realizamos a revisão bibliográfica considerando o período de 2012 à 2023, tendo em vista que a pesquisa de Silva *et al.* (2012) já havia fornecido um panorama detalhado das produções acadêmicas nacionais de 1996 a 2011 sobre Educação Infantil para crianças de 0 a 5 anos residentes de áreas rurais no território brasileiro, conforme destacado por Araujo e Santos (2023, p. 383):

Essa revisão bibliográfica faz parte da Pesquisa Nacional Caracterização das Práticas Educativas com Crianças de 0 a 6 anos Residentes em Área Rural (BARBOSA *et al.*, 2012), que ocorreu entre os anos de 2011 a 2012 a partir de cooperação técnica entre o Ministério da Educação – MEC e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS para produzir conhecimento sobre Educação Infantil destinada à população do campo.

Assim, considerando o recorte temporal, iniciamos a revisão utilizando a palavra-chave *Educação Infantil do Campo*, no banco de dados da Capes³⁴, e obtivemos 587 resultados. É importante destacar que, nessa primeira busca, não utilizamos aspas; optamos por uma seleção manual dos trabalhos para verificar se o uso das aspas estava restringindo os resultados.

Após selecionar os trabalhos manualmente com a leitura de títulos, resumos e, quando necessário, de partes do texto para selecionar apenas estudos que tratassem da temática abordada, realizamos a busca novamente com o uso das aspas e obtivemos um resultado semelhante.

Para exemplificar, a busca sem aspas na Capes encontrou 587 trabalhos; destes, selecionamos apenas 60 que tratavam especificamente de pesquisas sobre Educação Infantil do Campo. A busca com aspas na mesma plataforma resultou em 63 trabalhos, dentre os quais estavam os 60 selecionados do total da busca anterior, e que foram mantidos na pesquisa.

Constatada a sua eficiência, decidimos manter o uso das aspas nas demais buscas, entendendo que seria uma estratégia assertiva. Seguimos utilizando a mesma palavra-chave na BDTD³⁵ e 56 trabalhos foram levantados; desses, 32³⁶ foram selecionados por abordar a temática explorada.

³⁴ O levantamento foi realizado no dia 29 de fevereiro de 2024.

³⁵ O levantamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações foi realizado no dia 05 de março de 2024.

³⁶ Vale destacar que a seleção dos trabalhos foi feita seguindo a estratégia de organizá-los em dois arquivos no Word, a saber: um com os trabalhos da Capes e outro com os trabalhos da BDTD. Em cada arquivo, incluímos os dados dos trabalhos e o link de acesso correspondente. A partir disso, procedemos com a seleção, aplicando os critérios de inclusão e exclusão, ou seja, selecionamos trabalhos cujas investigações considerassem a Educação Infantil para crianças de 0 a 5 anos do campo de forma geral, sem especificar o enfoque: se creche ou pré-escola,

Com os arquivos organizados contendo apenas aqueles trabalhos sobre Educação Infantil do Campo – um total de 92 trabalhos de mestrado e doutorado –, reunimos o *corpus* da pesquisa em uma planilha de Excel. Isso permitiu excluir 27 trabalhos duplicados e 3 que não foram encontrados na íntegra, restando 62 estudos. Também categorizamos os trabalhos por segmento: somente creche; somente pré-escola, e creche e pré-escola. Dessa forma, excluímos 30 pesquisas que se referiam exclusivamente à pré-escola, restando 32 teses e dissertações que foram selecionados na primeira fase do levantamento.

Para aumentar as chances de encontrar trabalhos dentro do escopo investigado, ampliamos a busca com o uso de diferentes palavras-chave. Foram realizados três cruzamentos principais:

1. “*Educação Infantil do Campo*” e³⁷ “*Bebê*”: nenhum trabalho encontrado.
2. “*Educação Infantil do Campo*” e “*Creche*”: encontramos 4 trabalhos na plataforma Capes, todos repetidos. Na BDTD, localizamos 12 trabalhos, dos quais 2 eram repetidos e 10 estavam fora do tema, resultando em nenhum trabalho selecionado.
3. “*Educação Infantil do Campo*” e “*Infância*”: na Capes, encontramos 15 trabalhos, dos quais 8 eram repetidos, 5 estavam fora do tema, 1 não estava disponível e 1 foi selecionado. Na BDTD, encontramos 30 trabalhos, com 12 repetidos, 16 fora da temática, 1 não disponível e 1 selecionado; com estas palavras-chave, totalizaram-se 2 trabalhos selecionados considerando ambas as plataformas.
4. “*Educação Infantil do Campo*” e “*MST*”: encontramos 2 trabalhos na Capes e 4 na BDTD, todos repetidos.
5. “*Educação Infantil do Campo, das Águas e das Florestas*”: não obtivemos nenhum resultado em ambas as plataformas.

A respeito do último resultado, supomos que a terminologia “Educação Infantil do Campo, das Águas e das Florestas” ainda não é uma palavra-chave ou descritor nas bases de dados, por não ser uma nomenclatura utilizada pelas políticas públicas, apesar de ser um debate e uso recorrente entre os povos das águas e das florestas. Nesse sentido, tal terminologia vem sendo utilizada mais recentemente no campo das políticas públicas e foi incorporado nas

se creche e pré-escola. Essa estratégia de separar, incluir e excluir, trabalhos conforme o segmento foi adotada posteriormente.

³⁷ No banco de teses da Capes é recomendado o uso de operadores booleanos (AND, NOT, OR) para combinar termos. Utilizamos AND entre as palavras-chave, entre aspas. Na BDTD, utilizamos o recurso de busca avançada, que permite a pesquisa de mais de um termo em campos separados, sem a necessidade de utilizar operador booleano.

Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil – Resolução CNE/CBNE nº 1/2024 (Brasil, 2024a). Acreditamos que a utilização do termo visa enfatizar e reconhecer a diversidade dos povos que vivem nas áreas rurais, explicitando de forma categórica que são diversos e que a palavra “campo” não é representativa das populações que vivem nas águas e nas florestas. Nesse aspecto, a adoção do termo é uma forma de afirmar e positivar as identidades dos povos do campo, das águas e das florestas, e ampliar o campo de debate acerca da Educação Infantil.

No total, foram selecionados 2 trabalhos nessa nova etapa: 1 da BDTD e 1 da Capes; somados ao resultado da primeira etapa da pesquisa, chegamos a 34 trabalhos no total, conforme tabela abaixo.

Tabela 2: Levantamento de Teses e Dissertações

Palavras-chave	Repositórios	Resultado
<i>Educação Infantil do Campo</i>	Banco de Teses e Dissertações da Capes	587
<i>“Educação Infantil do Campo”</i>	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	56
<i>“Educação Infantil do Campo” e “Bebê”</i>	Banco de Teses e Dissertações da Capes	0
	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	0
<i>“Educação Infantil do Campo e Creche”</i>	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	4
	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	12
<i>“Educação Infantil do Campo” e “Infância”</i>	Banco de Teses e Dissertações da Capes	15
	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	30
<i>“Educação Infantil do Campo e MST”</i>	Banco de Teses e Dissertações da Capes	0
	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	0
<i>“Educação Infantil do Campo, das Águas e das Florestas”</i>	Banco de Teses e Dissertações da Capes	0
	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	0
Total de trabalhos levantados		704
Total de trabalhos excluídos – outras temáticas		612
Total de trabalhos excluídos – repetidos		56
Total de trabalhos excluídos – não disponíveis		5

Total de trabalhos incluídos	31

Fonte: elaborada pela autora com base no levantamento no Banco de Teses e Dissertações e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD (2024).

Aqui vale a pena destacar que, na pesquisa de Silva *et al.* (2012), a escolha das palavras-chave foi intencionalmente ampla, com o objetivo de identificar o maior número possível de trabalhos, uma vez que a força desse campo estava em construção. Assim, a estratégia adotada foi realizar um extenso cruzamento de palavras-chave para mapear produções já existentes, levando em consideração a educação infantil e as crianças residentes em área rurais.

Para ilustrar, no que diz respeito “ao rural, os critérios de escolha foram a referência: ao rural como local; ao rural na sua diversidade territorial; à identidade das populações moradoras em áreas rurais; à produção econômica de suas famílias e à atividade por elas desenvolvidas” (Silva *et al.*; 2012, p. 299). Além disso, foram selecionadas palavras relacionadas aos movimentos sociais do campo, dentre outras, totalizando 62 palavras-chave³⁸. A mesma abordagem foi aplicada para a seleção de termos referentes à Educação Infantil, resultando na escolha de 16 palavras-chave³⁹ (Silva *et al.*, 2012).

Ademais, o marco temporal da pesquisa abrangeu o período de 1996 a 2011, um tempo histórico em que não havia ainda uma articulação entre os campos da Educação Infantil e da Educação do Campo (Silva *et al.*, 2012).

A perspectiva adotada em nossa revisão bibliográfica foi selecionar palavras-chave que representassem a Educação Infantil do Campo enquanto um campo de debate teórico e político, com seus acúmulos e contribuições específicas, por isso usar o termo Educação Infantil do Campo como palavra-chave principal foi uma estratégia metodológica.

No contexto atual, destacamos a visibilidade que a Educação Infantil do Campo ganhou a partir de iniciativas do Ministério da Educação, Secretária da Educação Básica e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade Inclusão (MEC/SEB/SECADI), que promoveram debate sobre o tema, no final da primeira década dos anos 2000. Essas ações

³⁸ As 62 palavras-chave foram: Campo; Rural; Ambiente Rural; Área Rural; Zona Rural; Meio rural; Território rural; Assentamento; Acampamento; Campesinato; Floresta; Quilombo; Comunidade quilombola; Comunidade tradicional; Povo tradicional; Fazenda; Camponês, Campesino; Assentado e Acampado; Quilombola; Ribeirinho; Ribeirinha; Caiçara; Praiano; Praiana; Pescador; Extrativista; Faxinal; Sitiante; Colono; Pequeno agricultor; Agricultura familiar; Agricultor; Lavrador; Sem terra; Sem-terra; Sem terrinha; Sem-terrinha; Povo da floresta; População rural; Trabalhador rural; Movimento social; MST; CPT; Contag; Reforma Agrária; Agricultura; Agricultura familiar; Pesca; Extrativismo; Agropecuária; Pecuária; Educação contextualizada; Escola ativa. Pedagogia da alternância; Classe multisseriada; Escola Itinerante; Ciranda Infantil; e Ciranda.

³⁹ As 16 palavras-chave foram: Educação Infantil; Bebê; Centro Infantil; 0 a 3 anos; 0 a 6 anos; Escola de Educação Infantil; Crianças; Infância; Creche; Pré-escola; Educação pré-escolar; pré-escolar; Práticas de Criação infantil; Práticas de Educação Infantil; 4 a 6 anos; Centro de Convivência Infantil.

visaram responder às demandas sociais relacionadas ao direito dessas populações, evidenciando questões como as desigualdades no acesso à creche, a tendência de atendimento em pré-escola urbanas para as crianças de áreas rurais e a precarização das instituições localizadas no campo, além de outros desafios como o transporte (Barbosa *et al.*, 2012).

Ademais, as pesquisas sobre a temática da Educação Infantil do Campo vêm assumindo novos contornos, impulsionadas pelo crescente acúmulo de produção de conhecimento decorrente desse movimento de construção de um campo de debate e de proposição de políticas públicas. A título de exemplo, pesquisadoras que atuaram nessas iniciativas mencionadas continuam fomentando investigações nesse campo, orientando trabalhos em programas de pós-graduação em diversas regiões do Brasil⁴⁰. Além disso, novos pesquisadores têm se juntado a essa discussão, contribuindo com a construção da identidade da Educação Infantil do Campo.

Diante disso, com o levantamento concluído, foi possível mapear o *corpus* e identificar as diferentes temáticas abordadas nos estudos sobre Educação Infantil do Campo, das Águas e das Florestas, bem como os trabalhos dedicados especificamente ao estudo da creche para bebês de áreas rurais. Outrossim, foram evidenciadas pesquisas que enfocam as crianças sem-terrinha em assentamentos rurais, permitindo uma análise mais aprofundada das produções selecionadas. O mapeamento dessas produções nos permite apontar lacunas e temas que ainda carecem de investigações, contribuindo desse modo para a consolidação desse campo de pesquisa.

1.3.2 Alguns resultados

Nesse momento, direcionaremos nosso olhar para os achados da revisão bibliográfica no banco de teses da Capes e na BDTD, conforme exposto no quadro 1, que apresenta os trabalhos selecionados.

Quadro 1: Trabalhos selecionados

Trabalhos Selecionados					
Quantidade	Tipo*	Título dos trabalhos	Orientador /a	Plataforma	Segmento
1	D	BIJEGA, G. L. A participação das crianças e as desigualdades em um contexto de Educação	Ângela Maria Scalabrins Coutinho	BDTD	Creche

⁴⁰ Para conhecer alguns deles, ver lista de pesquisadores participantes em Barbosa *et al.* (2012).

		Infantil do Campo. 2018. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba – PR, 2018.				
2	D	DIAS, L. S. O. F. Ações político-pedagógicas para formação continuada de um grupo de profissionais da Educação Infantil do/no Campo da Rede Municipal de Ilhéus-BA. 2022. 215 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) — Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus – BA, 2022.	Cândida Santos Alves	Maria Daltro	CAPES	Creche
3	D	RIBEIRO, M. F. Educação Infantil do Campo: mais respeito nossas crianças têm direito. 2016. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação Social) — Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Pantanal - MS, 2016.	Ana Santana	Maria da Silva	CAPES	Creche
4	D	SESIUK, P. Oferta e acesso à creche pública em Curitiba: A construção da desigualdade social. 2019. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, 2019.	Ângela Scalabrins Coutinho	Maria	CAPES	Creche
5	D	BORGES, D. S. Políticas públicas de acesso à Educação Infantil no Município de Campo Largo - PR (2003 - 2016). 2017. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Tuiuti do Paraná, 2017.	Maria de Fátima Rodrigues		CAPES	Creche
6	D	ARRUDA, G. R. da S. “Quem são e onde estão os bebês?” Conceito, políticas e atendimento na Baixada Fluminense. 2019. 178 p. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) — Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2019.	Anelise Monteiro Nascimento	do	CAPES	Creche
7	D	LACERDA, W. M. F. A demanda por Educação Infantil do/no Campo: A perspectiva das	Fernanda Lourdes Almeida Leal	de	CAPES	Creche e Pré-escola

		famílias do Assentamento Zé Marcolino, no Cariri Paraibano. 2019. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande - PB, 2019.			
8	D	BEZERRA, G. A. A identidade docente da Educação Infantil no meio rural de Imperatriz – MA. 2021. 170 f. Dissertação (Mestrado em Formação Docente em Práticas Educativas) — Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia, Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz – MA, 2021.	Karla Freitas de Souza Monteiro	CAPES	Creche e Pré-escola
9	D	ANDRADE, L. G. A organização e a oferta da Educação Infantil para as crianças camponesas no município de Barra de Santana - PB. 2022. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande – PB, 2023.	Maria do Socorro Silva	BDTD	Creche e Pré-escola
10	D	LOURENÇO, K. Análise dos Documentos Oficiais que versam sobre a Educação Infantil do/no Campo em Domingos Martins à luz da Pedagogia Histórico-Crítica. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) — Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2016.	Ana Carolina G. Marsiglia	CAPES	Creche e Pré-escola
11	D	SILVA, C. G. S. As representações sociais da Educação Infantil no/do Campo por docentes e mães de alunos, em uma cidade do Vale do Paraíba Paulista. 2016. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Desenvolvimento Humano) — Universidade de Taubaté, Taubaté – SP, 2016.	Édna Maria Querido de Oliveira Chanon	BDTD	Creche e Pré-escola
12	D	PRETO, M. C. F. Condições Materiais no Atendimento Escolar à Educação Infantil no Campo: Região de Bragança Paulista – SP. 2017. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Centro de Educação e Ciências Humanas,	Maria Cristina dos Santos Bezerra	BDTD	Creche e Pré-escola

		Universidade Federal de São Carlos, São Carlos – SP, 2017.			
13	T	SILVA, C. A. L. Currículo, cultura e formação humana: Tecituras de práticas educativas na Educação Infantil em uma escola ribeirinha da Amazônia e outra metropolitana do sudeste brasileiro. 2020. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro – RJ, 2020.	Patrícia Corsino	CAPES	Creche e Pré-escola
14	D	MÉLIGA, L. L. Educação Infantil do Campo: A educação das crianças pequenas nas proposições do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. 2014. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre – RS, 2014.	Natália de Lacerda Gil	CAPES	Creche e Pré-escola
15	D	PIMENTEL, E. R. Educação Infantil do Campo e Currículo: Que atividades são oportunizadas às crianças? 2019. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal – RN, 2019.	Denise Maria de Carvalho Lopes	BDTD	Creche e Pré-escola
16	T	VIEIRA, M. A. F. O. Trajetórias de formação e atuação docente na educação infantil do campo: narrativas dos egressos dos cursos Magistério e Pedagogia da Terra – MST. 2023. 2012 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória – ES, 2023.	Valdete Côco	CAPES	Creche e Pré-escola
17	D	LEMOS, J. S. S. Educação Infantil do e no Campo: a oferta de Educação Infantil para crianças que residem em áreas rurais de um município do brejo paraibano. 2021. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Unidade Acadêmica de Educação, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande – PB, 2021.	Fernanda de Lourdes Almeida Leal	BDTD	Creche e Pré-escola

18	T	MIRANDA, D. R. Educação Infantil em contextos rurais: perspectivas presentes na produção acadêmica da última década (2000-2010). 2016. 136 f. Tese (Doutorado em Educação) — Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2016.	Ligia Maria M. L. Leão de Aquino	CAPES	Creche e Pré-escola
19	T	PELOSO, F. C. Infâncias do e no campo: um retrato dos estudos pedagógicos nacionais. 2015. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) — Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2015.	Roseli Rodrigues de Mello	CAPES	Creche e Pré-escola
20	T	LEINEKER, M. S. L. O direito à Educação Infantil do Campo no município de Pinhão: o ponto de vista das famílias. 2016. 308 f. Tese (Doutorado em Educação) — Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2016.	Diana Carvalho de Carvalho	BDTD	Creche e Pré-escola
21	D	GONÇALVES, R. D. F. S. O estado da arte da infância e da Educação Infantil do Campo: debates históricos, construções atuais. 2013. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual de Feira de Santana, 2013.	Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante	CAPES	Creche e Pré-escola
22	D	SOARES, M. C. M. S. O processo de nucleação escolar no campo: implicações na educação infantil das crianças do campo no município de Limoeiro – PE. 2017. 301 f. Tese (Doutorado em Educação) — Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, 2017.	Ângela Maria Dias Fernandes.	BDTD	Creche e Pré-escola
23	D	PRATES, M. M. M. Políticas públicas de Educação Infantil das escolas do campo do município de Palmas de Monte Alto – BA. 2017. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Sudoeste da Bahia, 2017.	Isabel Cristina de Jesus Brandão	CAPES	Creche e Pré-escola
24	D	SILVEIRA, D. M. Políticas públicas de Educação Infantil no/do Campo no Brasil: 1988 a	Conceição Paludo	BDTD	Creche e Pré-escola

		2014. 2015. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas – RS, 2015.			
25	D	ABREU, A. C. S. dos S. R. Prática docente na educação infantil em agrupamento de multiidade: experiência/resistências no campo no município de Altos/PI. 2020. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Altos – PI, 2020.	Carmem Lúcia de Oliveira Cabral	CAPES	Creche e Pré-escola
26	D	VASCONCELOS, S. M. O. Práticas pedagógicas no contexto multisseriado da Educação Infantil em escolas do campo: Vila Pereira no município de Barreirinhas - Amazonas. 2023. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades, Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, AM, 2023.	Zilda Gláucia Elias Franco	BDTD	Creche e Pré-escola
27	D	ARAÚJO, D. K. P. de. Protagonismo de crianças negras na Educação Infantil do Campo: brincadeiras e igualdade de gênero. 2021. 155 f. Dissertação (Mestrado em Formação de Professores) — Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, Centro de Educação, Universidade Estadual da Paraíba, Paraíba, 2021.	Patrícia Cristina Aragão	BDTD	Creche e Pré-escola
28	D	MARTINS, C. A. Racismo silencioso na educação das crianças: um fenômeno a ser desvelado no CEI Sebastiana Germana da Conceição no Distrito de Cangas Região Pantaneira em Poconé-MT. 2021. 181 p. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cuiabá, 2021.	Waldnéia de Alcântara	CAPES	Creche e pré-escola

29	T	COSTA, D. C. P. Sem terrinhas e a educação como movimento de luta: campo científico e a produção do conhecimento sobre projetos educativos. 2021. 316 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2021.	Romilson Martins Siqueira	BDTD	Creche e Pré-escola
30	T	SPADA, A. C. M. Tensões e contradições do processo de construção das diretrizes para a política de educação infantil do campo. 2016. 321 f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.	Mônica Castagna Molina	CAPES	Creche e Pré-escola
31	D	VIEIRA, M. A. F. de O. Educação Infantil do Campo e formação continuada de educadores que atuam em assentamento. 2016. 211 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.	Valdete Côco	CAPES	Creche e Pré-escola

Fonte: elaborada pela autora com base no levantamento no Banco de Teses e Dissertações e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD (2024).

*D = Dissertação e T = Tese.

Dos 31 trabalhos levantados, 12 são provenientes da BDTD, o que corresponde a aproximadamente 39%; e 19 são da Capes, representando cerca de 61%. Esses dados indicam que a Capes é o banco de dados com maior número de trabalhos, devido ao seu status de depósito obrigatório de teses e dissertações, já que está vinculado ao Ministério da Educação e atualmente integrado à plataforma Sucupira. Por outro lado, a BDTD do IBCT se configura como uma ferramenta de busca que integra todas as Bibliotecas Digitais de Teses e Dissertações das universidades brasileiras que fazem uso do sistema⁴¹.

O que há em comum entre os dois portais é que ambos possibilitam a pesquisa de teses e dissertações de diversas universidades ao mesmo tempo. A vantagem do Portal de Teses da CAPES é que contém todas, sem exceção, as teses e dissertações brasileiras por ser o local para depósito obrigatório. O que não ocorre no Banco de Teses do IBCT. Por outro lado, o Banco de Teses IBCT tem a vantagem de remeter diretamente ao texto completo da tese ou dissertação por meio de link para o arquivo no repositório

⁴¹ Informações provenientes do site: <https://www.sorocaba.unesp.br/#!/biblioteca/diferenca-entre-bdtd-e-capes/>. Acesso em: 15 jan. 2024.

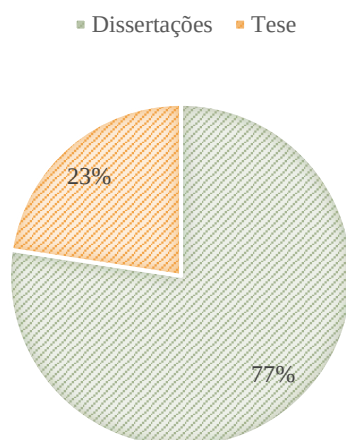
da universidade onde o **trabalho** foi defendido, o que não ocorre no Portal de Teses da Capes⁴².

Com esse resultado, percebemos que a estratégia metodológica utilizada para busca de trabalhos em dois importantes bancos de dados brasileiros proporcionou uma variedade mais abrangente de produções sobre o tema, que subsidiaram as discussões e reflexões da revisão bibliográfica.

Verificamos que dos 31 trabalhos selecionados, 24 (77%) são dissertações de mestrado e 7 (23%) são teses de doutorado. Esses dados indicam que a maior parte das pesquisas sobre o tema se concentram em nível de mestrado, o que sugere que o campo ainda está em desenvolvimento. As pesquisas nesse nível tendem a ser mais exploratórias, levantando questões que emergem durante o processo de investigação empírica e ou teórica, e que podem ser aprofundadas em estudos futuros, delineando trajetórias investigativas expressivas ao campo de debate político e teórico da Educação Infantil do Campo, das Águas e das Florestas.

Já as pesquisas de doutorado, que representam uma parcela menor dos resultados, podem refletir a continuidade de trajetórias acadêmicas iniciadas no mestrado, com aprofundamento do objeto de estudo. Um exemplo disso é a pesquisa de Marle Aparecida Vieira, que, no mestrado, investigou a *Educação Infantil do Campo e formação continuada de educadores que atuam em assentamento* (Vieira, 2016); no doutorado, sua pesquisa se baseou nas *Trajetoórias de formação e atuação docente na educação infantil do campo: narrativas dos egressos dos cursos Magistério e Pedagogia da Terra – MST* (Vieira, 2023), centrando-se no tema da Educação Infantil do Campo, formação docente e movimento social.

⁴² Informações provenientes do site: <https://www.sorocaba.unesp.br/#!/biblioteca/diferenca-entre-bdtd-e-capes/>. Acesso em: 15 jan. 2024.

Gráfico 1: Tipo de trabalho**TIPO DE TRABALHO**

Fonte: elaborado pela autora com base no levantamento no Banco de Teses e Dissertações e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

Acerca da metodologia, as pesquisas em Educação Infantil do Campo levantadas na revisão mostram que maioria dos estudos (equivalente a 74% – 24 produções) adotam uma abordagem qualitativa de investigação. Apenas 6% (ou seja, 2 pesquisas) utilizam uma abordagem quantitativa e qualitativa, como observado nos estudos de Silva (2016) e Peloso (2017); e 1 estudo (representando 3% da amostra) adota exclusivamente uma abordagem quantitativa, conforme relatado por Sesiuk (2019). Além disso, 13% das produções (equivalentes a 5 trabalhos) não explicitaram a abordagem metodológica, incluindo as pesquisas de Andrade (2023); Lourenço (2016); Preto (2017); Méliga (2014); e Borges (2017).

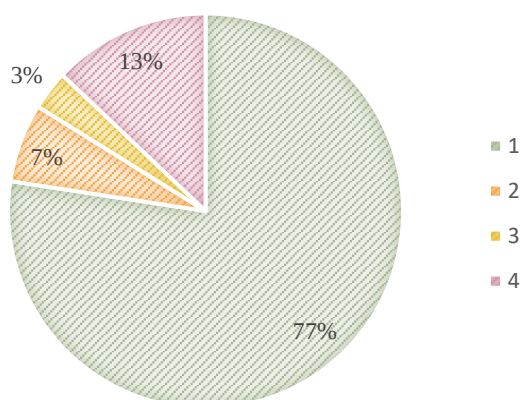
Esse resultado demonstra que os estudos estão centrados nas experiências que envolvem a percepções sobre os fenômenos sociais dos sujeitos nos contextos educacionais, bem como aquelas que se detém em análises teóricas.

Vale ressaltar que o campo de pesquisa em educação no Brasil se desenvolveu ao longo do século XX com a criação do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais – INEP no final da década de 1930 e com a abertura de centros regionais de pesquisa nos estados de São Paulo, Bahia, Minas Gerais e Rio Grande do Sul, fomentando diálogo com as universidades nas décadas seguintes. Porém, é com a criação dos programas de Pós-Graduação entre as décadas de 1960 e 1970, e as investigações de mestrado e doutorado, que “se acelerou o desenvolvimento da área de pesquisa no país, transferindo-se o foco de produção e de formação

de quadros para as universidades” (Gatti, 2001, [s.p.]). Também é nesse contexto de desenvolvimento e democratização do acesso às produções e pensamentos do campo científico das Ciências Sociais que as pesquisas qualitativas emergem e ganham força, conforme salienta Ferreira (2009).

Gráfico 2: Abordagem metodológica

ABORDAGEM METODOLÓGICA



Fonte: elaborado pela autora com base no levantamento no Banco de Teses e Dissertações e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

Essa tendência no modo de produzir pesquisa em educação no Brasil se amplia entre as décadas de 1980 e 1990, ao mesmo tempo que se valorizam os cotidianos escolares, as situações reais e os sentidos que emergem desses contextos a partir das vozes de quem está inserido neles. Também se veem grupos de pesquisas contribuindo para a consolidação do campo de pesquisas em Educação, que, por diferentes fatores⁴³, são impulsionados a produzir conhecimento acerca dos mais variados assuntos relativos à Educação Básica brasileira.

Descortinam-se, no final desse período, grupos sólidos de investigação, por exemplo, em alfabetização, ensino e currículo, educação infantil, fundamental e média, educação de jovens e adultos, ensino superior, gestão escolar, avaliação educacional, história da educação, políticas educacionais, trabalho e educação (Gatti, 2001, p. 68-69).

⁴³ Para saber mais ler o artigo de Gatti (2001).

É nesse cenário, portanto, que as pesquisas qualitativas em Educação se tornam uma tendência e passam a delinear o campo metodológico, como ressalta Ferreira (2009, p. 49).

Ganham força os estudos chamados “qualitativos”, que englobam um conjunto heterogêneo de perspectivas, de métodos, de técnicas e de análises, compreendendo desde estudos do tipo etnográfico, pesquisa participante, estudos de caso, pesquisa-ação até análises de discurso e de narrativas, estudos de memória, história de vida e história oral.

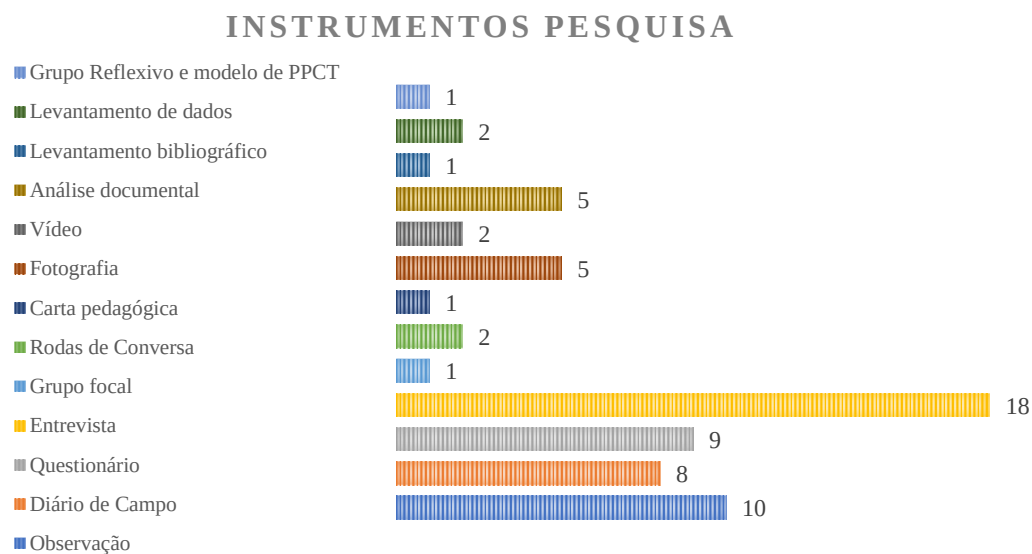
A partir desse contexto, constatamos que as pesquisas acerca da Educação Infantil do Campo seguem tal tendência; em contrapartida, o resultado aponta para a necessidade de desenvolvimento de pesquisas com abordagem quantitativa e/ou mista (quantitativa e qualitativa), para ampliar o olhar às questões sociais e educacionais relacionadas à população de 0 a 5 anos de áreas rurais.

Os métodos de análise de dados que se traduzem por números podem ser muito úteis na compreensão de diversos problemas educacionais. Mais ainda, a combinação deste tipo de dados com os dados oriundos de metodologias qualitativas, podem vir a enriquecer a compreensão de eventos, fatos, processos. As duas abordagens demandam, no entanto, o esforço de reflexão do pesquisador para dar sentido ao material levantado e analisado (Gatti, 2004, p. 13).

As pesquisas com abordagem quantitativa podem contribuir para avaliar a demanda e o acesso à creche em redes municipais, por exemplo. No entanto, vale ressaltar que a pesquisa quantitativa em Educação (Infantil do Campo) não deve abrir mão de uma análise baseada em seu contexto de produção, uma vez que esse tipo de pesquisa “pressupõe um conhecimento do contexto em que os dados foram produzidos” (Gatti, 2004, p. 13).

Há mais de duas décadas que, na formação de educadores e de mestres e doutores em educação, não se contemplam estudos disciplinares sobre esses métodos. No entanto, há problemas educacionais que, para sua contextualização e compreensão, necessitam ser qualificados através de dados quantitativos.

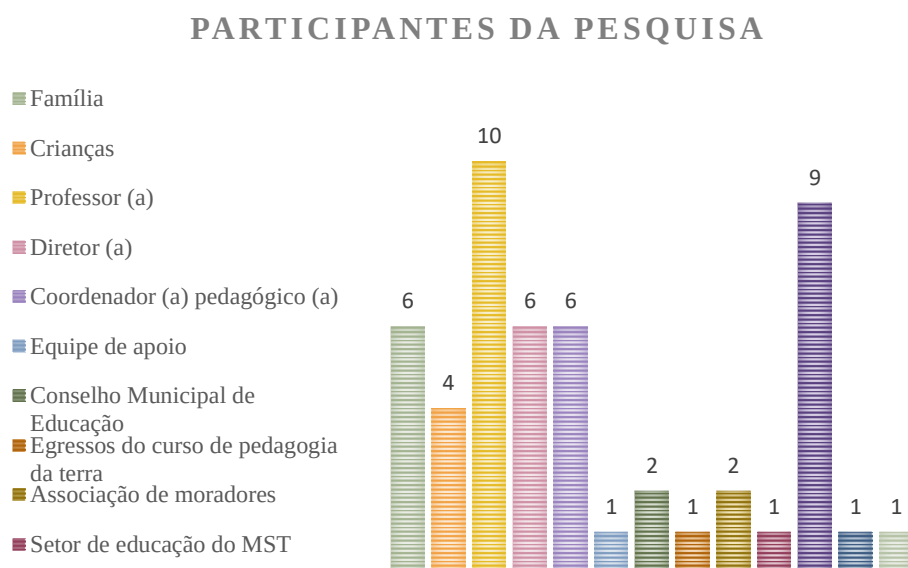
Verificamos, ainda, que os principais instrumentos de pesquisa adotados são aqueles que compõem as pesquisas qualitativas, como: 1) entrevistas; 2) observação; 3) questionário; 4) diário de campo e análise documental.

Gráfico 3: Instrumentos de pesquisa

Fonte: elaborado pela autora com base no levantamento no Banco de Teses e Dissertações e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

Entre os participantes da pesquisa, estão os sujeitos representantes de diferentes segmentos da comunidade escolar. Entre aqueles com maior participação, estão os/as: 1) professores; 2) representantes da Secretaria de Educação; 3) diretores, coordenadores e famílias; 4) Crianças⁴⁴ e as demais categorias com menor participação.

⁴⁴ As crianças participantes têm entre 2 a 5 anos de idade.

Gráfico 4: Participantes das pesquisas

Fonte: elaborado pela autora com base no levantamento no Banco de Teses e Dissertações e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

A partir desses dados, notamos que os principais participantes são os profissionais da educação⁴⁵: gestores que fazem a gestão do sistema municipal de ensino; conselheiros municipais que atuam na mediação entre a sociedade civil e o sistema de ensino, desempenhando papel de fiscalizar e normatizar; gestores que atuam na organização administrativa e pedagógica das instituições de Educação Infantil em áreas rurais; e professores/as que atuam diretamente com as crianças.

Além desses sujeitos, as famílias são participantes presentes nas pesquisas; em menor número, as crianças entre 2 a 5 anos apresentaram se como participantes em 3 pesquisas, sendo as pesquisas de Bijega (2018), Silva (2020) e Araujo (2021). Nenhuma pesquisa foi realizada com crianças menores de 1 ano de idade. A pesquisa de Bijega (2018) acompanhou uma turma de crianças entre 2 a 3 anos do Maternal II; a pesquisadora relatou que havia turma de Berçário na instituição, porém, houve um cuidado com elas, pois a pesquisadora era uma pessoa estranha aos bebês.

Essa situação nos faz refletir sobre a inserção a campo nas pesquisas com bebês e em áreas rurais, pois há muitos desafios metodológicos e contextuais a serem considerados. Além

⁴⁵ Apenas uma pesquisa teve como participante um Coordenador Municipal de Educação do Campo.

da construção de vínculo como princípio para pesquisas com bebês, conforme ressalta a pesquisadora, o deslocamento para a área rural, a depender do contexto (terra, mar, rio, floresta, etc.) requer acesso a transporte apropriado e apoio das pessoas locais, para que o deslocamento possa ser feito com segurança (Bijega, 2018).

O Centro Municipal de Educação está localizado em uma estrada de terra, na qual eu percorria aproximadamente 14 km em estrada de chão. A escolha por esta instituição foi realizada após a visita a esta e as outras duas instituições de Educação Infantil do município que estão na área rural, totalizando três instituições situadas na área rural dos 38 CMEIs da rede. A intenção de nossa parte é pesquisar a primeira infância, a faixa etária de 0 a 3 anos, escolhemos para a realização da pesquisa a faixa etária de 2 para 3 anos, sendo a turma do maternal II, no entendimento que para as crianças seria mais confortável a presença de uma estranha duas vezes por semana do que para os bebês menores, onde os vínculos e rotina das crianças poderiam ser mais alterados pela minha presença (Bijega, 2018, p. 97).

Com relação aos participantes das pesquisas, cabe apontar que a participação de segmentos que estão mais próximos das instituições contextos de pesquisa parecem ser mais evidente; em contrapartida, seria importante haver investigações que considerem os gestores atuantes em âmbito federal, construindo as políticas públicas nacionais. Além disso, representantes de Movimentos Sociais, que lutam pela Educação Infantil⁴⁶ e pelos direitos das populações das áreas rurais são importantes sujeitos a serem considerados.

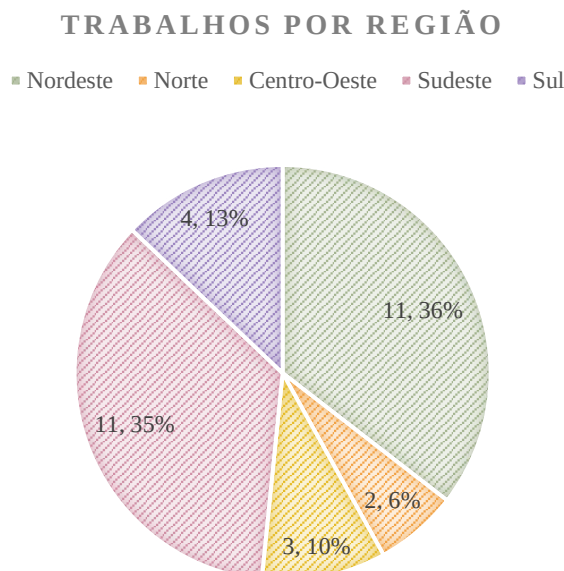
Ressaltamos também que pesquisas que extrapolam as instituições e avançam para as comunidades onde as creches e pré-escolas pesquisadas estão inseridas, podem indicar possíveis caminhos investigativos, na direção de compreender as crianças imersas em seus contextos socioambientais, lugares de vivências e práticas sociais e comunitárias, esse conhecimento pode ser base para pensar currículos que respeitem as culturas e as identidades das crianças de áreas rurais, fomentando, assim, as práticas educativas que ocorrem nas instituições de Educação Infantil, conforme previsto nas DCNEI (Brasil, 2009).

No que diz respeito à distribuição dos trabalhos por região, a maioria se concentra nas regiões Sudeste e Nordeste, que se destacam por realizarem 35,5% das pesquisas, representando 11 produções cada. Em seguida, a região Sul contribui com 13% (4 produções), seguida pela

⁴⁶ Nessa direção, destacamos o Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil e os Fóruns regionais, o Movimento de Mulheres Camponesas (MMC); o Movimento Social de Luta pela Terra (MST) – o qual, apesar de ter sido considerado na pesquisa de Vieira (2016), é pouco representativo se considerarmos que, nos contextos de assentamentos rurais a primeira infância está presente –; o Movimento dos Atingidos por Barragem, entre outros.

região Centro-Oeste com 10% (3 produções). Já a região Norte registrou o menor número de pesquisas, com apenas 6% (2 trabalhos).

Gráfico 5: Trabalhos por região



Fonte: elaborado pela autora com base no levantamento no Banco de Teses e Dissertações e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

A partir das pesquisas, é possível constatar que a produção do conhecimento sobre Educação Infantil do Campo, das Águas e das Florestas (creche e pré-escola) está concentrado nas regiões Sudeste, Nordeste e Sul. Consequentemente, há maior disponibilidade de informações sobre essas realidades, em detrimento das regiões Centro-Oeste e Norte, que são menos contempladas nos estudos. Nesse sentido, há pouca produção que dê visibilidade para a creche com foco nas populações que vivem nos territórios localizados ao Norte e Centro-Oeste do país.

Isso nos leva a refletir sobre algumas questões. Por um lado: a creche é uma demanda das famílias nessas regiões? As políticas públicas, que garantem um atendimento obrigatório a partir de 4 anos de idade na pré-escola, não contemplam as crianças mais novas, como os bebês do campo, das águas e das florestas, na creche? Quais são os desafios para esse atendimento? E, por outro lado: será que as pesquisas no campo da educação, nessas regiões, estão concentradas em outros segmentos e níveis de ensino? Por que a creche não figura como foco de debate e pesquisa da área da educação no Norte e Centro-Oeste do país?

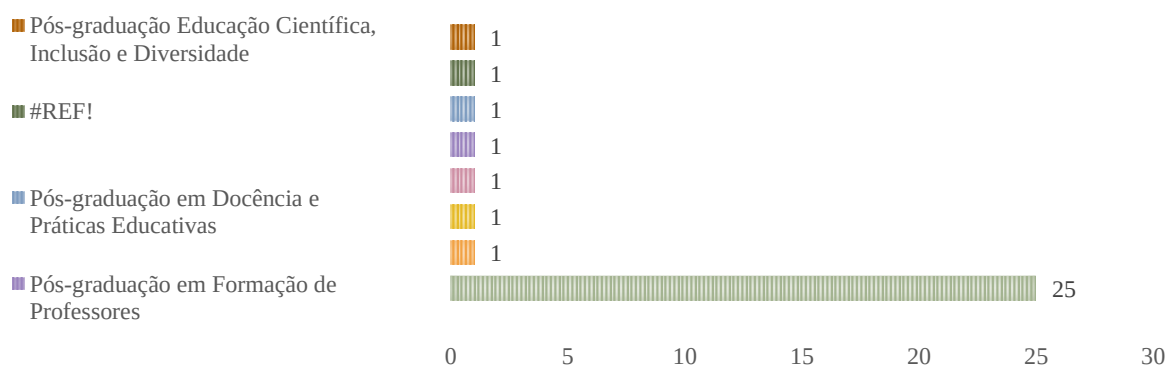
A respeito dos Programas de Pós-Graduação, nossa intenção foi mapear as produções vinculadas à área de Educação, concentrando nossa análise nesse campo científico,

considerando as áreas correlatas, com o propósito de compreender a densidade e a qualidade do conhecimento gerado. Ademais, acreditamos que o levantamento, com esse recorte, pode apontar tendências teóricas, metodológicas e temáticas no campo educacional, tornando possível identificar os avanços e desafios investigativos, bem como as lacunas ainda presentes. Contribui-se, assim, para a construção da área.

Dessa maneira, identificamos que a maioria das produções, totalizando 25 teses e dissertações, estão vinculadas ao programa de Pós-Graduação em Educação; e os demais trabalhos estão espalhados nas seguintes áreas afins: 1 na Pós-Graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade; 1 na Pós-Graduação em Docência e Práticas Educativas; 1 na Pós-Graduação em Formação de Professores; 1 na Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares e 1 na Pós-Graduação em Educação e Desenvolvimento Humano.

Gráfico 6: Trabalhos por Programa de Pós-Graduação

TRABALHOS POR PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO



Fonte: elaborado pela autora com base no levantamento no Banco de Teses e Dissertações e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

Nesse sentido, vale ressaltar as linhas de pesquisa, para que seja possível visualizar com mais clareza onde circulam as pesquisas sobre Educação Infantil do Campo, das Águas e das Florestas, com ênfase na creche nos Programas de Pós-Graduação em Educação e suas interfaces.

Quadro 2: Linhas de pesquisa

Eixo Temático	Linhas de Pesquisa	Quantidade
EIXO 1: Políticas Públicas Eduacionais	Políticas educacionais e gestão escolar	1
	Políticas públicas e gestão da educação	2
	Desigualdades sociais e políticas educacionais	1
	História, política e gestão educacionais	1
EIXO 2: Currículo, Práticas e Docência	Cultura, currículo e formação de educadores	1
	Docência e currículo e processos culturais	1
	Currículo, docência e linguagem	1
	Práticas educativas e diversidade	1
	Educação escolar: teorias e práticas	1
	Linguagens, práticas pedagógicas e tecnologias na educação	1
	Ensino, formação de professores e práticas pedagógicas	1
Eixo 3: Diversidade e Desigualdade	Inclusão e diversidade	1
	Educação: diversidade, diferença e desigualdade social	2
Eixo 4: Educação do Campo	Educação ambiental e educação do campo	1
Eixo 5: Infâncias	Educação e infância	1
Eixo 6: Fundamentos da Educação	Educação, sociedade e cultura	1
	Filosofia e história da educação	1

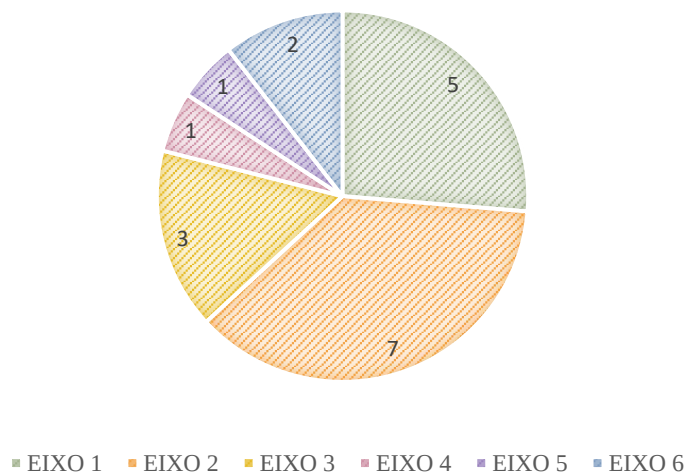
Fonte: elaborada pela autora com base no levantamento no Banco de Teses e Dissertações e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

A partir disso, identificamos que os trabalhos se concentram nas seguintes linhas de pesquisa/eixos temáticos: 1) Políticas Públicas Educacionais – 5 trabalhos; 2) Currículo, Práticas e Docência – 7 trabalhos; 3) Diversidade e Desigualdade – 3 trabalhos; 4) Educação do Campo – 1 trabalho; 5) Infâncias – 1 trabalho e 6) Fundamentos da Educação – 2 trabalhos.

Totalizam-se 19 trabalhos. Vale destacar que as demais pesquisas (12) não explicitam as linhas de pesquisas.

Gráfico 7: Linhas de Pesquisa por Eixo Temático

LINHAS DE PESQUISA POR EIXO TEMÁTICO



Fonte: elaborado pela autora com base no levantamento no Banco de Teses e Dissertações e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

Com base nos dados, identificamos que os programas de Pós-Graduação em Educação, assim como as áreas afins, concentram a maior parte das pesquisas, especialmente em três eixos principais. Isso evidencia uma ênfase nas políticas educacionais e nas desigualdades que permeiam as políticas voltadas à Educação Infantil das crianças do Campo, das Águas e das Florestas, além de discussões sobre a qualidade da oferta da Educação Infantil – dois temas centrais no debate sobre o direito à creche. No entanto, para que seja possível destacar as lacunas nesse campo, é fundamental analisar as temáticas abordadas pelos trabalhos, o que será detalhado posteriormente.

Quanto à distribuição temporal dos trabalhos, observamos que, apesar do período analisado abranger os anos de 2012 a 2023, não foram identificadas publicações em 2012 relacionadas ao tema da revisão.

Entre 2013 e 2014, selecionamos apenas um 1 trabalho em cada ano; nos anos seguintes, observamos que há mais produções, indicando uma tendência de crescimento, com 2 pesquisas em 2015 e 7 pesquisas em 2016, ano que concentra o maior número de trabalho no período analisado. A partir de 2017, houve uma queda na produção de pesquisa, com 4 trabalhos

publicados nesse ano e 1 em 2018. Um aumento é notado no ano de 2019, com a publicação de 4 trabalhos.

No entanto, em 2020, apenas 2 pesquisas foram levantadas, e 5 em 2021. Entretanto, em 2022, registrou-se um declínio, com apenas 1 trabalho. Já em 2023, houve uma retomada no crescimento da produção acadêmica, com 3 novas produções.

O pico das produções em 2016, muito provavelmente deve-se aos investimentos em políticas públicas na área da Educação Infantil do Campo nos governos subsequentes de Dilma Rousseff do PT (2011-2016). Supomos, ainda, que a desaceleração notada nos anos de 2018, 2020 e 2022 ocorreu em consequência do contexto sociopolítico pós golpe de 2016, marcado pelo desmonte das políticas públicas sociais.

Gráfico 8: Trabalhos por ano

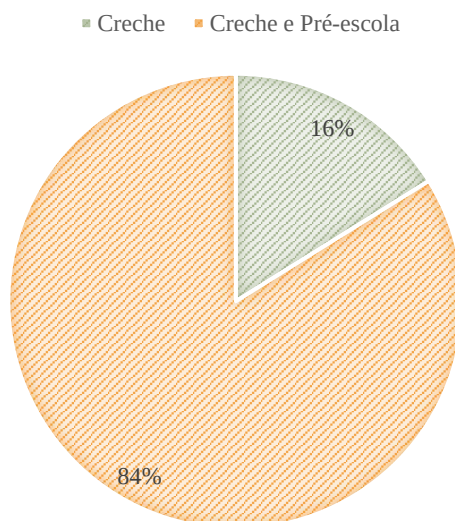


Fonte: elaborado pela autora com base no levantamento no Banco de Teses e Dissertações e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Em relação à ênfase dos trabalhos, apenas 5 produções, equivalente a 16%, têm a creche como objeto principal de pesquisa. Enquanto a maioria, representada por 26 trabalhos (84%), focam na Educação Infantil do Campo, abrangendo tanto a creche quanto a pré-escola, sejam em pesquisas teóricas, de levantamento de dados quantitativos ou empíricas.

Gráfico 9: Trabalhos por segmento

TRABALHOS POR SEGMENTO



Fonte: elaborado pela autora com base no levantamento no Banco de Teses e Dissertações e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

O levantamento realizado revela que as discussões sobre a Educação Infantil do Campo, das Águas e das Florestas focadas na creche e na pré-escola recebem maior atenção das pesquisas acadêmicas, resultando em uma produção do conhecimento mais expressiva. Essa produção apresenta dados importantes tanto em relação ao atendimento nas instituições quanto em relação às discussões teóricas que fundamentam reflexões para a área.

Notou-se que um conjunto de 22 (71%) trabalhos tratam a Educação Infantil das crianças de 0 a 5 anos residentes das áreas rurais de forma mais ampla, sem sobrepor um segmento ou outro. Entre esses trabalhos, destacam-se os de Lacerda (2019); Bezerra (2021); Andrade (2023); Silva (2023); Preto (2017); Méliga (2014); Pimentel (2019); Vieira (2016; 2023); Lemos (2021); Miranda (2016); Leineker (2016); Gonçalves (2013); Soares (2017); Prates (2017); Abreu (2020); Vasconcelos (2023); Araújo (2021); Martins (2021); Costa (2021); Spada (2016); Santana (2022).

Um conjunto menor de pesquisas, ou seja, 2, ou 6%, como de Lourenço (2016) e de Silva (2020), abordam a creche como menos ênfase. Além disso, o trabalho de Peloso (2015), que representa 3%, tem a Educação Infantil do Campo como pano de fundo, pois sua discussão baseia-se nas infâncias do campo.

Ainda que representem uma minoria, com 16% (ou 5 estudos) focando exclusivamente na creche para as crianças de 0 a 3 anos residentes de área rurais, essas pesquisas oferecem importantes contribuições para a área.

Ao explorarem a especificidade da creche em contextos rurais, elas ampliam a compreensão sobre as particularidades que envolvem o atendimento, fornecendo reflexões para o debate sobre as políticas públicas e práticas educativas para essa faixa etária. Exemplos dessa contribuição são os estudos de Bijega (2018); Ribeiro (2016); Sesiuk (2019); Borges (2017) e Arruda (2019).

Vale ainda considerar que, entre os 16 estudos empíricos⁴⁷, cujas investigações foram realizadas em escolas de Educação Infantil localizadas em áreas rurais ou em Redes Municipais de Educação, e os quais trazem dados sobre a idade das crianças atendidas, nos chamou atenção a presença ou ausência de bebês menores de 2 anos. Esses dados sugerem uma tendência de inserção tardia dos bebês nas creches, com maior parte das crianças ingressando após os 3 anos.

Quadro 3: Ausência e presença dos bebês nas instituições pesquisadas

QUANTIDADE	IDADE	AUSÊNCIA/ PRESENÇA	LOCALIZAÇÃO	AUTORES
1	Até 1 ano	Presença dos bebês	Rural e Urbano	(Arruda, 2019)
2	0 - 5 anos	Presença dos bebês	Rural	(Leineker, 2016)
3	0 - 5 anos	Presença dos bebês	Rural	(Martins, 2021)
4	0 - 5 anos	Presença dos bebês	Rural	(Bijega, 2018)
5	2 - 5 anos	Ausência dos bebês menores de 1 ano	Rural	(Silva, 2016)
6	2 - 5 anos	Ausência dos bebês menores de 1 anos	Rural	(Lemos, 2021)
7	3 - 5 anos	Ausência dos bebês menores de 2 anos	Rural	(Lacerda, 2019)
8	3 - 5 anos	Ausência dos bebês menores de 2 anos	Rural	(Silva, 2020)
9	3 - 5 anos	Ausência dos bebês menores de 2 anos	Rural	(Pimentel, 2019)
10	3 - 5 anos	Ausência dos bebês menores de 2 anos	Rural	(Prates, 2017)

⁴⁷ Os estudos retratam os cenários das pesquisas e nem todas são pesquisas com crianças, são realizadas em escolas ou na rede municipal com os profissionais da educação. Aquelas realizadas com crianças foram: Bijega (2018); Silva (2020) e Araujo (2021), conforme já mencionado neste texto. Vale destacar que a pesquisa de Arruda (2019) trata especificamente dos bebês menores de 1 ano, e os contextos investigados são em área urbana e área rural.

11	3 - 5 anos	Ausência dos bebês menores de 2 anos	Rural	(Abreu, 2020)
12	3 - 5 anos	Ausência dos bebês menores de 2 anos	Rural	(Vasconcelos, 2023)
13	3 - 5 anos	Ausência dos bebês menores de 2 anos	Rural	(Santana, 2022)
14	3 - 5 anos	Ausência dos bebês menores de 2 anos	Rural	(Araújo, 2021)

Fonte: elaborada pela autora com base no levantamento no Banco de Teses e Dissertações e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD (2024).

A partir dos dados sobre a ausência e a presença dos bebês do campo, das águas e das florestas na creche, consta-se que, quanto menor é a idade do bebê, menor é sua chance de acessar o direito à creche. Dos 14 trabalhos empíricos analisados, 57% (ou 8 contextos de pesquisa) apresentam a ausência de bebês menores de 2 anos, pois privilegiam o atendimento das crianças a partir dos 3 anos de idade. Nos outros 6 (43%) trabalhos que evidenciam a presença dos bebês, em 2 deles os contextos de atendimento incluem bebês a partir dos 2 anos, enquanto os outros 4 incluem bebês a partir do primeiro ano de vida. Ou seja, 71% dos trabalhos analisados apresentam a ausência de bebês menores de 1 ano de idade.

Podemos inferir que, por um lado, as famílias residentes em áreas rurais não demandam creche para bebês de até 2 anos; o que achamos pouco provável. Por outro lado, as políticas públicas voltadas ao atendimento dos bebês na creche estabelecem um corte etário para matrícula, incluindo apenas crianças com 3 anos completos. Diante desses dados, é essencial que as pesquisas avaliem a oferta e a demanda de creche em áreas rurais, de modo a subsidiar o debate sobre as políticas públicas de Educação Infantil para bebês do campo, das águas e das florestas. Compreender os fatores que influenciam as decisões dos gestores municipais na implementação de políticas públicas de creche no campo e os desafios enfrentados para atender bebês em áreas rurais é uma linha de investigação para pesquisas futuras.

Ademais, enfatizamos a importância de investigações que reflitam sobre a especificidade do atendimento dos bebês do campo, das águas e das florestas na creche, com ênfase em bebês de até 2 anos, pois a invisibilidade social desses sujeitos parece ser um fenômeno que precisa ser superado, rumo a garantir a cidadania plena das pessoas, desde seu nascimento.

1.3.3 As temáticas investigadas

A partir do conjunto de 31 trabalhos levantados, foram delimitados seis eixos temáticos, nos quais os estudos foram agrupados conforme identificação de suas respectivas abordagens. A proposta é refletir sobre as contribuições dessas pesquisas que se preocupam com a Educação Infantil das crianças, desde bebês, do campo, das águas e das florestas.

No quadro abaixo, é possível visualizar os objetivos dos trabalhos e sua distribuição nos eixos temáticos.

Quadro 4: Temas das pesquisas selecionadas

Temas	Objetivos	
1- Políticas Públicas <i>Este eixo temático abrange pesquisas de mestrado e doutorado que investigam políticas públicas voltadas para a população de 0 a 5 anos residente em área rural, em diálogo com a Educação Infantil do Campo, das Águas e das Florestas. Os objetivos dessas pesquisas incluem analisar o direito à educação, considerando a oferta, demanda e permanência, organização e qualidade do atendimento. Além disso, abordam questões sobre as condições materiais da oferta e análise de documentos oficiais que regulamentam esse direito.</i>	1	
	2	Compreender como se dá a organização e a oferta da Educação Infantil no Campo no município de Barra de Santana, dialogando com as dimensões de acesso, atendimento, condições de funcionamento e permanência, numa perspectiva de atendimento ao direito à educação previsto na legislação (Andrade, 2023).
	3	Compreender a questão da qualidade de ensino da Educação Infantil, a partir da identificação das representações sociais de professores e mães de alunos, no contexto do campo (Silva, 2016).
	4	Caracterizar as 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 (Preto, 2017).
	5	Compreender a organização do atendimento à Educação Infantil do campo e sua relação com o direito à educação e conhecer a realidade da oferta de Educação Infantil para crianças residentes em áreas rurais de um município do brejo paraibano (Lemos, 2021).
	6	Entender de que modo o direito à Educação Infantil das crianças que vivem no campo no município de Pinhão-PR é percebido pelas famílias e de que maneira é cumprido pelos órgãos governamentais (Leineker, 2016).

	7	Investigar processos societários e os modos de sociabilidade presentes na implementação da política de nucleação escolar no campo adotada no município de Limoeiro-PE e suas implicações na Educação Infantil (Soares, 2017).
	8	Analisar as políticas públicas de Educação Infantil do campo no município de Palmas de Monte Alto-BA (Prates, 2017).
	9	Investigar se as políticas públicas de Educação Infantil no/do campo, a partir da Constituição de 1988, tendem a uma perspectiva emancipatória. Considerando a perspectiva da emancipação humana, que elementos constantes nas políticas públicas apontam nesse sentido? (Silveira, 2015).
	10	Compreender os elementos que permeiam a expansão da política de educação infantil para as populações do campo, buscando identificar a perspectiva assumida pelo Estado ao voltar-se para o atendimento educacional de crianças camponesas no território em que vivem, dada a atual conjuntura econômica e social, de intenso avanço do modo de produção capitalista sobre o campo, por meio da consolidação do agronegócio (Spada, 2016).
2- Formação de Professores <i>Este eixo temático reúne pesquisas que abordaram a formação inicial e continuada, além da construção da identidade docente, na relação com a Educação Infantil do Campo, das Águas e das Florestas e sua interface com Movimentos Sociais.</i>	1	Analisar, a partir da perspectiva dos próprios sujeitos participantes da pesquisa, como vem se constituindo a formação da identidade docente desses profissionais (Bezerra, 2021).
	2	Analisar ações político-pedagógicas para formação continuada de professoras/es da Educação Infantil do/no campo em políticas públicas de Educação Infantil no município de Ilhéus/BA, no período de 2017-2020 (Dias, 2022).
3- Currículo e Práticas <i>Esse eixo agrupa pesquisas de mestrado e doutorado que atentam-se às práticas educativas na Educação Infantil, englobando a creche e a pré-escola. Considera o currículo e as perspectivas teórico-metodológicas adotadas pelos municípios, além de analisar a prática docente em contextos de enturmação multi-idade. Também examina as práticas do ponto de vista da promoção de</i>	1	Analisar documentos oficiais do município de Domingos Martins, os quais versam sobre a Educação Infantil do/no Campo, à luz da pedagogia histórico-crítica (Lourenço, 2016).
	2	Analisar práticas pedagógicas da Educação Infantil de duas escolas públicas, uma ribeirinha (Belém-PA) e outra de área metropolitana (Niterói-RJ), e destacar o que tais práticas indicam em termos de formação humana, currículo e cultura (Silva, 2020).

<i>igualdade de gênero e étnico-racial, averiguando práticas de racismo na Educação Infantil.</i>	3	Analisar atividades que são propiciadas às crianças e que compõem o currículo vivenciado por elas em um contexto de Educação Infantil do campo (Pimentel, 2019).
	4	Analisar a prática docente das professoras da Educação Infantil com agrupamento multidade no contexto do campo, em uma escola no município de Altos (PI) (Abreu, 2020).
	5	Analisar as práticas pedagógicas em classes multisseriadas na Educação Infantil em escolas do campo do município de Barreirinha – Amazonas (Vasconcelos, 2023).
	6	Investigar, a partir da prática docente, o lugar das brincadeiras na promoção da igualdade de gênero e étnico-racial na Educação Infantil (Araújo, 2021).
	7	Compreender se há práticas de racismo com a criança negra e, ainda, identificar como essa questão é trabalhada no processo educativo das crianças na instituição de Educação Infantil do/no campo localizado no distrito de Cangas em Poconé-MT (Martins, 2021).
4- Concepções <i>Este eixo temático agrupa pesquisas que tratam das concepções acerca dos conceitos de crianças e infâncias do campo e Educação Infantil do Campo.</i>	1	Buscar quais perspectivas acerca das crianças de Educação Infantil em contextos rurais estiveram presentes nas produções da última década, de 2000 a 2010 (Miranda, 2016).
	2	Mapear as produções acadêmicas brasileiras que objetivam pensar sobre a infância do e no campo, especificamente na área de conhecimento da educação e, a partir disso, compreender quais concepções sobre as infâncias do e no campo estão sendo difundidas academicamente, bem como analisar quais acervos teóricos e metodológicos estão disponíveis para olhar mais de perto essas infâncias (Peloso, 2015).
	3	Investigar e mapear as produções científicas educacionais em infância e Educação Infantil do campo na década de 2002-2012, período que demarca as políticas de Educação Infantil e de educação do campo (Gonçalves, 2013).
5- Movimento de Luta pela Terra – MST <i>Este eixo temático reúne trabalhos que abordam diversas temáticas do campo educacional, na relação com a Educação</i>	1	Compreensão das concepções e práticas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), no que diz respeito à organização da educação das crianças pequenas, tomando-a como a constituição de

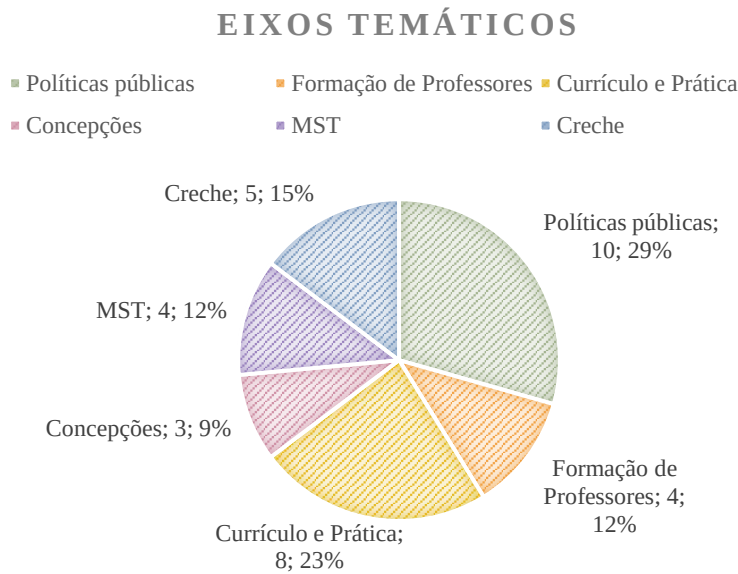
<i>Infantil do Campo e o movimento social – MST.</i>		uma educação infantil própria dos sujeitos do campo (Mélige, 2014).
	2	Investigar a demanda por educação e escola, pelas famílias do assentamento Zé Marcolino, para as crianças de 0 a 5 anos que ali residem ou moram próximas (Lacerda, 2019).
	3	Analisar os processos de luta/disputa entre o projeto de educação do MST e o projeto de educação estatal dominante; compreender o processo de disputas hegemônicas dentro dos princípios pedagógicos do MST; revelar as tensões nascidas do confronto desses dois projetos; problematizar a ciência moderna, ocidental e capitalista como espaço de composição da arbitrariedade cultural pela reprodução de relações assimétricas de acesso ao conhecimento (Costa, 2021).
	4	Compreender as trajetórias formativas na constituição e atuação docente dos educadores que participaram dos cursos de formação magistério e pedagogia da terra coordenados pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no ES, sobretudo dos educadores que atuam com as crianças na Educação Infantil em assentamentos de reforma agrária (Vieira, 2023).
	5	Compreender como se efetiva a formação continuada dos educadores da Educação Infantil que atuam em assentamentos de reforma agrária (Vieira, 2016).
6- Creche <i>Este eixo temático tem pesquisas que focalizam a creche e o direito das crianças do campo à Educação Infantil, lançando luz a questões relacionadas a desigualdades sociais que afetam a vida dos bebês do campo e a oferta da Educação Infantil a essas crianças.</i>	1	Investigar as implicações das desigualdades sociais e geracionais sobre a participação das crianças no contexto da escola do campo (Bijega, 2018).
	2	Conhecer os significados da creche para as famílias moradoras do assentamento Taquaral, no município de Corumbá-MS (Ribeiro, 2016).
	3	Identificar as desigualdades de idade na oferta e no acesso à creche pública, considerando o local de moradia e o contexto socioeconômico de bebês e crianças bem pequenas (Sesiuk, 2019).
	4	Estudar as políticas de acesso à Educação Infantil do município de Campo Largo, considerando as crianças, de 0 a 3 anos, um

		sujeito histórico, cultural e de direitos (Borges, 2017).
	5	Compreender o bebê como categoria social, através da análise da sua condição, situação e lugar e tem como campo de pesquisa a baixada fluminense, região localizada no estado do r Rio de Janeiro (Arruda, 2019).

Fonte: elaborada pela autora com base no levantamento no Banco de Teses e Dissertações e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD (2024).

Com relação aos temas tratados, constatamos que a maioria das produções estão concentradas nas pesquisas sobre políticas públicas: equivalem a 29%. Em seguida, aparece currículo e as práticas, com 24% dos trabalhos. A creche atinge 15% e os temas voltados ao MST e à formação de professores têm a mesma porcentagem, ou seja, 12%. Por fim, 9% dos trabalhos se dedicam a tratar assuntos relativos a concepções de criança, infâncias do campo e Educação Infantil do Campo, conforme gráfico 10.

Gráfico 10: Eixos temáticos das pesquisas



Fonte: elaborado pela autora com base no levantamento no Banco de Teses e Dissertações e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

1.3.4 Eixo 1: Políticas Públicas

Um conjunto de 9 (26%) trabalhos se dedicou a investigar as políticas públicas de Educação Infantil para as crianças de 0 a 5 anos residente em territórios rurais.

O primeiro grupo de estudos focaliza a discussão na perspectiva do direito à educação e as significações das famílias sobre esse tema e aspectos relativos à oferta e demanda. Inclui os trabalhos de Lacerda (2019), Spada (2016), Silveira (2015), Prates (2017), Batista (2022) e Leineker (2016).

O segundo grupo de pesquisas faz reflexões acerca da qualidade, ou seja, dos modos pelos quais os sistemas de ensino municipais e as instituições organizam a oferta e suas condições. Inclui as investigações de Preto (2017), Andrade (2023), Lemos (2021), Soares (2017) e Silva (2016).

A partir das conclusões das pesquisas, podemos elencar alguns elementos importantes ao debate sobre o direito, o acesso e as condições de oferta na Educação Infantil para as crianças de 0 a 5 anos de idade do campo, das águas e das florestas.

Silveira (2015), ao analisar as políticas públicas que regem a Educação Infantil do Campo, na relação com a Educação do Campo, compreende que as políticas públicas representam uma arena de disputa ideológica em que vigoram questões relacionadas aos interesses do capital e à emancipação humana, em um jogo de forças. Reconhece que os Movimentos Sociais atuam no sentido de disputar uma concepção de educação emancipatória que reconheça os modos de vida como centrais na construção de uma educação ligada à produção da vida. Encontra essa perspectiva na prática educativas dos Movimentos Sociais do Campo como referência e inspiração das políticas oficiais da Educação do Campo (Silveira, 2015).

Já Lemos (2021) aponta para o direito das crianças do campo à Educação Infantil; no entanto, revela que, no município pesquisado, há desafios presentes que estão relacionados ao acesso e à qualidade da oferta, enfatizando que há um caminho para o reconhecimento do trabalho específico com as infâncias e a cultura das crianças do campo nas práticas pedagógicas. Ressalta, por fim, a necessidade de as políticas públicas atuarem no sentido desse reconhecimento, fato esse que integraria planejamento e práticas afinadas aos princípios da Educação Infantil do Campo (Lemos, 2021).

Soares (2017) trata de uma política municipal de nucleação escolar como forma de desmobilização dos sujeitos do campo. Constata que a comunidade rural, contexto da pesquisa, pouco se articula com os Movimentos Sociais do Campo, sendo este um elemento que facilita a instauração hegemônica de um modelo de educação monoculturalista, contrária à Educação do Campo. Reconhece, no entanto, que a escola deveria ser campo para o exercício de práticas contra-hegemônicas e de construção coletiva de cidadania dos sujeitos do campo e de fortalecimento da Educação do Campo (Soares, 2017).

Prates (2017) observou que não há uma política pública de Educação Infantil do Campo no município investigado. Argumenta que a atual política é generalista e não atende aos direitos das crianças na relação com um projeto político-pedagógico que as reconheçam como sujeitos do campo; assim, suas realidades são invisibilizadas (Prates, 2016).

A pesquisa de Batista (2022) apresentou indicativos que dizem respeito à desigualdade da política pública de Educação Infantil do Campo, no que se refere à distribuição de recursos. Denuncia a precariedade de estrutura física e necessária atenção à qualidade ofertada na dimensão da formação de professores do campo (Batista, 2022).

Quanto à investigação realizada por Leineker (2016), constatou-se que as famílias do campo no contexto investigado que têm crianças frequentando a Educação Infantil reconhecem a importância da Educação Infantil como espaço positivo na vida das crianças, pois impacta o desenvolvimento e a aprendizagem delas. No entanto, a autora, ao ouvir as famílias das crianças que não têm acesso a essa etapa da educação, aponta para diferentes sentidos: por um lado, há famílias que preferem que as crianças permaneçam em casa; mas, por outro, há famílias que desconhecem o direito das crianças à Educação Infantil, vinculando o acesso à empregabilidade formal da mãe. A pesquisa aponta para uma concepção que vigora no imaginário das mulheres mães das crianças do campo que se estrutura na base patriarcal e no não reconhecimento da Educação Infantil do Campo como direito das crianças, reforçado pela precariedade dessa oferta, que é observada pelas famílias (Leineker, 2016).

Preto (2017) analisa microdados de indicadores que apontam para qualidade da oferta na Educação Infantil. Chegou-se à conclusão de que, na região analisada, muitas escolas não têm condições básicas estruturais em relação a recursos físicos e tecnológicos, indicando, portanto, certa precariedade na oferta e a necessidade de as políticas públicas voltadas à

Educação Infantil do Campo terem acesso a financiamento adequado para garantir às crianças do campo um acesso de qualidade (Preto, 2017).

Os resultados da pesquisa de Andrade (2023) destacam a tensão presente nas políticas públicas, uma vez que há previsto na legislação o direito das crianças do campo, no entanto, o cenário de acesso à Educação Infantil do Campo é marcado por desigualdades que dificultam a efetivação da política pelos municípios. Pontua, ainda, que há uma lacuna na formação e compreensão sobre a Educação Infantil do Campo quando se considera a atuação dos gestores educacionais, responsável por organizar as políticas públicas considerando os marcos normativos da Educação do Campo. Sobre o município investigado, ele oferece Educação Infantil para as crianças do campo na modalidade de sistema híbrido, o que significa disponibilizá-la tanto no campo quanto na cidade. Essa oferta é marcada por turmas multisseriadas, afetando o direito das crianças nos processos de cuidar-educar-brincar e criando um processo antecipado de escolarização. Ademais, a autora constatou que não há atendimento para os bebês de 0 a 2 anos (Andrade, 2023).

Spada (2016) faz uma análise da política de Educação Infantil do Campo, com duras críticas, pois, segundo a autora, a Educação do Campo é uma perspectiva que atua no combate das estruturas sociais que imperam promovendo as desigualdades sociais existentes. Portanto, o papel da Educação do Campo é atuar na formação da consciência humana para a transformação da sociedade capitalista. Entretanto, Spada (2013) não reconhece essa discussão na Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009). Esse trabalho, especificamente, se destoa das demais pesquisas, que apesar de reconhecerem que há desafios relativos à garantia do direito das crianças do campo de 0 a 5 anos e as políticas públicas, reconhecem que as DCNEI representam um marco legal para a Educação Infantil do Campo.

De maneira geral, os trabalhos nos fazem refletir sobre a pungente exigência de fortalecimento das políticas públicas de Educação Infantil do Campo. No âmbito dos municípios, vigoram diretrizes que não consideram as exigências dos documentos legais sobre Educação do Campo e uma tendência para a oferta de uma educação generalista, descompromissada com as realidades das infâncias das crianças.

Constatam as pesquisas que o acesso das crianças menores de 2 anos é uma problemática ainda não resolvida, que carece, portanto, de fiscalização da sociedade civil organizada e do Estado, para sanar esse quadro de desigualdade. Além disso, os estudos mapeiam experiências de Educação Infantil do Campo que se mostram precárias, faltando atenção a aspectos que

indicam a qualidade da oferta, como infraestrutura, materiais, tecnologia, formação de professores, etc. Por fim, pontuam a necessidade de maior financiamento, sendo este mais direcionado para suprir as reais necessidades da Educação Infantil do Campo.

1.3.5 Eixo 2: Formação de Professores

Nesse eixo, agrupamos 2 (6%) trabalhos, que versam sobre o tema formação de professores. Esses trabalhos focalizam a discussão sobre formação continuada e identidade docente; são os trabalhos de Bezerra (2021) e Dias (2022). Essas contribuições clareiam um tema tão citado nos demais trabalhos da área.

Na pesquisa de Bezerra (2021), pudemos observar que a identidade docente é definida pelos sujeitos participantes como um processo que se dá ao longo do desenvolvimento profissional, não sendo, assim, dada a priori. Ou seja, constituir-se docente é um processo que exige tempo, formação e identificação com um trabalho que se mostra específico e diferenciado. As participantes da pesquisa, conforme destaca a autora, não reconhecem conceitos da Educação do Campo e da Educação Infantil do Campo, apesar de se verem no papel de professoras do meio rural. As práticas docentes, embora “amorosas e respeitosas”, não distinguem-se de práticas de escolas urbanas, mesmo que realizadas com as crianças do campo (Bezerra, 2021).

Já em Dias (2022), as constatações mostram que a formação continuada oferecida pela rede municipal de ensino do contexto investigado não se mostrou articulada com a Educação do Campo e com a Educação Infantil do Campo. Dos programas analisados, que fazem parte da política pública municipal para a Educação Infantil (11 programas) e Educação Infantil do Campo (12 programas), apenas o Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE Campo se mostra específico; os demais são análogos (Dias, 2022).

As pesquisas sinalizam que um tema tão importante, como é a formação e identidade docente, ainda não superou a falta de formação voltada a atender a especificidade da Educação Infantil do Campo.

1.3.6 Eixo 3: Currículo e Práticas

Neste eixo, foram agrupamos os trabalhos de Lourenço (2016), Silva (2020), Pimentel (2019), Abreu (2020), Vasconcelos (2023), Araújo (2021) e Martins (2021), totalizando 7 pesquisas sobre o tema currículo e prática pedagógica na Educação Infantil do Campo. Esse eixo centraliza discussões em torno da especificidade exigida nas propostas pedagógicas a serem desenvolvidas com as crianças do campo nas creches e pré-escolas. Trata de temas transversais, como o direito das crianças do campo à educação para as relações étnico-raciais (Martins, 2021; Araújo, 2021). Ressaltamos que esse é um tema pouco tratado na literatura da área, mesmo que seja um assunto de crucial importância e de direito das crianças do campo, das águas e das florestas.

Silva (2020) analisa materiais pedagógicos de um contexto de Educação Infantil do Campo e conclui que há presença de projetos de sociedade em disputa, que se configuram em conflito de classe e concepções de educação, vigorando a transmissão de cultura. A autora pontua as possibilidades discursivas e examina que a perspectiva histórico-cultural para a Educação Infantil se mostra mais adequada, pois toma a criança e seus dizeres como aspecto centrais do currículo e das práticas pedagógicas (Silva, 2020).

A pesquisa de Pimentel (2019) relata que as propostas realizadas com as crianças do campo em um contexto de Educação Infantil se mostram descontextualizadas, sem considerar as vivências das crianças, seus interesses e suas necessidades. A autora pondera que, embora haja contexto de interações e brincadeiras, essas experiências são pouco ricas, pois sofrem impacto na forma como as propostas são encaminhadas: não consideram as identidades das crianças como sujeitos do campo. Por fim, a pesquisa expressa a urgência de processos de formação de professores e gestores que possam ser reflexivos e capazes de colaborar com práticas mais adequadas, e que dialoguem com a Educação Infantil do Campo, o que pode impactar na qualidade da oferta (Pimentel, 2019).

Abreu (2020) aponta questões relacionadas à falta de infraestrutura e materiais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, o que, segundo a autora, a partir dos relatos das participantes, impacta o desenvolvimento das crianças do campo. Identifica a falta de articulação das propostas pedagógicas com o contexto sociocultural das crianças e a dificuldade com o trabalho em grupos multi-idade, resultando em uma proposta pedagógica etapista, a qual empobrece a possibilidade de práticas educativas que valorizem o coletivo e o encontro das diferentes idades (Abreu, 2020).

No mesmo sentido, Vasconcelos (2023) realizou pesquisa em contexto ribeirinho; não encontrou um cenário favorável ao longo das observações *in loco*. Retrata a precariedade da oferta no que se refere à infraestrutura, à formação de professores e à adoção de um currículo único para as escolas ribeirinhas e urbanas. Também assinalou a dificuldade dos professores com o trabalho em turmas multisseriadas e no planejamento das práticas pedagógicas nesse contexto. A concepção identificada nas práticas pedagógicas converge para práticas tecnicistas, centradas na repetição e memorização de letras e números, sem considerar, portanto, o direito das crianças da Educação Infantil à especificidade desta etapa, ou seja, o brincar e as interações. Ainda no caso das crianças ribeirinhas, o direito de construírem suas identidades de forma positiva e de terem suas culturas validadas no currículo (Vasconcelos, 2023).

Em Araújo (2021), as análises dizem respeito a um contexto de Educação Infantil para crianças do campo, que não considera a igualdade de gênero na organização da sala e nas relações entre as crianças. Notou-se a falta da representatividade negra na ambientação, nas brincadeiras e propostas desenvolvidas com as crianças. Por meio de uma pesquisa-ação, a autora pode perceber a transformação no ambiente escolar, vendo emergir práticas pautadas na diversidade e promoção da igualdade de gênero, que a princípio sofreu resistência por parte das crianças (Araújo, 2021).

Em consonância a esse mesmo tema, a pesquisa de Martins (2021) identificou que, embora houvesse algum esforço da escola observada em superar o racismo, ainda assim foi possível identificar a presença do racismo na instituição de Educação Infantil.

A pesquisa de Lourenço (2016) denuncia que o problema agrário no país se faz presente enquanto ainda prevalecem interesses privados e econômicos da burguesia, que concentram grandes extensões de terra, em detrimento da classe trabalhadora camponesa e de sua emancipação. A forma como a questão agrária se apresenta no país é base estrutural das desigualdades sociais no campo. A autora embasa a discussão na perspectiva histórico-crítica e defende uma educação pública que sistematize o saber científico, visando a “transformação radical e profunda da sociedade” capitalista. Indica que a Educação do Campo, quando defende uma educação diferenciada para determinado grupo social, vai ao encontro dos atuais discursos hegemônicos. Dessa forma, a autora, a partir da perspectiva que fundamenta sua pesquisa, se posiciona a favor de uma educação para o campo e a cidade que “proporcione aos filhos da classe trabalhadora o mesmo acesso aos conhecimentos disponibilizados aos filhos da burguesia” (Lourenço, 2016, p. 78-79).

Ao que tudo indica, a autora não defende a Educação do Campo na perspectiva apresentada pelo movimento de Educação do Campo e que está posta nas DOEDEC (BRASIL, 2002; 2008), indo na contramão do que as demais pesquisas na área apresentam.

Com base nas pesquisas, podemos afirmar que os contextos da Educação Infantil das crianças do campo, das águas e das florestas não oferecem um currículo centrado nas crianças e seus saberes; desconsideram as diversas realidades das infâncias; não lidam bem com o trabalho em turmas multisseriadas/multi-idade, ou seja, em turmas unificadas que misturam as idades, uma política pública tão comum nas escolas do campo. Além disso, dois contextos investigados não se apresentaram como promotores da igualdade de gênero, tampouco investem na perspectiva da educação para as relações étnico-raciais. As considerações dos estudos indicam, portanto, que, apesar de as escolas de Educação Infantil receberem crianças dos territórios rurais ou estarem localizadas em área rural, não há políticas públicas voltadas à Educação Infantil do Campo, no sentido de garantir uma educação centrada na valorização das culturas do campo, o que se reflete em currículos descontextualizados, empobrecidos, rígidos e pouco atrativos às crianças.

1.3.7 Eixo 4: Concepções

Nesse eixo temático, encontram-se 3 (10%) pesquisas que realizam mapeamento das produções sobre Educação Infantil do Campo, visando compreender as concepções presentes nos trabalhos levantados, a exemplo desta investigação. Concentram-se aqui os trabalhos de Miranda (2016), Peloso (2015) e Gonçalves (2013).

O mapeamento de Miranda (2016) buscou compreender o conceito de criança presente nas produções sobre Educação Infantil em contextos rurais. Considerou-se o levantamento feito pela Pesquisa Nacional Produção acadêmica nacional sobre educação infantil das crianças residentes em área rural (1996-2011) de Silva *et al.* (2012). A autora conclui que as pesquisas analisadas, na maioria dos casos, concebem a Educação Infantil como direito e as crianças como sujeitos de direitos. Além disso, há considerações sobre a necessidade de avançar e chegar à concepção de Educação do Campo, abandonando a concepção de educação rural e atendendo aos anseios dos povos do campo (Miranda, 2016).

Peloso (2015) se preocupou com as concepções de infância presentes nos estudos sobre Educação Infantil do Campo. Aponta que há demandas que surgem através da análise das pesquisas, as quais incluem: a formação de professores adequada à realidade do campo;

fortalecimento das escolas do campo; implementação de currículo adequado para atender as distintas infâncias do campo; e a compressão de uma Educação do e no Campo para infância do campo. Ademais, com relação às infâncias, reconhece que os trabalhos dão visibilidade à heterogeneidade das infâncias e formas de ser criança, dado ocultado ao longo da história por estudos que as homogeneízam, pautando todas como europeias, brancas, cristãs e urbanas.

Em Gonçalves (2013), as considerações referem-se à urgência de pesquisas que qualifiquem o debate, visto que a pesquisa foi realizada no início da política pública nacional de Educação Infantil do Campo. Seus resultados apontam para essa inserção do tema ainda inicial, exigindo maior aprofundamento com relação ao conceito e a políticas, bem como articulação entre as áreas da Educação do Campo e Educação Infantil (Gonçalves, 2013).

Os trabalhos analisados contribuem para reforçar a ideia de uma criança do campo como sujeito de direitos, cidadã, ativa e que vive suas infâncias em territórios múltiplos, os quais são palco para experiências e modos de ser criança nas áreas rurais. Enfatizam a necessidade de reconhecimento das instituições de Educação Infantil dessa abordagem, visando garantir que as crianças possam ser reconhecidas em suas identidades e modos de vida nos espaços de formação de professores, no currículo e na oferta de uma educação no território das infâncias do campo, das águas e das florestas.

1.3.8 Eixo 5: Movimento Social de Luta pela Terra – MST

Neste eixo temático, os 5 trabalhos levantados tratam do tema da Educação Infantil do Campo na interface com o Movimento de Luta pela Terra – MST. Eles tomam o MST como contexto e também como discussão central. Os temas variam e estão presentes nas discussões sobre a Ciranda Infantil e as práticas do MST para a primeira infância em Méliga (2014); políticas públicas é a preocupação de Lacerda (2019); Costa (2021) se debruça na discussão acerca do projeto de educação do MST em oposição a um projeto de educação que serve a manutenção da sociedade capitalista; Silva (2016) tem como tema a formação continuada e Silva (2023) a formação docente e toma como pano de fundo a Pedagogia da Terra.

O trabalho de Méliga (2014), ao analisar as concepções e práticas do MST no que se refere à organização de uma Educação Infantil própria para os sujeitos do campo, evidencia que o movimento, no que toca a crianças de 0 a 5 anos, trata de aspectos que versam sobre o desenvolvimento infantil e suas necessidades específicas. No entanto, a autora compreende que o trabalho diferenciado com as crianças pequenas aparece muito mais ao falar de infância e

criança do que na estruturação do trabalho pedagógico nas Cirandas Infantis. Constatou que, o Ensino Fundamental é um trabalho com experiências acumulada e que a Educação Infantil requer maior atenção do movimento. As Cirandas Infantis, embora sejam espaços não formais de educação da infância, se mostram como campo teórico e prático férteis para a Educação Infantil. No entanto, a autora não identificou a forma como a estrutura da Ciranda Infantil pode ser uma política pública com agenda governamental e comprometimento do Estado (Mélige, 2014).

Lacerda (2019) tomou um assentamento ligado ao MST como contexto de sua pesquisa, ao analisar a demanda por Educação Infantil em um assentamento rural. Constatou que a Educação Infantil é fruto de conquista da luta das famílias pelo direito à educação no próprio campo. Verificou-se, contudo, que há elementos de ordem política e pessoal que atuam como definidores para a demanda da Educação Infantil pelas famílias.

Ao analisar processos de luta/disputa entre o projeto de educação do MST, Costa (2021) concluiu que a Educação Infantil do MST é um projeto com saberes diversos e toma a terra como espaço de vida e lugar concreto para existência humana. O conhecimento é libertador e se constitui enquanto ferramenta de resistência e luta política, para a justiça e projeto de sociedade não capitalista. A pesquisa reafirma as crianças como sujeitos histórico, sociais, políticos e culturais que tem no “confronto das propostas de Educação Infantil do Estado brasileiro e do MST o espaço de debates” (Costa, 2021, resumo).

Silva (2016), em sua pesquisa de mestrado, tratou da formação continuada de educadores de Educação Infantil e tomou contextos de assentamento da reforma agrária. O desfecho de sua pesquisa aponta para uma reduzida oferta de Educação Infantil quando se tem como referência a demanda por essa etapa da educação; constatou-se que a política pública predominante é a oferta da Educação Infantil em salas anexas da Rede Estadual de Ensino e não em instituições próprias de Educação Infantil do Campo. No entanto, relata que a formação continuada se dá na relação e na vivência com espaços e tempos que os educadores atuam e que a formação organizada pelo setor de educação do MST é alicerce desse processo, pois forma educadores a partir de seu pertencimento com o campo. Um aspecto que a autora sugere ao MST é pautar a Educação Infantil do Campo em área de assentamento como um direito da criança (Silva, 2016).

A mesma autora, na pesquisa de doutorado (Silva, 2023), dando continuidade às suas reflexões sobre formação docente, teve como participantes educadores que fizeram o curso de

Pedagogia da Terra coordenado pelo MST e atuam com crianças em assentamento da reforma agrária. Ela analisou a trajetória formativa desse grupo e concluiu que a formação inicial impactou positivamente a atuação docente, pois o grupo mostrou compreensão da importância da atuação docente de forma consciente, engajada e comprometida com os princípios da educação na perspectiva do MST na vida das crianças de assentamento. No entanto, o grupo apontou a necessidade de apoio pedagógico e de investimento em infraestrutura nas escolas em que atuam; demandam do setor de educação do MST maior ênfase na formação dos educadores que atuam na Educação Infantil, bem como maior articulação com a rede municipal de ensino na construção de políticas públicas que se atentem à formação específica dos educadores que atuam com as crianças do campo na Educação Infantil (Silva, 2023).

As pesquisas deste eixo, sugerem que a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, ainda é um tema pouco aprofundado pelo MST, que tem maior experiências com a educação na perspectiva do movimento em outras etapas, como o Ensino Fundamental. A Ciranda Infantil apareceu como uma experiência com contribuições teórico-práticas para a Educação Infantil do Campo na relação com as crianças de assentamento de reforma agrária. No entanto, essa práxis necessita ainda encontrar espaço nas políticas públicas, uma vez que se constitui como prática comunitária. Ademais, uma Educação Infantil na perspectiva do MST é direcionada a contribuir com a formação da consciência das crianças, no sentido de perceberem a luta de classes, as contradições da sociedade capitalista, sendo a educação um instrumento de transformação da sociedade

1.3.9 Eixo 6: Creche

Finalmente, o último eixo trata de pesquisas que se dedicaram especificamente à Educação Infantil do Campo com foco na creche. Esse grupo de 5 trabalhos reúne as autoras Bijega (2018), Dias (2022), Ribeiro (2016), Sesiuk (2019), Borges (2017) e Arruda (2019), em investigações teóricas e empíricas. Os trabalhos de Arruda (2019) e Borges (2017) abrangem o contexto urbana e rural.

Com relação aos achados de Bijega (2018), que realizou sua pesquisa em uma instituição de Educação Infantil do Campo, cujo atendimento se dava da creche à pré-escola, com a presença de turma de bebês, a autora destacou desigualdades relacionadas a: relações geracionais entre adultos e crianças; local de moradia da criança; e faixa etária na Educação Infantil, tendo em vista as crianças de 0 a 5 anos de idade. Essas desigualdades marcam a vida

das crianças do campo e atuam diretamente em seus direitos sociais; impactam o acesso à Educação Infantil e a qualidade ofertada no que diz respeito a infraestrutura. Ademais, a pesquisa iluminou as ações sociais do grupo de crianças de 2 a 3 anos, enfatizando a construção de sentidos próprios por meio das interações estabelecidas pelas crianças (Bijega, 2018).

Sesiuk (2019) também se preocupou com as desigualdades sociais e os bebês. A autora constatou que a oferta de creche no município investigado considera as crianças de maior idade e o acesso relaciona-se ainda com o local de moradia e o contexto socioeconômico, alijando as crianças de menor idade do direito à Educação Infantil. Ela ressalta que a obrigatoriedade de frequência das crianças de 4 anos impacta o acesso à creche, diminuindo sua oferta. Conclui que esse quadro observado compromete a condição de cidadania e emancipação dos bebês e fragiliza e sustenta as desigualdades existentes na primeiríssima infância (Sesiuk, 2019).

Já na pesquisa de Ribeiro (2016), embora estejam presentes questões relacionadas às Ligas Camponesas como precursoras dos Movimentos Sociais de Luta pela Terra, não há indicativo de que o assentamento do contexto investigado seja do MST; por essa razão, não agrupamos esse trabalho no Eixo 5. A autora estabeleceu diálogo com famílias de um assentamento rural a fim de conhecer os significados da creche. Constatou que, no assentamento, não há creche, porém, é um desejo das famílias que o direito à Educação Infantil seja uma realidade para as crianças de 0 a 3 anos assentadas. A creche, ainda, foi significada enquanto um auxílio para famílias para o cuidado e educação que desempenha com as crianças, ou seja, além de reconhecerem o direito das crianças, esse direito não se despista com o direito das famílias à creche (Ribeiro, 2016).

O estudo realizado por Borges (2017) observa questões relacionadas à política pública de creche para crianças de 0 a 3 anos do campo. A autora observou que, no município investigado, a oferta de vagas é inferior à demanda das famílias; além disso, que as vagas, em sua maioria, foram oferecidas para crianças de 1 a 2 anos que frequentam a turma do Berçário 2, assim como a maior procura foi para atendimento dessa faixa etária. Ainda há grande número de crianças que demandam vaga na creche; portanto, verificou-se que a política pública de educação infantil é incipiente e não atende aos direitos de todas as crianças (Borges, 2017).

Arruda (2019) fez uma pesquisa abrangendo 4 instituições, sendo uma delas rural. O estudo, que investiga o bebê como categoria social, observou que o atendimento dos bebês de até 1 ano de idade não é um direito efetivado pela maior parte dos municípios investigados. A pesquisa sublinha 3 aspectos centrais, ou seja, os bebês não são prioridade das políticas públicas

de Educação Infantil; paira certa indefinição com relação à idade inicial de acesso a creche; e os critérios adotados para acesso dos bebês na creche não é imparcial, depende de avaliação pessoal (Arruda, 2019).

A partir das considerações das pesquisas sobre creche, podemos afirmar que o direito dos bebês e crianças de até 3 anos do campo, das águas e das florestas à Educação Infantil ainda é uma problemática a ser resolvida, exigindo respostas mais enfáticas das políticas públicas. O acesso não é garantido a essa faixa etária, acirrando essa situação; conforme menor idade das crianças, maior é desafio com relação ao acesso à creche das crianças menores de 2; esse quadro é pior com relação ao primeiro ano de vida.

1.3.10 Considerações sobre a produção levantada

Os trabalhos sinalizam que a área de produção acerca da Educação Infantil do Campo é ainda emergente, porém, apresenta-se em evolução, visto que a revisão feita por Silva *et al.* (2012), a primeira da área, destacou a pouca produção referente à Educação Infantil das crianças de 0 a 5 anos moradoras dos territórios rurais.

De 2012 a 2023, período mapeado e analisado, percebe-se que há um aumento de produções sobre Educação Infantil do Campo, e o pico se concentra no ano de 2016. Embora ainda haja pouca produção sobre bebês e a creche, vemos um esforço da área em retratar as desigualdades sociais que atravessam a vida das crianças de pouca idade.

A revisão retrata pesquisas de mestrado e doutorado, impulsionadas pela política pública nacional de Educação Infantil do Campo iniciada em 2008. Apesar de sua estagnação no período de 2016 a 2022, momento de profunda crise social, econômica, cultura e política no Brasil, teve à frente pesquisadores/as das Universidades públicas comprometidos com as infâncias, que nos Programas de Pós-Graduação orientaram pesquisas em contextos rurais. Muitos/as implicados/as no processo da construção da política pública nacional deram continuidade à construção do conhecimento, fortalecendo e dando visibilidade à área.

Vale destacar que tivemos um período marcado pela pandemia de covid-19 (2020-2023); esse é um fator que influenciou a vida dos pesquisadores/as, impactando a produtividade sobre o tema. Esperamos que, após a pandemia, possamos ver a retomada e engajamento das pesquisas e que, no futuro, a avaliação possa afirmar a consolidação da área da Educação

Infantil do Campo, das Águas e das Florestas que indica questões tão relevantes para as políticas públicas.

Dentre elas, as pesquisas desta revisão indicam que a oferta e a demanda da creche para as crianças de 0 a 3 anos dos territórios rurais não está resolvida: é necessário maior investimento em políticas públicas que de fato reconheçam as crianças, desde seu nascimento, como cidadãs, como aponta as pesquisas de Fúlvia Rosemberg (1996).

A qualidade também foi discutida nas pesquisas; podemos apontar que a infraestrutura das instituições localizadas no campo não atende às especificidades do atendimento dos bebês, essa realidade é “desculpa” para que os municípios não atendam a essa demanda.

Outro fator, de extrema urgência, são os currículos e as práticas; aliado a isso, a formação de professores e a valorização da carreira dos docentes que atuam em áreas rurais. É necessário que os gestores municipais tenham uma formação em Educação do Campo e que reconheçam os marcos legais para que as políticas públicas, nos lugares onde as crianças vivem, possam reconhecê-las como sujeitos do campo, das águas e das florestas, e para que currículos e formações genéricas possam fazer parte de um passado, que tomaremos como exemplo para não mais reproduzir.

Precisamos olhar para o presente com crítica e coragem, a fim de projetar e sonhar o futuro; a fim de que a Educação Infantil do Campo, das Águas e das Florestas possa ser realidade na vida de todas as crianças, desde bebês, garantindo uma educação cidadã, alegre e de qualidade.



Fotografia VI: Triciclo Motoca com empurrador estacionado na entrada da Escola Terezinha de Moura Rodrigues Gomes – Assentamento Pirituba II – Agrovila – Itapeva/SP – 2024

2 PERCURSO METODOLÓGICO

2.1 Objetivo Geral

A pesquisa tem como objetivo geral⁴⁸:

1. Investigar o direito das crianças de 0 a 3 anos, residentes em um assentamento rural, à creche no campo⁴⁹, considerando tanto as políticas públicas já implementadas quanto aquelas que ainda precisam ser estabelecidas na garantia do direito à Educação Infantil, na creche investigada.

Para alcançar esse propósito, estabelecem-se os seguintes objetivos específicos.

2.1.1 Objetivos Específicos

1. Conhecer a trajetória histórica da política pública de Educação Infantil, na instituição investigada, para as crianças de 0 a 3 anos do campo, com foco na creche;

2. Identificar as políticas públicas existentes e as que ainda precisam ser implementadas na creche interesse do estudo de caso, para garantir os direitos das crianças de 0 a 3 anos do campo à Educação Infantil;

3. Investigar a presença dos bebês e identificar os desafios específicos no atendimento aos menores de 1 ano, na creche estudada;

4. Mapear e avaliar a demanda e o acesso para crianças de 0 a 3 anos do campo na creche/campo de pesquisa, bem como as condições de oferta da instituição;

6. Compreender o processo de formação continuada e possíveis interesses formativos das professoras participantes da pesquisa, considerando a especificidade da Educação Infantil do Campo, das Águas e das Florestas, no contexto do estudo de caso;

⁴⁸ Vale destacar que, os objetivos da pesquisa são relativos ao contexto do estudo de caso específico desta investigação, ou seja, a Escola Terezinha de Moura Rodrigues Gomes, com atenção à creche e ao direito das crianças de 0 a 3 anos que residem no Assentamento Pirituba II.

⁴⁹ Compreende-se que a creche no campo é aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, ou aquela situada em área urbana que atenda predominantemente a populações do campo (Brasil, 2010).

7. Salientar as experiências vivenciadas das crianças de 0 a 3 anos, matriculadas na creche investigada, em comunidade, a partir das contribuições das participantes da pesquisa;

2.2 Estudo de caso qualitativo

A presente pesquisa é definida como estudo de caso qualitativo (André, 2013). Nossa intenção é refletir sobre um fenômeno social – o direito à creche de bebês do campo, lançando nosso olhar para um caso específico e particular, em contexto de assentamento rural ligado à um Movimento Social de Luta pela Terra – MST. No entanto, embora tenhamos essa intenção, consideramos importante considerar o contexto social, cultural e político mais amplo, no qual as políticas públicas de Educação Infantil do Campo são disputadas e construídas.

[...] no contexto das abordagens qualitativas, o estudo de caso ressurge na pesquisa educacional com um sentido mais abrangente: o de focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões. Valoriza-se o aspecto unitário, mas ressalta-se a necessidade de análise situada e em profundidade (ANDRÉ, 2013, p. 97).

Tendo em vista o(s) objetivo(s) da pesquisa, reconhecemos a abordagem qualitativa como a mais adequada para subsidiar o processo de investigação e análise do fenômeno estudado. Interessa-nos compreender de que forma os sujeitos, que fazem parte do contexto específico da pesquisa, atribuem sentido às suas práticas cotidianas e as políticas públicas implementadas ou que ainda precisam ser, e quais são as memórias acerca das experiências vividas no contexto de creche.

Nesse sentido, a abordagem qualitativa concebe o sujeito como um ser histórico inacabado e relacional, situado culturalmente é produtor de conhecimento socialmente construído e é agente social capaz de transformar a realidade em que vive, ao mesmo tempo em as experiências vividas em determinada realidade, aquelas que nos passam, nos acontecem, nos tocam (Bondía, 2022, p. 21) e nos transformam (Freire, 2006; 2010).

Assim, para a realização de um estudo de caso qualitativo, a aproximação com o contexto particular e os sujeitos da pesquisa tornou-se necessária e imprescindível para a compreensão da complexidade do fenômeno estudado, que ainda é pouco discutido pelas pesquisas em educação (Silva *et al.*, 2012), e por ser a creche no campo um direito social da infância “rejeitado” pelas políticas públicas (Rosemberg; Artes, 2012).

As pesquisas qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados. Assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas

experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores. Se a visão da realidade é construída pelos sujeitos, nas interações sociais vivenciadas em seu ambiente de trabalho, de lazer, na família, torna-se fundamental uma aproximação do pesquisador a essas situações (André, 2013, p. 97).

Importa destacar, ainda, que definimos o estudo de caso como sendo do tipo intrínseco⁵⁰, uma vez que nosso interesse é conhecer uma experiência de creche no campo em suas múltiplas dimensões; ou seja, a oferta e as condições dessa oferta, compreendendo que o direito à creche não se finda na oferta, mas diz também respeito às condições favoráveis dela.

O intrínseco é aquele em que há interesse em estudar aquele específico caso. Por exemplo: uma experiência inovadora, que vale a pena ser investigada para identificar quais os elementos que a constituem, o que a faz tão distintiva, que recursos foram necessários para atingir este nível, que valores a orientam, que resultados obteve e assim por diante. Naturalmente, a pesquisa exigirá uma multiplicidade de fontes de dados, de métodos e procedimentos de coleta e análise de dados (Stake, 1995 *apud* André, 2013, p. 97-98).

⁵⁰ Para Stake (1995 *apud* André, 2013, p. 97-98) há “três tipos de estudo de caso: intrínseco, instrumental e coletivo”.

Tabela 8: Pesquisa de Campo

PESQUISA DE CAMPO				
Data	Horário	Tempo Pesquisa de campo	Contatos/Visitas	Atividade
27/02/2023			Contato com a diretora	Conversa com a diretora pelo WhatsApp
06/03/2023			Contato com a diretora	Conversa com a diretora pelo WhatsApp
10/03/2023			Conversa com a diretora pelo telefone	Conversa com a diretora pelo Google Meet e Telefone
02/05/2024	7h às 15h	8h	Primeira visita	Observação do trajeto cidade/campo Visita à creche Conversa com a diretora da escola Observação do cotidiano Observação do trajeto no transporte escolar: conhecendo o assentamento Visita à Secretaria Municipal de Educação, conversa com a Coordenadora Geral para solicitação de autorização da pesquisa
13 e 14/05		10h	Feira Nacional do MST em São Paulo	Participação da Feira Nacional do MST em São Paulo
16/05/2024			E-mail para a Secretaria de Educação – envio de ofício solicitação da pesquisa	Solicitação de autorização da pesquisa por meio de ofício, conforme orientação da Secretaria Municipal de Educação
26/05/2024			Email da Secretaria de Educação – pesquisa autorizada	Resposta ao ofício – pesquisa autorizada
05/06/2023	7h às 15h	8h	Segunda visita	Observação da turma do Berçário I, II e Maternal I, e do HTPI
30/06/2023	7h às 12h	5h	Terceira visita	Observação da Festa Junina
19/10/2023			Inauguração do prédio novo da escola	Registro da inauguração em caderno de campo
21/02/2024	7h às 17h	10h	Quarta visita	Observação do cotidiano
22/02/2024	7h às 17h	10h	Quinta visita	Observação do cotidiano
02/04/2024	7h às 17h	10h	Sexta visita	Observação do cotidiano

Entre vários autores que discutem o uso do estudo de caso em educação (ANDRÉ, 2005; MAZZOTTI, 2006; STAKE, 1995; YIN, 2001) há dois traços comuns: a) o caso tem uma particularidade que merece ser investigada; e b) o estudo deve considerar a multiplicidade de

aspectos que caracteriza o caso, o que vai requerer o uso de múltiplos procedimentos metodológicos para desenvolver um estudo em profundidade (André, 2013, p. 98).

Reforçamos, contudo, que consideramos importante relatar de forma descritiva e detalhada o percurso metodológico, uma vez que esse procedimento diz respeito ao rigor metodológico da pesquisa.

Na perspectiva das abordagens qualitativas, não é atribuição de um nome que estabelece o rigor metodológico da pesquisa, mas a explicação dos passos seguidos na realização da pesquisa, ou seja, a descrição clara e pormenorizada do caminho percorrido para alcançar os objetivos, com a justificativa de cada opção feita (André, 2013, p. 96).

2.3 O estudo de caso

Para a seleção do estudo de caso, mapeamos a região intermediária de Sorocaba – SP, composta por 78 municípios⁵¹. Nesse mapeamento, buscamos, portanto, identificar uma creche com localização em área rural, para estudo da experiência.

Utilizamos a plataforma do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, para identificar os municípios com creche localizada em área rural; para tanto, recorreremos ao Catálogo de Escola⁵².

O primeiro procedimento do mapeamento foi levantar quais dos 78 municípios da região intermediária de Sorocaba ofereciam atendimento para a população de 0 a 3 anos do campo em instituição localizada em área rural.

O levantamento apontou que dos 78 municípios 39 (50%) ofereciam creche em área rural, um número razoavelmente elevado, se considerarmos que não há conhecimento dessa

⁵¹ Os 78 municípios que fazem parte da região intermediária de Sorocaba – SP são: Alumínio, Águas de Santa Bárbara, Alambari, Angatuba, Apiaí, Araçariguama, Araçoiaba da Serra, Arandu, Avaré, Barão de Antonina, Barra do Chapéu, Barra do Turvo, Boituva, Bom Sucesso de Itararé, Buri, Cajati, Campina do Monte Alegre, Cananéia, Capão Bonito, Capela do Alto, Cerqueira César, Cerquilho, Cesário Lange, Coronel Macedo, Eldorado, Porto Feliz, Guapiara, Guareí, Iaras, Ibiúna, Iguape, Ilha Comprida, Iperó, Iporanga, Itaberá, Itai, Itaóca, Itapetininga, Itapeva, Itapirapuã Paulista, Itaporanga, Itararé, Itu, Jacupiranga, Jumirim, Juquiá, Mairinque, Manduri, Miracatu, Nova Campina, Óleo, Paranapanema, Pariquera-Açu, Pereiras, Piedade, Pilar do Sul, Porangaba, Quadra, Registro, Ribeira, Ribeirão Branco, Ribeirão Grande, Riversul, Salto, Salto de Pirapora, São Miguel Arcanjo, São Roque, Sarapuí, Sete Barras, Sorocaba, Taguaí, Tapiraí, Taquarituba, Taquarivaí, Tatuí, Tietê, Torre de Pedra, Votorantim.

⁵² O Catálogo de Escolas do INEP reúne informações gerais de oferta educacional das escolas brasileiras de educação básica; os dados são atualizados anualmente conforme Censo Escolar. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/INEP-data/catalogo-de-escolas>. Acesso em: 3 mar. 2022.

oferta tão expressiva de creche no campo, segundo os estudos na área e as discussões que permeiam as políticas públicas.

A partir desse levantamento e com a dúvida em relação aos critérios utilizados pelas Secretarias de Educação municipais ao cadastrarem as instituições na plataforma do INEP, realizamos algumas buscas das escolas levantadas utilizando o recurso Google Maps e identificamos algumas localizadas em bairros afastados do centro da cidade, mas com características urbanas.

Como nossa intenção, definitivamente, era encontrar uma creche em área rural, decidimos refinar a busca, para um resultado mais assertivo. Assim, fizemos novo mapeamento, dessa vez recorrendo à categoria “escolas com localização diferenciada” (ELD), que são escolas do campo, das águas e das florestas, em territórios: indígena; em remanescente de quilombo e assentamento; e acampamento de reforma agrária.

[...] serão denominadas escolas com localização diferenciada – ELD – estabelecimentos de ensino localizados em área de assentamento de reforma agrária, terras indígenas e áreas de remanescentes de quilombo que visam responder as necessidades de combinar o acesso educacional com as demandas provenientes da diversidade sociocultural e territorial dos sujeitos que vivem e buscam condições para a reprodução de sua existência (Lima; Santos; Azevedo, 2021, p. 76).

Por sua vez, neste levantamento, 3 (4%) dos 78 municípios ofertavam creche em área rural, sendo 2 territórios: 1 em quilombo e assentamento de reforma agrária no município de Iaras; e o outro em assentamento de reforma agrária nos municípios de Itapeva e Itaberá, onde se encontra o Assentamento Pirituba II. Nenhuma creche em terra indígena foi encontrada, no entanto há presença da pré-escola⁵³. O resultado do mapeamento pode ser observado no quadro 5.

⁵³ Apesar de serem campos de estudos e de políticas públicas distintos, podemos afirmar, tal qual Oliveira e Silva (2019, p. 294), que a “Educação do Campo e a Educação Indígena têm em comum a luta e resistência por um território educativo que respeite a cultura e as tradições dos camponeses e indígenas. Ambas propostas advindas de uma forte consciência sobre a necessidade de se romper com o sentido de educação contemporânea que ainda é hoje colonizadora e que nega a interculturalidade entre os saberes desses povos” (Oliveira; Silva, 2019, p. 294).

Quadro 5: Mapeamento dos municípios da região intermediária de Sorocaba

	REGIÃO INTERMEDIÁRIA DE SOROCABA	CRECHE	PRÉ-ESCOLA	EF	LOCALIZAÇÃO DIFERENCIADA	PÚBLICA
1	Alumínio	Sim	Sim	Sim	Não	Pública
2	Águas de Santa Bárbara	Sem resultado	Sem resultado	Sem resultado	Sem resultado	Pública
3	Alambari	Não	Sim	Sim	Não	Pública
4	Angatuba	Sim	Sim	Sim	Não	Pública
5	Apiaí	Sim	Sim	Sim	Não	Pública
6	Araçariguama	Sim	Sim	Sim	Não	Pública
7	Araçoiaba da Serra	Sem resultado	Sem resultado	Sem resultado	Sem resultado	Pública
8	Arandu	Sem resultado	Sem resultado	Sem resultado	Sem resultado	Pública
9	Avaré	Sim	Sim	Sim	Não	Pública
10	Barão de Antonina	Não	Sim	Sim	Não	Pública
11	Barra do Chapéu	Sim	Sim		Erro	Pública
12	Barra do Turvo	Sim	Sim	Sim	Não	Pública
13	Boituva	Não	Sim	Sim	Não	Pública
14	Bom Sucesso de Itararé	Sem resultado	Sem resultado	Sem resultado	Sem resultado	Pública
15	Buri	Não	Sim	Sim	Não	Pública
16	Cajati	Sim	Sim	Não	Não	Pública
17	Campina do Monte Alegre	Sem resultado	Sem resultado	Sem resultado	Sem resultado	Pública
18	Cananéia	Não	Sim	Sim	Não	Pública
19	Capão Bonito	Sim	Sim	Sim	Não	Pública
20	Capela do Alto	Sim	Não	Não	Não	Pública
21	Cerqueira César	Sem resultado	Sem resultado	Sem resultado	Sem resultado	Pública
22	Cerquilha	Sem resultado	Sem resultado	Sem resultado	Sem resultado	Pública
23	Cesário Lange	Sim	sim	sim	Não	Pública
24	Coronel Macedo	Sem resultado	Sem resultado	Sem resultado	Sem resultado	Pública

25	Eldorado	Sim	Sim	Sim	Sim – área remanescente de quilombo pré-escola; terra indígena pré-escola	Pública
26	Porto Feliz	Não	sim	sim	Não	Pública
27	Guapiara	Sim	Sim	Sim	Não	Pública
28	Guareí	Sim	Sim	Sim	Não	Pública
29	Iaras	Sim	Sim	Sim	Sim – área de assentamento de reforma agrária (Zumbi dos Palmares – MST)	Pública
30	Ibiúna	Sim	Sim	Sim	Não	Pública
31	Iguape	Não	Sim	Sim	Sim – terra indígena – pré-escola	Pública
32	Ilha Comprida	Sem resultado	Sem resultado	Sem resultado	Sem resultado	Pública
33	Iperó	Sim	Não	Não	Não	Pública
34	Iporanga	Não	Sim	Sim	Sim – remanescente de quilombo – pré-escola	Pública
35	Itaberá	Sim	Sim	Não	Sim – área de assentamento de reforma agrária – MST (Agrovila 3)	Pública
36	Itaí	Sem resultado	Sem resultado	Sem resultado	Sem resultado	Pública
37	Itaóca	Sim	Sim	Não	Não	Pública
38	Itapetininga	Sim	Sim	Sim	Não	Creche Privada
39	Itapeva	Sim	Sim	Sim	Sim – remanescente de quilombo – creche/pré-escola/EF Sim – área de assentamento de reforma agrária MST (Agrovila 1) creche/pré-escola/EF	Pública
40	Itapirapuã Paulista	Não	Sim	Sim	Não	Pública
41	Itaporanga	Sim	Sim	Sim	Sim- terra indígena - pré-escola	Pública
42	Itararé	Não	Sim	Sim	Não	Pública
43	Itu	Não	Sim	Sim	Não	Pública
44	Jacupiranga	Não	Sim	Sim	Não	Pública
45	Jumirim	Sem resultado	Sem resultado	Sem resultado	Sem resultado	Pública
46	Juquiá	Sim	Sim	Sim	Não	Pública
47	Mairinque	Sim	Sim	Sim	Não	Pública
48	Manduri	Sim	Sim	Não	Não	Pública
49	Miracatu	Sim	Sim	Sim	Sim – terra indígena – p é-escola; Sim – área de Assentamento de reforma agrária – pré-escola	Pública
50	Nova Campina	Sim	Sim	Sim	Não	Pública

51	Óleo	Não	Sim	Sim	Não	Creche Privada
52	Paranapanema	Sim	Sim	Sim	Não	Pública
53	Pariquera-Açu	Não	Sim	Sim	Sim – terra indígena – pré-escola	Pública
54	Pereiras	Sem resultado	Sem resultado	Sem resultado	Sem resultado	Pública
55	Piedade	Sim	Sim	Sim	Sim	Pública
56	Pilar do Sul	Sim	Sim	Sim	Não	Creche Privada
57	Porangaba	Sem resultado	Sem resultado	Sem resultado	Sem resultado	Sem resultado
58	Quadra	Sem resultado	Sem resultado	Sem resultado	Sem resultado	Sem resultado
59	Registro	Sim	Sim	Sim	Não	Pública
60	Ribeira	Sim	Sim	Sim	Não	Pública
61	Ribeirão Branco	Não	Sim	Sim	Não	Pública
62	Ribeirão Grande	Sim	Sim	Não	Não	Pública
63	Riversul	Sem resultado	Sem resultado	Sem resultado	Sem resultado	Sem resultado
64	Salto	Sem resultado	Sem resultado	Sem resultado	Sem resultado	Sem resultado
65	Salto de Pirapora	Não	Sim	Sim	Não	Pública
66	São Miguel Arcanjo	Não	Sim	Sim	Não	Pública
67	São Roque	Não	Sim	Sim	Não	Pública
68	Sarapuí	Sim	Sim	Não	Não	Pública
69	Sete Barras	Não	Sim	Sim	Não	Pública
70	Sorocaba	Não	Sim	Sim	Não	Pública
71	Taguaí	Sem resultado	Sem resultado	Sem resultado	Sem resultado	Sem resultado
72	Tapiraí	Sem resultado	Sem resultado	Sem resultado	Sem resultado	Sem resultado
73	Taquarituba	Sem resultado	Sem resultado	Sem resultado	Sem resultado	Sem resultado
74	Taquarivaí	Não	Sim	Sim	Não	Pública
75	Tatuí	Sim	Sim	Sim	Não	Pública
76	Tietê	Sim	Sim	Sim	Não	Pública

77	Torre de Pedra	Sem resultado	Sem resultado	Sem resultado	Sem resultado	Sem resultado
78	Votorantim	Sem resultado	Sem resultado	Sem resultado	Sem resultado	Sem resultado

Fonte: elaborada pela autora com base no levantamento no Catálogo Escola do INEP em fevereiro de 2023.

Tendo em vista o resultado do mapeamento, começamos a pesquisar informações sobre os três municípios, para compreender os contextos e contactar os responsáveis. Identificamos uma reportagem⁵⁴ sobre o Assentamento Pirituba II e verificamos sua vinculação com o Movimento Social de Luta pela Terra – MST. Essa reportagem foi feita por ocasião de uma visita de Fernando Haddad, do Partido dos Trabalhadores, ao assentamento e à escola municipal Terezinha de Moura Rodrigues Gomes, a qual tinha como diretora uma assentada que, na conversa com Fernando Haddad, cita a creche.

Muito entusiasmadas, conseguimos contato com uma professora⁵⁵ da Rede Municipal de Itapeva, que se prontificou a conversar com a diretora da escola; ela nos passou seu contato. Assim, com essa aproximação, foi possível contactar a diretora e apresentar a pesquisa; ela aceitou participar dela prontamente.

Logo após o aceite da instituição, agendamos a primeira visita à escola e à Secretaria de Educação, que também autorizou a pesquisa.

Portanto, o estudo de caso foi realizado na Escola Municipal Terezinha de Moura Rodrigues Gomes, localizada no Assentamento Pirituba II do MST, no município de Itapeva, que fica localizada na região sudoeste do Estado de São Paulo.

2.4 Confluência e diálogo na e com a comunidade escolar

O diálogo perpassou toda a pesquisa de campo, porque dialogar é uma ação eminentemente humana, que se dá na relação entre pessoas e é uma forma de estreitamento de relações, compreensão e transformação da realidade. Dialogar pressupõe presença, disponibilidade, cooperação e reciprocidade em estar junto, pois “ninguém educa ninguém. Ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2010, p. 79).

Dialogar não é colocar-se acima, mas em uma relação horizontalizada. Desse modo, a presença e o diálogo foram imprescindíveis para construção de vínculos; foram começo e meio para a construção dos dados. São, portanto, as vozes de quem faz a pesquisa e quem participa

⁵⁴ Link da reportagem:

https://www.youtube.com/watch?v=cs2leLDG0ek&t=3s&ab_channel=MSTS%C3%A3oPaulo. Acesso em: 3 mar. 2022.

⁵⁵ Quem nos apresentou uma professora da Rede Municipal de Itapeva foi a Profa. Dra. Andreia Regina de Oliveira Camargo, colega de trabalho no Núcleo de Educação Infantil Paulistinha da Unifesp.

da pesquisa que dão sentido a esta tese. As participantes, em particular, constroem o conhecimento acerca da Educação Infantil do Campo que acontece cotidianamente na creche lócus da pesquisa. São as participantes que estão com os bebês na creche e em comunidade/família; são mulheres: mães, professoras, educadoras e gestoras. São elas que interpretam o currículo e as normativas; estabelecem relações comunitárias; expressam as concepções por meio de suas práticas; fazem a gestão; organizam o atendimento; sabem dos desafios e potencialidades da política pública, que ocorre localmente, etc.

Nossa perspectiva para dialogar com a comunidade escolar se ampara nas contribuições do educador Paulo Freire (2006; 2010), que cunhou o conceito de dialogicidade, pois compreende o diálogo enquanto um “exercício de ser humano e de humanizar-se permanentemente” (Scorsolini-Comin, 2014, p. 254). O diálogo é compreendido como fenômeno social e humano, que, por meio da linguagem, verbal e não verbal/gestual/visual⁵⁶, expressa sentidos sobre as coisas do mundo. A palavra não é neutra, ela carrega sentidos. Nessa linha, os sujeitos interpretam o mundo nas complexas tramas/relações/experiências em dada realidade histórica, social, cultural, econômica, etc. Ademais, o diálogo é ferramenta de transformação pessoal e social, uma vez que é promotor de reflexão/pensamento crítico; ou seja, é ação-reflexão. Além disso, está em constante construção, pois o ser humano enquanto ser inacabado que é, também em processo está.

A dialogicidade ultrapassa a consideração de uma característica da linguagem (como no caso do emprego do termo dialogismo) ou uma marca discursiva e passa a ser um instrumento social de humanização do ser humano... A dialogicidade, como marca do homem considerado dialógico, constitui um exercício contra a prática antidialógica, alienante e dicotomizadora (Scorsolini-Comin, 2014, p. 253-254).

Ainda, nos apoiamos nas contribuições de Antônio Bispo dos Santos (2023) para ampliar o conceito de diálogo, pois dialogar não é coloca-se acima, mas ao lado, é a oportunidade de compartilhar/render/ampliar/fortalecer experiências, ou seja, de confluir e de “ser gente e outra gente”,

Não tenho dúvida que a *confluência* é a energia que está nos movendo para o compartilhamento, para o reconhecimento e para o respeito. Um rio não deixa de ser um rio porque conflui com outro rio, ao contrário, ele passa a ser ele mesmo e outros rios, ele se fortalece. Quando a gente confluencia, a gente não deixa de ser a gente, a gente passa a ser a gente e outra gente – a gente rende. A confluência é uma força que rende, que aumenta, que amplia. Essa é a medida (Santos, 2023, p. 4-5).

⁵⁶ Consideramos importante destacar que pessoas surdas dialogam e se comunicam por meio da Língua Brasileira de Sinais – Libras.

Dialogar na perspectiva da confluência é assegurar que a ancestralidade que há em nós - seres históricos/ancestrais possa estar presente nas histórias “De fato, a confluência, essa palavra germinante, me veio em um momento em que a nossa ancestralidade me segurava no colo. Na verdade, ela ainda me segura!” (Santos, 2023, p. 4-5).

O diálogo é palavras, é gesto e é corpo. A palavra não é neutra (Freire, 2006; 2010), carrega sentidos, no plural; não pode ser concebida como “história única” (Adichie, 2019), tão pouco interditar dizeres. Elas expressam, e devem expressar, nossas experiências diversas: individuais/subjetivas, e, ao mesmo tempo, coletivas, portanto, ancestrais.

Para Cavalieri e Monteiro (2019), as palavras, em seu sentido mais estendido, comunicam uma experiência compartilhada ao longo das gerações. A oralidade está viva e não se encerra em folhas de papel em branco, preenchidas com letras. A oralidade expressa jeitos e gestos de se fazer estar no Cosmos. Ela acolhe saberes novos, como uma grande roda-gira, qual, busca-se os fios de interseção e encontros entre os seres e experiências diversas para a composição coletiva, sem a perspectiva de monopolização de uma única verdade (Cavalieri; Mello; Tiriba, 2022, p. 180).

Assim, o desenvolvimento da pesquisa empírica se deu a partir de um processo de diálogo/confluência por meio das visitas – na perspectiva da observação participante, registradas em diário de campo; questionários; entrevista semiestruturada; e carta pedagógica.

A seguir, trataremos dessas estratégias de diálogo/confluência na e com a comunidade escolar.

2.5 Observação participante e a ética da alteridade

O estudo de caso ocorreu no cotidiano da Educação Infantil do Campo, das Águas e das Florestas, mais especificamente em uma creche de assentamento de reforma agrária ligado ao movimento social (MST), onde as marcas, saberes e fazeres de bebês, crianças, professoras, educadores/as, gestão e famílias estão presentes, no espaço-tempo do território, dando vida e movimento ao mundo particular/realidade observada/experimentada.

A perspectiva de aproximação e posterior mergulho no cotidiano da creche se deu a partir da observação participante (Lüdke; André, 1986). Nossa primeira inserção no campo buscou a aproximação com o contexto/cotidiano/pessoas envolvidas para construção de vínculos e para compreender conhecer a experiência da creche – a oferta e as condições dessa oferta, ou seja, a qualidade.

As observações, segundo Stake (1995) dirigem o pesquisador para a compreensão do caso. É preciso fazer um registro muito detalhado e claro dos eventos de modo a fornecer uma descrição incontestável que sirva para futuras análises e para o relatório

final. Na observação de campo deve ser dada atenção especial ao contexto, pois segundo Stake (1995), para proporcionar experiências vicárias ao leitor, para “dar a sensação de ter estado lá”, as circunstâncias em que ocorrem as situações precisam ser muito bem descritas. Não só o contexto físico deve ser descrito, mas o familiar, o econômico, o cultural, o social, o político, todos aqueles que ajudam a entender o caso (André, 2013, p. 100).

Conforme o tempo foi passando, bem como as intencionalidades da pesquisa foram sendo desenhadas, a cada visita a participação foi se intensificando. Algumas informações foram compreendidas, outras não. Algumas relações se consolidaram, outras não. Seja por necessidade de mais tempo no campo de pesquisa, seja por desejo/desconforto do outro. O importante nesse processo foi deixar claro os objetivos da pesquisa e que todos estavam convidados a participar dela, mas que a participação era voluntária.

É uma estratégia que envolve, pois, não só a observação direta, mas todo um conjunto de técnicas metodológicas pressupondo um grande envolvimento do pesquisador na situação estudada [...]. O “observador como participante” é um papel em que a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início (Lüdke; André, 1986, p. 29).

Ademais, a observação participante foi concebida como tempo de alegrar-se, de afetar (se), de ler/sentir/ouvir um mundo particular (Oliveira, 2007), na confluência (Santos, 2023) e nas leituras de mundos possíveis de um coletivo de mulheres e crianças, desde bebês. E, sobretudo, observação participante é tempo de diálogo (Freire, 2006; 2010) e de bons encontros (Cavaliere; Mello; Tiriba, 2022).

Como dissemos, chegamos devagar e aos poucos, conforme havia abertura; fomos nos aproximando e participando do cotidiano em parceria. Vale destacar algumas reflexões que permearam o processo da pesquisa de campo.

Como chegar a campo sem ser invasiva? Como criar vínculo com a comunidade escolar? Como observar o cotidiano e a realidade que se apresenta? Como escutar os gestos dos bebês, seus olhares, brincadeiras? Como estabelecer diálogo com as participantes, sem forçar a interação na perspectiva da observação participante? (Notas de caderno de campo, 2 de maio de 2023, p. 14).

Apesar da pesquisa ocorrer na perspectiva das pesquisas sobre crianças, ao estar junto das mulheres/participantes – companheiras das crianças no espaço-tempo do território (creche, família/comunidade), estaríamos com elas também, crianças, desde bebês, mesmo que de forma (in)direta.

A esse respeito, orientamos nosso olhar para as contribuições dos Estudos da Infância e no educador Paulo Freire (2006; 2010), como já pontuado: a criança, desde bebê, é um ser

social, cultural e da natureza, histórico e de direito, que cria, brinca, questiona e produz cultura, assim como as pessoas adultas, produtoras de conhecimento e ação no mundo.

Portanto, para adentrar no universo particular de cada grupo de crianças e adultas, uma postura disponível, sensível e atenta foi norteadora da prática reflexiva de fazer pesquisa na perspectiva da observação participante, uma vez que o estranhamento, o choro, o olhar de desconfiança ou mesmo o corpo que se desvia e recusa a interação foram considerados, pois o corpo fala e é linguagem.

Buscamos, ainda, nos inspirar nas contribuições do filósofo Emmanuel Lèvinas (2004), que se dedicou a pensar a ética a partir da alteridade. Grosso modo, isso significa que toda pessoa é e está para as relações sociais; ninguém se constrói humano sozinho, tampouco em um espaço vazio; daí decorre a concepção de que somos seres sociais/relacionais, da cultura e da natureza/cosmos.

A partir disso, o autor reflete sobre a ética quase como utopia. A ética na perspectiva da alteridade é o exercício de afetação, do cuidado com o outro, da escuta e da disposição para bons encontros – encontro implica estar em companhia. Nesse sentido, o autor problematiza as relações humanas atuais, as quais em uma sociedade líquida (Bauman, 2010) estão cada vez mais superficiais, de tal forma que o outro perde sua importância.

Ao contrário, a ética da alteridade está para relações respeitadas com o outro e toma o convívio comunitário/coletivo como condição *sine qua non* no processo de construção humana.

Por isso, levando-se em conta a realidade atual do mundo, onde todas as outras coisas são valorizadas exteriormente e a negação do outro está visivelmente diante dos olhos, a alteridade levinasiana passa a ser vista, por alguns, como uma utopia pelo simples fato de se buscar reverter a posição atual do mundo em relação à ética para com as pessoas [...]. Sendo assim, é compreendido que não é da natureza humana viver exclusivamente para si. Antes o homem tem a necessidade de viver em comunidade. Em outras palavras, seria quase impossível o homem viver sozinho e isolado. E por mais que tenha o seu Eu como companhia, não será suficiente para suprir suas necessidades afetivas. A ética da alteridade vem trazer essa reflexão justamente sobre essa forma de tratamento entre as pessoas, pois, embora cada indivíduo tenha sua particularidade e seus interesses pessoais, embora cada sujeito tenha sua identidade, todos têm em comum a sua humanidade, portanto a sua natureza, ou seja, todos são semelhantes enquanto pessoa, embora divergentes nas suas características, escolhas e comportamentos (Araújo, 2020, p. 40-41).

Uma característica da observação participante é relativa ao tempo que se convive. Iniciamos as visitas a campo em maio de 2023 e finalizamos em julho de 2024. Foram realizadas 17 visitas à creche, além de uma entrevista pelo Google Meet, conversas e trocas de mensagens

via WhatsApp, telefone e e-mail, totalizando aproximadamente 168 horas de contato direto com a creche e as participantes da pesquisa.

Outra dimensão em que a observação pode variar é quanto à duração do período de permanência do observador em campo. Contrariamente aos estudos antropológicos e sociológicos, em que o investigador permanece no mínimo seis meses e frequentemente vários anos convivendo com um grupo, os estudos da área da educação têm sido muito mais curtos [...]. A decisão sobre a extensão do período de observação deve depender, acima de tudo, do tipo de problema que está sendo estudado e do propósito do estudo (Lüdke; André, 1986, p. 29).

Ressaltamos, com isso, que fazer pesquisa em área rural é uma especificidade dessa investigação: a longa distância para chegar até o município; o deslocamento para a creche localizada em área rural; a estadia em hotéis, em casas alugadas e de pessoas da escola; os custos financeiros para o desenvolvimento da pesquisa – para esse deslocamento e permanência no município – (de)limitaram o período de observação. É claro que consideramos os objetivos da pesquisa, em vista disso, nosso esforço foi realizar as visitas o quanto foi possível e chegar a campo com roteiros de observações⁵⁷, perguntas e interesses de pesquisa, para otimizar o máximo a investigação *in loco*.

A seguir, no quadro 6, é possível visualizar a quantidade de visitas e as atividades desenvolvidas.

⁵⁷ Para observação do cotidiano, foram construídos roteiros de observação e anotação em diário de campo.

Quadro 6: Pesquisa de Campo

PESQUISA DE CAMPO				
Data	Horário	Tempo Pesquisa de campo	Contatos/Visitas	Atividade
27/02/2023			Contato com a diretora	Conversa com a diretora pelo WhatsApp
06/03/2023			Contato com a diretora	Conversa com a diretora pelo WhatsApp
10/03/2023			Conversa com a diretora pelo telefone	Conversa com a diretora pelo Google Meet e Telefone
02/05/2024	7h às 15h	8h	Primeira visita	Observação do trajeto cidade/campo Visita à creche Conversa com a diretora da escola Observação do cotidiano Observação do trajeto no transporte escolar: conhecendo o assentamento Visita à Secretaria Municipal de Educação, conversa com a Coordenadora Geral para solicitação de autorização da pesquisa
13 e 14/05		10h	Feira Nacional do MST em São Paulo	Participação da Feira Nacional do MST em São Paulo
16/05/2024			E-mail para a Secretaria de Educação – envio de ofício solicitação da pesquisa	Solicitação de autorização da pesquisa por meio de ofício, conforme orientação da Secretaria Municipal de Educação
26/05/2024			Email da Secretaria de Educação – pesquisa autorizada	Resposta ao ofício – pesquisa autorizada
05/06/2023	7h às 15h	8h	Segunda visita	Observação da turma do Berçário I, II e Maternal I, e do HTPI
30/06/2023	7h às 12h	5h	Terceira visita	Observação da Festa Junina
19/10/2023			Inauguração do prédio novo da escola	Registro da inauguração em caderno de campo
21/02/2024	7h às 17h	10h	Quarta visita	Observação do cotidiano
22/02/2024	7h às 17h	10h	Quinta visita	Observação do cotidiano
02/04/2024	7h às 17h	10h	Sexta visita	Observação do cotidiano

				Observação das práticas na turma Berçário I, II e Maternal I
03/04/2024	7h às 17h	10h	Sétima visita	Observação das práticas educativas na turma Berçário I, II e Maternal I, e da turma Maternal I e II
04/04/2024	7h às 17h	10h	Oitava visita	Observação das práticas educativas na turma Berçário I e II
04/03/2024		10h	Aniversário do assentamento	Registro em caderno campo
06/06/2024	7h às 12h	10h	Nona visita	Apresentação dos roteiros de entrevista a direção Observação das práticas na turma do Berçário I, II e Maternal I, e Maternal II
07/06/2024	7h às 12h	10h	Décima visita	Observação da festa da família
18/06/2024	7h às 17h	10h	Décima primeira visita	Apresentação do questionário à diretora Observação das práticas na turma do Berçário I, II e Maternal I, e Maternal II Realização de uma entrevista com uma professora
19/06/2024	7h às 17h Período da manhã na creche, período da tarde na casa de uma professora	10h	Décima segunda visita	Duas entrevistas com duas professoras Entrega dos questionários às famílias na creche Observação do cotidiano
20/06/2024	7h às 17h	10h	Décima terceira visita	Entrega dos questionários às famílias na creche e na área rural (apoio do transporte escolar) Observação do cotidiano
21/06/2024	7h às 12h	10h	Décima quarta visita	Entrega dos questionários às famílias na creche Observação do cotidiano
03/07/2024	7h às 17h	10h	Décima quinta visita	Entrega dos questionários às famílias na creche Segunda parte da entrevista ⁵⁸ com uma professora Entrevista com uma família

⁵⁸ A entrevista com uma das professoras foi feita em etapas, a primeira foi feita em sua casa; a segunda e a terceira partes foram feitas na creche.

04/07/2024	7h às 17h	10h	Décima sexta visita	Entrevista com três famílias Observação da turma do Berçário I, II e Maternal I Terceira parte da entrevista com uma professora
05/07/2024	7h às 15h	10h	Décima sétima visita	Entrevista com a coordenadora pedagógica e com a monitora Observação da Festa Junina
26/06/2024	8h às 10h	2h	Entrevista com a diretora	Google Meet
		178h	17 visitas	

Fonte: elaborada pela autora com base na pesquisa de campo (2023/2024).

2.6 Diário de bolso, diário de campo e fotoetnografia

No estudo de caso, adotamos o registro em diário de campo (Lüdke; André, 1986; André, 2013) e o uso de fotografia na perspectiva da fotoetnografia (Achutti, 1997) para retratar/narrar a realidade/cotidiano/território investigado.

O registro escrito foi feito em duas etapas, a primeira realizada em diário de bolso, que permitiu o registro mais imediato e anotação mais sintética de pontos que atravessavam e interessavam à pesquisa. O diário de bolso foi um caderno levado na mochila. As anotações eram feitas em espaço reservado, para não causar constrangimento ou desconforto com as participantes, priorizando as interações estabelecidas. Às vezes, o celular era usado; tomava-se o gravador para registro oral ou o bloco de notas para registro escrito, garantindo que a informação não fosse perdida.

A segunda etapa de registro se desenvolveu em diário de campo após as visitas à creche, com base nas notas de diário de bolso. O diário de campo foi um instrumento de descrição mais detalhada e densa das observações. Ele possibilitou reflexões preliminares e colaborou com o direcionamento do olhar ao longo do processo da pesquisa empírica. O texto do diário de campo foi produzido utilizando a ferramenta Microsoft Word nos anos de 2023 e 2024, e é formado por 144 páginas.

Ainda, no momento das observações, inspiradas na perspectiva da fotoetnografia (Achutti, 1997) apresentamos a fotografia como forma de apresentar os atravessamentos da pesquisa e narrar a realidade. A fotografia é, nesse sentido, um texto visual. Em nosso caso, a

fotoetnografia foi tomada como a “materialização de em olhar” (Achutti, 1997, p. 111) – do nosso olhar, sobre a realidade/cotidiano/território dos bebês, crianças e adultos/os no assentamento, sem, no entanto, identificar as pessoas, resguardando suas identidades. A fotografia poderia preceder a interpretação do texto escrito, como complementação ao assunto tratado; porém, em nosso caso, assumimos a importância do texto visual em si mesmo, estando ele aberto a interpretações e sendo um convite para que o leitor adentre ao território material e simbólico da pesquisa. Por isso, as fotografias estarão presentes ao longo do texto da tese, de forma que o território se apresente.

2.7 Entrevista estruturada

O estudo de caso começa como um plano muito incipiente, que vai se delineando mais claramente à medida que o estudo se desenvolve. Podem existir inicialmente algumas questões ou pontos críticos (STAKE, 1978) que vão sendo explicitados, reformulados ou abandonados na medida em que se mostrem mais ou menos relevantes na situação estudada. Essas questões ou pontos críticos iniciais podem ter origem no exame da literatura pertinente, podem ser fruto de observações e depoimentos feitos por especialistas sobre o problema, podem surgir de um contato inicial com a documentação existente e com as pessoas ligadas ao fenômeno estudado ou podem ser derivados de especulações baseadas na experiência pessoal do pesquisador (ou grupos de pesquisadores) (Lüdke; André, 1986, p. 21).

Iniciamos essa sessão com o excerto acima, para explicitar que o processo de construção do estudo de caso não estava dado *a priori*. Os instrumentos de construção dos dados foram considerados a partir da especificidade do estudo, mas também na relação estabelecida com o contexto e as participantes.

O uso da entrevista estruturada, entendida também como questionário, é um exemplo, pois o tempo das participantes era algo que nos preocupava, uma vez que a equipe da escola estava dedicada às atividades profissionais. As famílias tinham um fluxo mais rápido na creche, na entrada e na saída; ainda, para nós, o acesso a casa das famílias dependeria de transporte e de uma pessoa que nos auxiliasse nesse processo, o que não foi possível. Assim, a entrevista estruturada foi uma estratégia adotada para auxiliar na construção dos dados e garantir a escuta de um número maior de pessoas.

Quando o entrevistador tem que seguir muito de perto um roteiro de perguntas feitas a todos os entrevistados de maneira idêntica e na mesma ordem, tem-se uma situação muito próxima da aplicação de um questionário [...] a chamada entrevista padronizada ou estruturada é usada quando se visa à obtenção de resultados uniformes entre os entrevistados, permitindo assim uma comparação imediata, em geral mediante tratamento estatístico (Lüdke; André, 1986, p. 34).

Com a equipe de professoras, monitora de Educação Infantil e gestão, utilizamos a entrevista estruturada para levantar informações pessoais, profissionais e da instituição, para que, no momento da entrevista face a face, pudéssemos explorar e ter mais liberdade para dialogar, com possibilidade de retomar informações fornecidas na entrevista estruturada. Este material foi dado às participantes, que puderam levá-lo para casa, tendo um tempo para respondê-lo.

Com as famílias, a entrevista estruturada também foi utilizada como instrumento para levantar informações pessoais da respondente sobre a criança matriculada na creche, sobre a família e sobre a creche. Ao final, as respondentes eram convidadas a participarem da segunda fase da pesquisa, concedendo entrevista. Assim como com a equipe da escola, as famílias puderam levar o material para casa com tempo para responder às perguntas, que eram fechadas e também abertas, para que pudessem se expressar mais livremente.

Vale ressaltar que toda a equipe da escola, com atuação na creche, foi convidada a participar da pesquisa. No total, foram convidadas 6 Auxiliares de Educação Infantil (docentes responsáveis); 2 Monitoras de Educação Infantil; 1 Coordenadora Pedagógica e 1 Diretora, totalizando 10 profissionais. Desse total, aceitaram participar, dessa fase, 2 docentes e 1 monitora da turma do BI, BII e MI, e 1 docente da turma do MI e MII, bem como as 2 gestoras, totalizando 6 participantes, ou 60% de adesão.

Tivemos acesso a 23 famílias de um total de 33. Não conseguimos conversar com 10, nem entregar-lhes o questionário, pois as crianças não frequentaram a creche no período de entrega do instrumento (18; 19; 20; 21/06; 03/07/2024). Obtivemos o retorno de 11 famílias, representando 48%, sendo que 7 (64%) participantes eram famílias das crianças da turma do BI, II e MI e 4 (36%) eram famílias da turma do MI e MII.

Um dado a ser evidenciado é que a maior participação se deu com a equipe de profissionais e as famílias das crianças da turma do BI, II e MI; portanto, os dados são mais representativos às questões relacionadas aos bebês.

O material foi tabulado e organizado em quadros, tabelas e gráficos. Contudo, apesar de se tratarem de dados tabuláveis, a intenção é apresentar as informações e analisá-las de forma qualitativa, considerando o conjunto de dados da pesquisa.

2.8 Entrevista semiestruturada

Após as participantes responderem ao roteiro da entrevista estruturada, convidamo-las a participarem da segunda fase da entrevista, momento de escuta acerca das perspectivas subjetivas sobre o direito à creche das crianças de 0 a 3 anos de idade e questões relacionadas ao tema investigado.

A entrevista nessa etapa se deu de forma semiestruturada, ou seja, “que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (Lüdke; André, 1986, p. 34). Além disso, organizamos o roteiro com base em temas que foram pensados a partir dos objetivos da pesquisa e da revisão da literatura⁵⁹, conforme quadro 7 abaixo.

Quadro 7: Roteiro temático da entrevista semiestruturada

OBJETIVO GERAL	
Investigar o direito das crianças de 0 a 3 anos, residentes em um assentamento rural, à creche no campo, considerando tanto as políticas públicas já implementadas quanto aquelas que ainda precisam ser estabelecidas na garantia do direito à Educação Infantil, na creche investigada.	
Objetivo específico Compreender a história de vida e profissional da equipe da creche em estudo	Tema 1 História de vida e profissional
Objetivo específico Conhecer a trajetória histórica da política pública de Educação Infantil, na instituição investigada, para as crianças de 0 a 3 anos do campo, com foco na creche Identificar as políticas públicas existentes e as que ainda precisam ser implementadas na creche interesse do estudo de caso, para garantir os direitos das crianças de 0 a 3 anos do campo à Educação Infantil	Tema 2 História e conquista da Educação Infantil do Campo: a creche em foco
Objetivo específico Mapear e avaliar a demanda e o acesso para crianças de 0 a 3 anos do campo na creche/campo de pesquisa, bem como as condições de oferta da instituição	Tema 3 Demanda, oferta, acesso da creche

⁵⁹ A revisão da literatura foi indispensável para que os roteiros de entrevista fossem construídos; nos baseamos nos trabalhos de Bezerra (2021), Ribeiro (2016), Silveira (2015), Arruda (2019), Silva (2020), Vieira (2016), Vieira (2023), Pimentel (2019), Reis (2014), Silva (2016) e Batista (2022).

Investigar a presença dos bebês e identificar os desafios específicos no atendimento aos menores de 1 ano, na creche estudada	
Objetivo específico	Tema 4
Mapear e avaliar a demanda e o acesso para crianças de 0 a 3 anos do campo na creche investigada, bem como as condições de oferta da instituição	Condições da oferta na creche
Objetivo específico	Tema 5
Compreender o processo de formação continuada e possíveis interesses formativos das professoras participantes da pesquisa, considerando a especificidade da Educação Infantil do Campo, das Águas e das Florestas, no contexto do estudo de caso	Formação continuada
Objetivo específico	Tema 8
Salientar as experiências vivenciadas das crianças de 0 a 3 anos, matriculadas na creche, em comunidade, a partir das contribuições das participantes da pesquisa	O bebê na família/comunidade

Fonte: elaborada pela autora com base nos objetivos da pesquisa e na revisão bibliográfica.

Em cada tema, elencamos perguntas guias⁶⁰ para nos ajudar a conduzir a entrevista. Consideramos que não faríamos todas as perguntas listadas, mas nos basearíamos em algumas delas, para não perder de vista pontos cruciais à pesquisa.

No estudo qualitativo, que objetiva revelar os significados atribuídos pelos participantes ao caso investigado, a entrevista se impõe como uma das vias principais. Stake (1995) fornece boas sugestões sobre como conduzir a entrevista. Antes de tudo, ele alerta que se a entrevista não for muito bem planejada de antemão, pode não atingir seu objetivo. Fazer perguntas e ouvir é muito fácil [...], mas fazer uma boa entrevista não é nada fácil, afirma Stake. Segundo ele, o pesquisador deve elaborar um roteiro baseado nas questões ou pontos críticos, que podem ser mostradas ao respondente, acompanhadas do esclarecimento de que não se busca resposta do tipo sim e não, mas posicionamentos pessoais, julgamentos, explicações. No desenrolar da entrevista, o pesquisador tem que se preocupar em ouvir, talvez tomar notas, mas sobretudo, manter o controle da situação, centrando-se nas questões básicas, pedindo esclarecimentos, sempre que necessário (André, 2013, p. 100).

Vale ressaltar que, apesar de termos um roteiro semiestruturado, com perguntas pré-definidas para condução da entrevista, consideramos, sobretudo, o movimento discursivo e os sentidos apresentados pelas participantes. Nesse sentido, a entrevista abre espaço para ampliar as narrativas, de acordo com o que parecia importar às participantes. Apostamos, como Bombardi (2005), a qual desenvolveu pesquisa no mesmo território, que a entrevista seria momento fecundo para que a visão de mundo de cada uma pudesse emergir e o conhecimento

⁶⁰As perguntas constam nos apêndices (Roteiros de entrevistas).

sobre a realidade estudada: o dia a dia na creche, os desafios, a potencialidades do caso investigado.

Os depoimentos dos camponeses – generosamente concedidos – possibilitam que se capte sua lógica, que se apreenda sua forma de ver o mundo, a terra, o trabalho, a família, etc. É através dos depoimentos que é possível afirmar como as diferentes instâncias da vida são concebidas de forma única. É também através dos depoimentos que é possível entrever a consciência de classe do campesinato; suas falas são extremamente reveladoras nesse sentido. É ainda através dos depoimentos, especialmente aqueles colhidos na própria roça, que é possível captar a concepção de totalidade que os camponeses têm da natureza: indiferenciando-a, ao contrário de “nós da cidade”. Ou seja, os camponeses conseguem compreender a natureza em sua unicidade, sabem que solo, clima e relevo “são a mesma coisa”, na medida em que só são compreendidos em sua indeterminação. É também através dos depoimentos que se capta a valorização do trabalho livre, do trabalho sem mando, da autonomia sobre o tempo e sobre o espaço. É assim também que, evidentemente, se pode compreender como o campesinato enxerga o processo de subordinação a que está sujeito (Bombardi, 2005, p. 18).

Nesse percurso, construímos o momento da entrevista ouvindo as participantes. Ao ser convidada, uma das professoras demonstrou insegurança por não saber o conteúdo da entrevista. Em vista disso, combinamos que o roteiro com as perguntas seria disponibilizado previamente e assim foi feito com a equipe de profissionais da creche. Com as famílias que aceitaram participar, apresentamos verbalmente as perguntas e explicamos como seria a entrevista.

Todas as entrevistas foram feitas conforme dia e horário agendado com cada participante. Elas foram realizadas na creche, com exceção de uma, cuja primeira parte foi feita na casa da participante e o restante dividido em outros dois dias, na creche. Os dias agendados foram: 18, 19 e 21/06/2024; e 03, 04 e 05/07.

As entrevistas foram audiogravadas e transcritas na íntegra. O conjunto das entrevistas tem uma duração de 8h40 minutos⁶¹ e 188 páginas transcritas na íntegra. Cada participante recebeu a entrevista transcrita na íntegra para leitura e sugestão de mudança, caso elas avaliassem necessário. Nenhuma mudança foi sugerida e o material original foi mantido. Essa devolutiva foi considerada devido à perspectiva ética que adotamos na pesquisa, pois “o bom entrevistador consegue não só refazer os depoimentos, mas submete o seu relato ao respondente, acrescenta Stake” (André, 2013, p. 100).

⁶¹ A título de informação, com relação ao tempo despendido em cada entrevista pelas participantes: Helga (mãe da bebê Sol) 25min, Francisca (mãe da bebê Graciane) 14min, Angelica (mãe do bebê Josivan) 7 min, Olívia (mãe da bebê Juliana) 15min, Rita (ADI – docente do BI e BII) 52min, Maria (ADI – docente do BI e BII) 41min, Sueli (ADI – docente do BI e BII) 1h10min, Simone (Monitora de Educação Infantil do BI e BII) 47min, Laura (Diretora) 1h48min e Serena (Coordenadora Pedagógica) 1h31min.

2.9 Participantes da pesquisa nas fases: entrevista estruturada e semiestruturada

Na equipe da creche⁶², incluíam-se 11 famílias⁶³ das crianças matriculadas na creche, sendo que 4 participaram das duas fases: entrevista estruturada e semiestruturada.

Quadro 8: Famílias participantes⁶⁴

Famílias participantes	Nome da turma da criança	Primeira fase: Entrevista estruturada	Segunda fase: Entrevista semiestruturada
Helga Mãe da Sol Sócrates (9 meses) ⁶⁵	BI/BII/MI	X	X
Francisca Mãe da Graciane (1 ano e 7 meses)	BI/BII/MI	X	X
Angelica Mãe do Josivan (9 meses)	BI/BII/MI	X	X
Olivia Mãe da Juliana (9 meses)	BI/BII/MI	X	X
Jaqueline Mãe do Luciano (3 anos e 7 meses)	BI/BII/MI	X	
Suany Mãe do Luan (1 ano e 9 meses)	BI/BII/MI	X	
Kaila Mãe do Lucio (1 ano e 8 meses)	BI/BII/MI	X	
Talita Mãe da Larissa (2 anos e 10 meses)	BI/BII/MI	X	
Mariana Mãe do Evandro (2 anos e 2 meses)	MI/MII	X	
Jeane Mãe do Naldo (3 anos e 6 meses)	MI/MII	X	
Rosana Mãe da Soraia (3 anos e 7 meses)	MI/MII	X	

Fonte: elaborada pela autora com base na pesquisa de campo.

⁶² Vale destacar que pude me aproximar dos demais educadores da escola, como as professoras do Ensino Fundamental e a equipe de apoio, que, durante as minhas visitas, me acolheram de diferentes maneiras, como em conversas durante os momentos de almoço, por exemplo. Agradeço a cada um pelos momentos de troca.

⁶³ Todos os nomes, das participantes e crianças, são fictícios.

⁶⁴ Para saber mais sobre as participantes das famílias ver o Capítulo 5, subcapítulo 5.4 Informações sobre as participantes das famílias.

⁶⁵ A idade da criança considerada no quadro e ao longo da pesquisa é aquela do início do ano letivo (01/01/2024).

Com relação à equipe da creche⁶⁶, participaram 4 Auxiliares de Desenvolvimento Infantil – docentes das turmas⁶⁷, sendo 3 da turma do BI, BII e MII e 1 da turma do MI e MII, e 1 Monitora de Educação Infantil⁶⁸ da turma BI, BII e MI, bem como as 2 gestoras da escola: 1 Diretora e 1 Coordenadora Pedagógica. Vale ressaltar que 1 docente participou apenas da entrevista semiestruturada e 1 somente da entrevista estruturada, sendo que 2 participaram das duas fases, assim como as gestoras.

Quadro 9: Equipe da creche participante⁶⁹

Profissionais docentes e não docentes participantes	Cargo	Primeira Fase: Entrevista estruturada	Segunda Fase: Entrevista semiestruturada
Rita	ADI*		X
Maria	ADI	X	X
Sueli	ADI	X	X
Roseli	ADI	X	
Simone	Monitora	X	X
Laura	Diretora	X	X
Serena	Coordenadora Pedagógica	X	X

Fonte: elaborada pela autora com base na pesquisa de campo

2.10 Levantamento de documentos

No estudo de caso, André (2013, p. 99), citando Bassey (2003), salienta que o autor “considera que há três grandes métodos de coleta de dados nos estudos de caso: **fazer perguntas** (e ouvir atentamente), **observar eventos** (e prestar atenção no que acontece) e **ler documentos**”.

Nesse sentido, buscamos olhar para a realidade de diferentes formas, para que pudéssemos apreender a complexidade do fenômeno estudado. Embora nossa intenção não fosse fazer análise aprofundada dos documentos, pois nossa preocupação está mais centrada

⁶⁶ Todos os nomes, da equipe da creche, são fictícios.

⁶⁷ As docentes que integram o quadro do magistério do município são assim denominadas: Art. 11. Os integrantes das classes docentes exercerão suas atividades nos seguintes campos de atuação: I - Professor de Educação Básica I – PEB-I – Na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental Regular, Educação de Jovens e Adultos e na Educação Especial; II – Auxiliar de Desenvolvimento Infantil – ADI – Na Educação Infantil com turmas de 0 a 3 anos; III – Professor de Educação Básica II - PEB-II – Nas séries finais do Ensino Fundamental Regular e Educação de Jovens e Adultos, além da Educação Especial, desde que possua a habilitação específica (Itapeva, 2008).

⁶⁸ Monitor/a de Educação Infantil é um/a profissional não docente, que atua nas instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Itapeva, a exigência mínima de formação é em Ensino Médio.

⁶⁹ Para saber mais sobre as participantes da equipe escolar ver o Capítulo 5, subcapítulo 5.3 Informações sobre as participantes da equipe da escola.

nas narrativas das participantes e na observação do cotidiano, consideramos importante levantar alguns documentos para que pudéssemos conhecer, fazer leituras e triangular informações, colaborando com as análises do estudo de caso.

Quase todos os estudos incluem análise de documentos, sejam eles pessoais, legais, administrativos, formais ou informais. Como nas situações de entrevista e de observação, o pesquisador deve ter um plano para seleção e análise de documentos, mas, ao mesmo tempo, tem que estar atento a elementos importantes que emergem na coleta de dados [...]. Documentos são muito úteis em estudos de caso porque complementam informações obtidas por outras fontes e fornecem base para triangulação de dados (André, 2013, p. 100).

Sendo assim, selecionamos o Projeto Político Pedagógico; as Diretrizes Curriculares do Município de Itapeva (DCM), que se baseiam na Base Comum Curricular (BNCC); o Plano Municipal de Educação; Lei nº 2.789 de 15 de agosto de 2008 – Estatuto do Magistério Público Municipal de Itapeva e as lista das turmas da creche, com informações relevantes sobre idade das crianças e local de moradia, por exemplo. Esses documentos serviram para complementar as informações da pesquisa e para melhor apreensão da realidade.

2.11 Forma de análise dos resultados

A análise, mais ou menos aprofundada, dos dados construídos ao longo da pesquisa de campo foi um processo contínuo.

Inicialmente, os registros descritivos e reflexivos em diário de campo, a leitura de documentos institucionais e até mesmo a construção dos roteiros (questionário e entrevista) e as transcrições, fotografias e documentos levantados foram imprescindíveis nesse processo, para análises preliminares e observações de pontos relevantes ao estudo de caso.

Em um segundo momento, buscamos dialogar com as participantes acerca do conteúdo das entrevistas; enviamos as entrevistas transcritas na íntegra a cada uma delas, solicitando a leitura do material e sugestão de mudança de alguma opinião ou história narrada, caso sentissem necessidade. Nessa fase, nenhuma observação foi realizada pelas participantes; assim, mantivemos o material original.

Finalmente, após todos os dados estarem organizados em pastas separadas por tipo de material (fotografias; documentos institucionais; transcrições na íntegra de entrevistas; dados do questionário tabulados em quadros, tabelas e gráficos; e texto do diário de campo), realizamos a leitura exaustiva do material.

A fase mais formal de análise tem lugar quando a coleta de dados está praticamente concluída. O primeiro passo é organizar todo o material coletado, separando-o em diferentes arquivos, segundo o tipo de instrumento ou a fonte de coleta ou arrumando-o em ordem cronológica (André, 2013, p. 101).

A partir da análise do *corpus* dos dados da pesquisa, elencamos temas para serem aprofundadas em diálogo com as narrações das participantes e dos demais dados, considerando, assim, a confluência entre a pesquisa empírica e as contribuições dos estudos da Educação Infantil do Campo, das Águas e das Florestas, na relação com a Educação Infantil, a Educação do Campo e os Estudos da Infância. Consideramos, ainda, um conjunto de documentos legais que versam sobre o direito à Educação Infantil.

2.12 Considerações sobre aspectos éticos

A discussão sobre ética na pesquisa iniciou com vinculação à área da saúde, ampliando-se para as áreas das Ciências Sociais e Humanas e, como um conjunto de princípios, “embasase nos fundamentos éticos da dignidade humana, da liberdade e da diversidade de indivíduos ou grupos sociais, assim como princípio de integridade, transparência e responsabilidade na condução da pesquisa e de seus resultados” (Hermann, 2019, p. 22).

Tendo em vista que a ética na pesquisa é um conjunto de princípios, elencamos alguns adotados neste trabalho. O primeiro deles foi submeter o projeto de pesquisa para revisão ética ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos/CEP-UFSCar. O mesmo foi avaliado e readequado, conforme orientações dos membros pareceristas do CEP. Após as adequações, a pesquisa teve sua aprovação⁷⁰; o parecer consta em anexo a este trabalho.

Logo em seguida, a pesquisa de campo foi iniciada. Entramos em contato com a diretora da escola selecionada para solicitação da pesquisa na unidade. O contato foi feito por telefone e, com o aceite, fomos até a Secretaria de Educação para formalizar o pedido. A conversa foi realizada com a representante da Coordenação Geral. Foi necessário, além dessa conversa, encaminhar o pedido por meio de um ofício com documentação anexada: projeto de pesquisa e a avaliação do CEP, para análise. Com o deferimento pela Secretaria de Educação, a pesquisa de campo foi iniciada.

⁷⁰ Número CAAE 59449922.0.0000.5504.

A inserção no cotidiano se deu de maneira cuidadosa e respeitosa. Procuramos dialogar, ao longo de todo o processo, com as participantes da pesquisa, esclarecendo dúvidas, ponderando a melhor forma de aproximação para não causar nenhum constrangimento ou riscos emocionais, tanto para as pessoas adultas, quanto para as crianças.

Dessa forma, as pessoas que serão os interlocutores na pesquisa [...] merecem ser tratadas com muito cuidado, sensibilidade e respeito. Isso implica cuidados especiais com os comportamentos por parte do pesquisador na coleta de informações, nas formas de abordagem, nas formas de expressão e comunicação, no uso de palavras, nas atitudes e nas expressões corporais. É necessário considerar os efeitos possíveis dessa interlocução com as pessoas que contribuem com a pesquisa, situação em que, quer queira, quer não, o pesquisador é detentor de uma posição diferenciada (Gatti, 2019, p. 36).

Nossa intenção com a pesquisa de campo foi buscar aproximação com a realidade investigada, participando de maneira ativa nas atividades propostas e, ao mesmo tempo, investindo na construção de vínculo com as participantes da pesquisa – famílias, professoras, gestoras. Somente depois desse processo, realizamos as entrevistas, pois compreendemos que estabelecer uma relação de confiança, diálogo e troca de saberes é base para interações humanas de qualidade e um passo importante para a construção dos dados, na qual são centrais as narrativas de quem vive a realidade que se deseja compreender.

Procuramos organizar um material prévio, que foi entregue às participantes contendo: carta de apresentação da pesquisadora, o termo de consentimento livre e esclarecido, a entrevista semiestruturada (que pôde ser levada para casa com tempo para responder, caso fosse o desejo da participante), bem como o roteiro da entrevista semiestruturada para a equipe da escola, servindo para a consulta prévia dos temas e questões pertinentes (vide apêndices). Com as famílias, o mesmo material foi entregue, com exceção do roteiro de entrevista, visto que essa foi uma demanda das profissionais da escola.

O convite foi feito e procuramos explicitar algumas informações. Informamos que a participação seria voluntária e que, caso alguém quisesse desistir, poderia fazê-lo a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Explicamos que a identidade das participantes estaria protegida. Expomos os objetivos do estudo; explicitamos que a entrevista seria audiogravada e transcrita na íntegra, com possibilidade de as participantes lerem o documento e fazerem alterações, caso necessário. O dia, o local e o horário para a realização das entrevistas foram previamente combinados, considerando a preferência de cada pessoa.

A identificação da necessidade de anuência por meio do consentimento ou assentimento exige que se crie meios que assegurem que o participante seja devidamente informado o objetivo do estudo, por que e como participará, como e onde

os resultados serão tornados públicos e como será o processo de devolutiva dos achados da pesquisa (Coutinho, 2019, p. 64).

A ética na pesquisa perpassa todo o processo, incluindo também a análise do material e divulgação do conhecimento construído. Apesar de preservarmos a identidade de cada participante, o contexto de pesquisa, no entanto, é explicitado, por se tratar de uma experiência positiva de Educação Infantil do Campo, que merece ter luz lançada sobre sua história, conquistas e desafios, dando visibilidade a determinado grupo social e política pública.



Fotografia VII: Pé em chão de terra – Assentamento Pirituba II do MST – Agrovila 1 – Itapeva/SP – 2024

3 O ESTUDO DE CASO – PARTE I

3.1 A experiência da pesquisa em área rural

A primeira visita foi agendada para o dia 2 de maio de 2023. No entanto, devido à distância, foi necessário chegar no município um dia antes, pois o dia na creche começa cedo. Eu estava em São Paulo devido ao meu trabalho como professora de Educação Infantil, nessa semana não retornei para minha casa em Ribeirão Preto, para facilitar o deslocamento até a cidade da pesquisa. Assim, peguei um ônibus intermunicipal, no terminal rodoviário da Barra Funda, em São Paulo, às 15:30, e fui até Itapeva, chegando às 20:30. Fui para um hotel, que já estava reservado, ao lado da rodoviária. Saí para a escola às 06:15 da manhã com o transporte escolar municipal, que realiza o transporte de docentes e da coordenadora pedagógica, que residem na área urbana, no meio do caminho, uma funcionária que mora no assentamento na Agrovila 1 também pegou o transporte. Para ir de ônibus até a escola do campo recebi ajuda da diretora Laura, que me passou o contato da professora Alma. Foi ela que me ajudou a encontrar o ponto de ônibus e me passou o horário de saída para o assentamento. O ponto de saída do transporte é ao lado da rodoviária, próximo ao hotel onde estou hospedada. A distância percorrida da zona urbana até a zona rural é de 35 quilômetros aproximadamente, com tempo estimado de 45 minutos até o destino. O percurso é feito pela rodovia Francisco Alves Negrão e a estrada vicinal Bom Sucesso de Itararé, que dá acesso à Agrovila 1, onde está localizada a escola Profa. Terezinha de Moura Rodrigues Gomes, que é municipal e atende à Educação Infantil e aos primeiros anos do Ensino Fundamental, e a escola estadual Idalício Mendes de Lima, que atende aos anos finais do Ensino Fundamental (Notas do Diário de Campo, 02 de maio, 2023, p. 14).

Começamos esta reflexão sobre fazer pesquisa na Educação Infantil e área rural, porque achamos relevante dar visibilidade para esse processo, ressaltando que se trata de pesquisa política e compromissada com o debate acerca do direito à Educação Infantil das crianças brasileiras residentes nos territórios rurais, conforme preconizado no debate mais atual sobre Educação Infantil do Campo, das Águas e das Florestas, o qual ampliou o olhar para os sujeitos que vivem em contextos não urbanos.

A pesquisa poderia ter sido feita em um município ou escola próxima do local de moradia da pesquisadora, o que facilitaria o deslocamento e permitiria a realização de uma pesquisa etnográfica. Ou seja, as nossas escolhas ao mesmo tempo que permitiram uma investigação inédita, também (de)limitaram o percurso metodológico.

Assim, os critérios se basearam em três questões principais: a primeira era realizar a pesquisa sobre Educação Infantil, com foco na creche em área rural. A segunda, diz respeito à seleção do município situado na região em que está localizada a Universidade Federal de São Carlos *campus* Sorocaba, à qual a pesquisa está vinculada – essa escolha se justificou pelo retorno social à região na qual a Universidade está inserida. A terceira refere-se à escolha de uma creche em localização diferenciada, que são aquelas escolas localizadas em territórios

indígenas, quilombolas e de assentamento e acampamento de reforma agrária. Esses contextos são definidores de princípios comuns relacionados à educação no território, em respeito e valorização aos costumes, saberes, ancestralidades, histórias, jeitos de viver e ver o mundo dos sujeitos.

Em vista disso, as escolhas da pesquisa provocaram uma experiência singular à pesquisadora. Concebemos tal qual Bondía (2002, p. 21), que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Assim, a pesquisa não se resumiu aos dias das visitas à creche; todo o processo foi marcado por experiências importantes e marcantes.

Desde a seleção do município, as vivências no território⁷¹, os encontros com as participantes da pesquisa, os registros em diário de campo, até as longas viagens de ônibus, que chegaram a durar 12 horas na ida e 12 horas na volta; tudo contribuiu para a experiência da pesquisa. A estadia em hotéis frequentados majoritariamente por homens trabalhadores, sem a presença de figuras femininas, ou apartamentos turísticos, que não eram particularmente limpos, também fizeram parte do contexto da pesquisa de campo.

Ao mesmo tempo, houver gestos de acolhimento, como o da professora Alma, que ofereceu sua casa para a estadia da pesquisadora e compartilhou tantas histórias de vida. Outras professoras da escola, ao tomarem conhecimento das dificuldades enfrentadas pela pesquisadora, também abriram seus lares, como uma forma de dizer: “você é bem-vinda”.

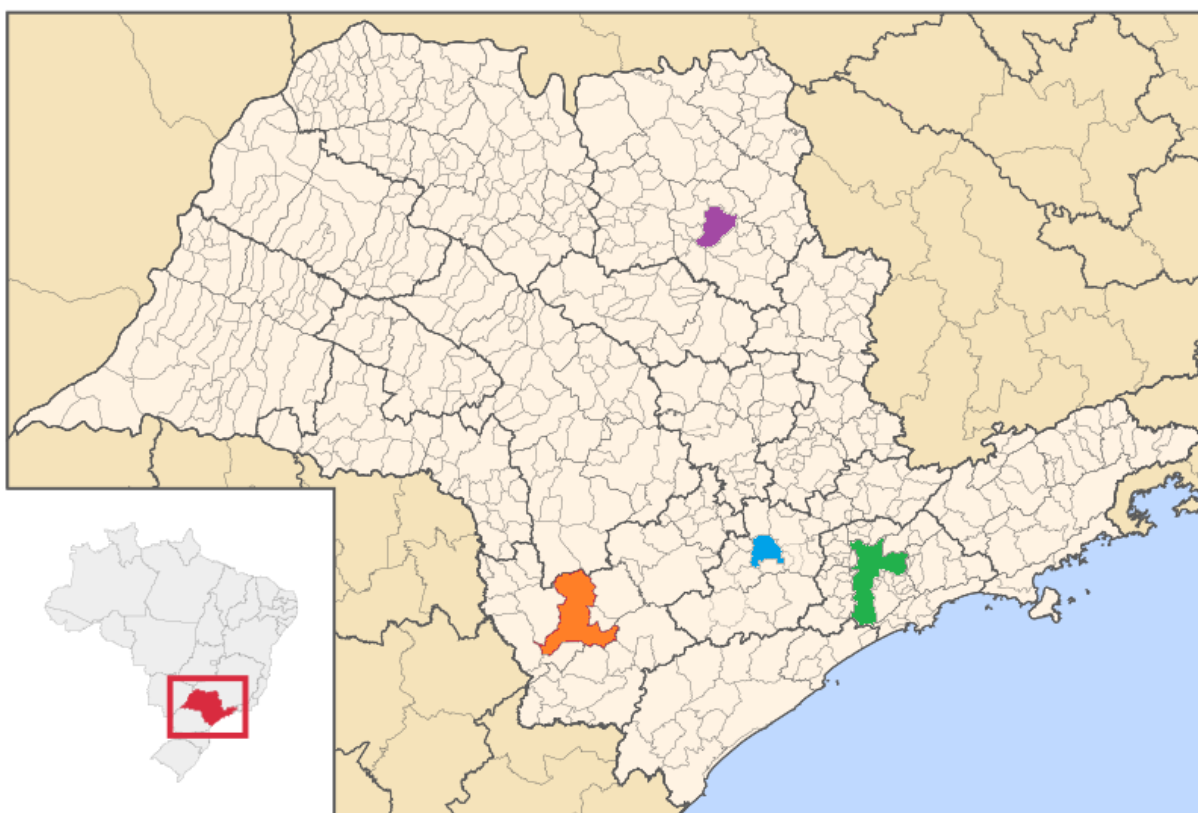
Essas experiências vividas ao longo da pesquisa despertaram sentimentos como angústia, medo, alegria, satisfação, saudade, gratidão, entre outros. Fizeram com que as memórias da pesquisa tivessem paisagens e sensações outras. Em um exercício de memória: cavalos, árvores de diferentes espécies nos quintais das casas, a horta na escola, o frio, a neblina, os maquinários do meio rural e meios de transportes para a lida no campo, o trator, as lavouras de milho, a plantação de pinus, o nascer do sol, etc.

Assim, as memórias, fruto das experiências, são muitas e agora compõem a história de vida e profissional da pesquisadora, alargando o repertório. Mesmo que se trate de um recorte, a pesquisa ampliou a percepção sobre o que é a Educação Infantil do Campo para essa comunidade escolar.

⁷¹ Para conhecer as agrovilas onde as crianças moram, foi necessário percorrer os trajetos feitos com o transporte escolar, pois o território do assentamento é extenso.

No decorrer do desenvolvimento da pesquisa, iniciada em 2023 e finalizada em 2024, longos caminhos foram percorridos: aproximadamente 1200 quilômetros a cada visita – entre o destino e o retorno. A pesquisadora foi da região noroeste à sudoeste no estado de São Paulo por diversas vezes. Ademais, não contou com financiamento⁷²: a pesquisa foi feita, quase integralmente, com recursos próprios e um desejo enorme de estar no lugar selecionado para a realização da investigação. Vale dizer que, no ano de 2024, a pesquisadora esteve afastada do trabalho⁷³ para finalização da pesquisa; este fato foi imprescindível para a realização das viagens e as atividades da pesquisa de campo.

Imagem 1: Trajeto da pesquisadora⁷⁴



Fonte: elaborada pela autora com base no mapa do estado de São Paulo, retirado da Wikimedia Commons.

É importante destacar, ainda, que a pesquisa foi coletiva. Isso porque fazer pesquisa em área rural, para alguém que não é da própria comunidade, é um grande desafio. E, para isso, foi

⁷² O programa de pós-graduação em educação da UFSCar abre semestralmente a possibilidade de pedidos de custeio para atividades acadêmicas e colaborou financeiramente com as despesas dessa pesquisa; tal ajuda, apesar de cobrir uma pequena parte dos gastos, foi muito importante.

⁷³ O afastamento remunerado foi concedido para o período de fevereiro de 2024 a fevereiro de 2025.

⁷⁴ A cor roxa é a cidade de Ribeirão Preto (região Noroeste – SP); a verde corresponde à cidade de São Paulo (região Sudeste – SP); a azul é Sorocaba (região sudoeste – SP) e a cor laranja é Itapeva (região Sudoeste – SP).

necessário a ajuda de muitas pessoas envolvidas com a escola para que o desenvolvimento da pesquisa de campo acontecesse.

Nota-se que cada campo de pesquisa tem suas especificidades e desafios; entretanto, fazer pesquisa em área rural impõe limites e possibilidades que precisam ser considerados no percurso metodológico. Podemos destacar o deslocamento: em nosso caso, as longas distâncias percorridas delimitaram a pesquisa de campo, pois, caso a pesquisadora residisse no município investigado, as visitas seriam mais frequentes e a imersão mais profunda. Apesar dessa dificuldade, a entrada em campo foi tranquila, pois a recepção da pesquisadora pela equipa da escola foi muito acolhedora.

Assim, fazer pesquisa em área rural – ou a pesquisa na terra – foi uma experiência instigante. Foi uma oportunidade de olhar para a realidade das crianças de 0 a 3 anos que vivem em um assentamento rural, no estado de São Paulo, e das mulheres que estão ao seu lado. São elas, trabalhadoras rurais, militantes do movimento, gestoras, docentes e profissionais que se ocupam da merenda, da limpeza dos espaços e que cuidam das crianças cotidianamente.

Reconhecemos que as crianças, desde bebês, e todas as pessoas que participaram e estiverem presentes no processo da pesquisa, ajudaram a pesquisa a nascer! Não queremos deixar de reconhecer o papel das crianças em nossa investigação; são elas a razão de essa pesquisa existir. Por isso, destacamos a narrativa do Kaio (3 anos e 1 mês), da turma do Maternal II.

Em uma conversa com a pesquisadora, a criança mostrou o quanto a vida no assentamento é marcada pelas experiências com e na natureza e que os animais estão presentes desde que elas nascem e, por isso, se tornam referências imaginárias, se fazendo presentes nas brincadeiras e nas interpretações sobre o lugar onde vivem.

No lanche da tarde conversei com o Kaio, uma criança muito comunicativa e expressiva. Roseli, sua professora, disse que, desde que Kaio começou a falar, ele sempre foi assim, uma criança que “fala pelos cotovelos”. Começamos a conversar e o enredo rico em detalhes refletiu sua vivência no campo: “Sabia que eu tenho um cavalo? Ele é branco e eu cavalgo nele! Meu pai me deu um cinto, uma bota e uma calça de cowboy. Olha minha camisa, ela é de cavalgada, tem um cavalo aqui” (ele aponta para o cavalo bordado em sua camisa). “Você sabia que eu fui na cavalgada?” Eu o interpelei: “E o que tem na cavalgada?” Ele continua: “Muitos cavalos! Vou te contar as cores dos cavalos: azul, marrom...” (Naldo, 3 anos e 1 mês – M II, entra na conversa e fala a cor amarela, colaborando na construção da narrativa). Kaio confirma, acrescentando a cor amarela à paleta de cores dos cavalos) ... amarelo e rosa”. Eu continuo a conversa, instigando-o a falar mais sobre o assunto: “E o que mais tem na cavalgada além de cavalos coloridos?” Ele responde: “Tem muitos homens!” E eu perguntei: “E tem mulheres?” Ele respondeu: “Mas é claro! Eu vi uma mulher cavalgando”. E eu pergunto: “E sua mãe cavalga

com você?”, ele afirmou: “Sim, ela tem uma calça e uma bota, porque mulheres também cavalgam! (Notas do Diário de Campo, 04 de julho de 2024, p. 132-133).

Kaio sinalizou, assim como em outras observações que pudemos fazer, que a biofilia na infância, apresentada como “tendência à aproximação e familiaridade” com a natureza e “seus elementos, uma afeição pelas coisas vivas” (Tiriba, p. 7, 2010), potencializa as experiências das crianças e a percepção delas sobre o mundo natural. Isso não pode ser desprezado, é uma questão que merece atenção das políticas públicas de Educação Infantil, dos cursos de formação de professores e na construção de currículos centrados na relação das crianças com o contexto em vivem, fazendo emergir da escuta das crianças práticas e propostas que façam sentido para elas e permitam a criação de narrativas através da ação, da experiência das e pelas crianças, tão sabidas como Kaio.

Assim, cuidar das crianças significa mantê-las em contato com o universo natural de que são parte. Se o nosso compromisso é com a sua integridade e com a preservação da vida no planeta, sol, ar puro, água, terra, barro, areia são elementos/condições que devem estar presentes no dia a dia de creches e pré-escolas. Os bebês vão gostar muito de estar ao ar livre, sobre colchonetes, desfrutando do espaço aberto, atentos ao que está ao redor... podemos pensar que as brincadeiras nos espaços externos podem constituir fonte de sentimentos de solidariedade e companheirismo. Um pátio que é de todos, onde cada um pode escolher com quem e com que deseja brincar, não favorece atitudes individualistas e competitivas, ao contrário constitui espaço de convivência amistosa, prazerosa (Tiriba, p. 7, 2010).



Fotografia VIII: Último dia da pesquisa de campo, voltando para casa – Terminal rodoviário de Itapeva/SP – 2024

3.2 O Município

Itapeva é um município localizado no sudoeste do Estado de São Paulo e faz parte da região geográfica intermediária de Sorocaba – SP⁷⁵, composta por 78 municípios, distribuídos por 6 regiões geográficas imediatas (Sorocaba, Itapeva, Registro, Itapetininga, Avaré e Tatuí).

Imagem 2: Mapa da cidade de Itapeva – SP



Fonte: Wikimedia Commons. Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:SaoPaulo_Municip_Itapeva.svg. Acesso em: 10 out. 2024.

É uma cidade formada pela sede Itapeva e por três distritos: Alta da Brancal, Areia Branca e Guarizinho. Segundo o último Censo Demográfico de 2022, a extensão territorial do município é de 1.826,258 Km². É a segunda maior cidade do estado de São Paulo, perdendo apenas para Iguape – cidade localizada no litoral paulista na região do Vale do Ribeira com 1977 Km². Itapeva fica localizada com perímetro urbano de 17,26 Km² e um perímetro rural de

⁷⁵ As regiões intermediárias e imediatas foram criadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2017 para “atualizar o quadro regional do Brasil produzido na década de 1980 e vem ao encontro de com o expressivo aumento verificado na diferenciação interna do território brasileiro, como resultado das transformações econômicas, demográficas, políticas e ambientais ocorridas ao longo das últimas décadas”. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2100600>. Acesso em: 05 out. 2024.

1.813,64 Km²⁷⁶. Sua população é de 89.728 habitantes, e a estimada é de 92.324 pessoas, havendo um aumento populacional de 2,25% se comparado ao Censo de 2010.

Seus principais rios são Ribeirão Fundo, Taquari-Mirim, Taquari Guaçu, Timbuva, Apiaí-Mirim, Apiaí-Guaçu e Ribeirão Leme. Itapeva tem o Cânion Pirituba com cerca de 20 quilômetros de extensão, ficando em área de transição entre o bioma do Cerrado e Mata Atlântica. Parte do Cânion fica próximo à escola Terezinha de Moura Rodrigues Gomes, no Assentamento Pirituba II, cerca de 4 quilômetros de distância, e é local visitado pelos estudantes⁷⁷.

Imagem 3: Cânion Pirituba Itapeva – SP



Fonte: imagem do Google Earth.

Alguns exemplos de práticas educativas que dialogam com a perspectiva de Educação do Campo citadas pela diretora são passeios até os lotes dos assentados, onde há hortas, árvores de frutas, que podem ser degustadas, brincadeiras nos espaços externos, passeio de charrete, alimentação saudável e a manutenção do Sistema Agroflorestal (SAF) na escola. Ainda, para as crianças do Ensino Fundamental, passeios para o Cânion Pirituba, que fica próximo à escola, são programados (Notas do Diário de Campo, 2 de maio de 2024, p. 19).

⁷⁶ Dados disponíveis em: <https://mapadeconflitos.ensp.fiocruz.br/conflito/sp-comunidade-quilombo-do-jao-aguarda-a-elaboracao-do-relatorio-tecnico-de-identificacao-e-delimitacao-rtid-pelo-instituto-nacional-de-colonizacao-e-reforma-agraria-incra/>. Acesso em: 05 out. 2024.

⁷⁷ Ele se inicia no quilômetro 2 ao sul da rodovia SP-258 em Itapeva e vai até a Pedra da Galinha, próxima à cidade de Bom Sucesso de Itararé.

Segundo dados da Fundação SEADE Municípios⁷⁸, em 2022, as principais atividades econômicas do município eram a metalurgia com 74,8%, seguido por minerais não metálicos com 15,1%, produtos de madeira com 8,7% e produtos alimentícios com 1,1%.

Já a produção agrícola é marcada pela produção de grãos como soja (37%), milho (17,4%), trigo (8,1) e feijão (5,9). O município é o segundo produtor de tomate do estado de São Paulo: produz cerca de 11,4%. Além disso, produz outras culturas, como: batata inglesa (4,5%), algodão (2,2%), laranja (1,7%), cana de açúcar (1,1%), sorgo (1,1%), cevada (0,8), leite (0,6%) e tangerina (0,4). É bastante comum a produção de madeira Pinus e, por isso, a resina (3,1%) e a produção de papel e celulose, que obtêm 2,2% da produção agrícola. Com relação à produção pecuária, os dados destacam a criação de frangos (72,7%); bois (17%), porcos (6,1%), ovelhas (1,8%), cavalos (1,2%), cabras (0,4%) e búfalos (0,2%). A cidade é ponto importante para escoamento da produção agrícola de todo o extremo sul de São Paulo, por isso é considerada um entreposto comercial.

Ainda segundo os dados da Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE) Municípios 2022, o índice de emprego formal em Itapeva é de 11.193 e o salário médio com valor de 3.028. Os setores que mais empregam são o comércio varejista (16,8%), administração pública (9,6%), atividades relacionadas à saúde (9,3%), agricultura, pecuária e serviços relacionados ao setor (8,0%) e educação (6,2%), dentre outros.

Segundo o Atlas Brasil de 2010⁷⁹, o Índice de Desenvolvimento Humano – IDH do município de Itapeva é de 0,732, considerado alto. Os índices considerados muito altos são aqueles acima de 0,800; os altos, entre 0,700 e 0,799; os intermediários, entre 0,600 e 0,699; e os baixos, entre 0,500 e 0,599.

Tendo em vista um panorama mais voltado para a área rural, no que se refere à educação em Itapeva, buscamos informações na plataforma do INEP no Catálogo de Escola.

⁷⁸ Dados disponíveis em: <https://municipios.seade.gov.br/>. Acesso em: 16 set. 2024.

⁷⁹ Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/>. Acesso em: 20 set. 2024.

Quadro 10: Escolas localizadas em área rural no município de Itapeva/SP

	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	ETAPA DE ENSINO	LOCALIZAÇÃO
1	Estadual	Ensino Médio	Bairro Rural Alto da Brancal
2	Municipal	Creche e Pré-escola; Anos iniciais e finais do EF	Bairro Rural Alto da Brancal
3	Estadual	Ensino Médio	Pacova
4	Municipal	Pré-escola, Anos Iniciais do EF	Pacova
5	Municipal	Anos finais do EF	Pacova
6	Municipal	Creche e Pré-escola; Anos iniciais e finais do EF	Assentamento Pirituba II Agrovila 1
7	Estadual	Anos finais EF, EM e EJA	Assentamento Pirituba II Agrovila 1
8	Municipal	Pré-escola, Anos Iniciais do EF	São Roque
9	Municipal	Anos finais do EF	São Roque
10	Estadual	Ensino Médio	São Roque
11	Municipal	Pré-escola, Anos Iniciais do EF	Taipinha
12	Municipal	Pré-escola, Anos Iniciais do EF	Amarela Velha
13	Municipal	Pré-escola, Anos Iniciais do EF	Sanbra
14	Municipal	Creche e Pré-escola; Anos iniciais e finais do EF	Quilombo Jaó
15	Estadual	Ensino Médio	Guarizinho
16	Municipal	Pré-escola, Anos Iniciais do EF	Guarizinho

Fonte: elaborada pela autora com base na pesquisa no Catálogo Escola – INEP (2024)⁸⁰.

A partir desse quadro geral, constatamos que há 16 escolas localizadas em área rural e ou bairros rurais que atendem da Educação Infantil, com prioridade na pré-escola, até o Ensino Médio. No entanto, a creche é ofertada apenas em 3 localidades, a primeira no Bairro rural Alto da Brancal, a segunda na Agrovila 1 no Assentamento Pirituba II (onde a pesquisa foi realizada) e a terceira no Quilombo Jaó. Por essa plataforma Catálogo Escola, do INEP, não foi possível verificar a idade atendida na creche. No entanto, em entrevista, a Coordenadora Pedagógica

⁸⁰ Disponível em: <https://anonymousedata.INEP.gov.br/analytics/saw.dll?Portal>. Acesso em: 07 out. 2024.

afirmou que o atendimento em creche, quando em bairro rural, é “a partir de 3 anos, tem no Alto da Brancal” (Entrevista, Serena, 05 de julho, 2024, p. 4).

Chama atenção, a partir daí, que a oferta da Educação Infantil para as crianças de 0 a 5 anos e 11 meses residentes em área rural no município de Itapeva está mais concentrada na pré-escola; em todos os casos, a oferta se dá junto a outra etapa de ensino, o Ensino Fundamental.

Já se olharmos para as escolas localizadas em área urbana, observamos o seguinte cenário: 25 escolas, das quais: 4 de Educação Infantil (Creche e Pré-escola); 6 escolas com pré-escolas e anos iniciais do Ensino Fundamental – totalizando 10 pré-escolas, 7 escolas de Ensino Fundamental – anos iniciais; 1 de Ensino Fundamental – anos iniciais e finais (totalizando 8 escolas de Ensino Fundamental) e 6 de Ensino Médio, sendo que 3 oferecem também ensino profissionalizante e técnico.

Quadro 11: Escolas localizadas em área urbana no município de Itapeva/SP

	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	ETAPA DE ENSINO	LOCALIZAÇÃO
1	Estadual	Ensino Médio, profissional/técnico e EJA	Centro
2	Municipal	Creche e Pré-escola	Centro
3	Municipal	Anos iniciais do EF	Centro
4	Estadual	Ensino Médio, profissional/técnico	Jardim Ferrari
5	Estadual	Ensino Médio e profissional/técnico	Jardim Europa
6	Estadual	Ensino Médio	Jardim Belvedere
7	Estadual	Ensino Médio	Parque Cimentolândia
8	Estadual	Ensino Médio	Vila Bom Jesus
9	Municipal	Anos finais do EF	Conjunto Habitacional Tancredo Neves
10	Municipal	Creche e Pré-escola	Vila Santa Maria
11	Municipal	Creche e Pré-escola	Jardim Virgínia
12	Municipal	Creche e Pré-escola	Distrito Industrial
13	Municipal	Anos iniciais do EF	Jardim Maringá III
14	Municipal	Pré-escola e Anos iniciais do EF	Vila Aparecida
15	Municipal	Pré-escola e Anos iniciais do EF	Nossa Senhora de Fátima
16	Municipal	Anos iniciais do EF	Vila São Francisco
17	Municipal	Pré-escola e Anos iniciais do EF	Vila Ribas
18	Municipal	Anos iniciais do EF	Jardim Maringá
19	Municipal	Pré-escola e Anos iniciais do EF	Jardim Bela Vista

20	Municipal	Anos iniciais do EF	Jardim São Francisco
21	Municipal	Pré-escola e Anos iniciais do EF	Vila Nova
22	Municipal	Pré-escola e Anos iniciais do EF	Conjunto Habitacional São Camilo
23	Municipal	Anos finais do EF	Jardim Beija Flor
24	Municipal	Anos iniciais e finais do EF	Vila São Miguel
25	Municipal	Creche e Pré-escola e anos iniciais do EF	Jardim Nova Itapeva

Fonte: elaborada pela autora com base na pesquisa no Catálogo Escola – INEP (2024)

A partir desse panorama, vê-se que, em área urbana, no município de Itapeva, existem 4 creches públicas. Assim como em área rural, há predominância da oferta em pré-escola. Na cidade, há escolas que atendem exclusivamente à Educação Infantil, mas é a minoria, apenas 4, evidenciando, uma aproximação da Educação Infantil com outras etapas de ensino, como foi possível observar no campo.

Com relação a comunidades tradicionais e assentadas em Itapeva, há a comunidade quilombola do Jaó, certificada pela fundação Cultural Palmares, em 2006, e com titulação recebida pelo INCRA em 2023. E o Assentamento Pirituba II do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, fundado em 1984 no município de Itapeva e ampliado nas décadas seguintes, abrangendo atualmente também o município de Itaberá.



Fotografia IX: Placa comemorativa do aniversário de 40 anos do Assentamento Pirituba II do MST – Agrovila 1 – Itapeva/SP, 2024

3.3 O Assentamento Pirituba II do MST

Em 13 de maio de 1984, foi fundado o Assentamento Pirituba II, mais precisamente na Agrovila 1, no município de Itapeva – SP, onde se encontra uma placa do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, em comemoração aos 40 anos de sua fundação.

No entanto, a história do Assentamento Pirituba II, assim como a própria história agrária no Brasil, não deixa de ser marcada por conflitos sociais, os quais evidenciam projetos de campo em disputa: por um lado, o latifúndio e a exploração da terra para produção do capital; por outro, a terra enquanto espaço de produção vida, onde a agricultura e as relações comunitárias e familiares formam a base.

A história do Assentamento Pirituba II envolve a luta das famílias de camponeses rendeiros da região, que viviam na área e que tomavam em arrendamento uma parte das terras da Fazenda Pirituba. Foram essas famílias que iniciaram um processo de resistência e permanência no território iniciado na década de 1950 e que culminou na efetivação da reforma agrária na década de 1980, já como Movimento Social de Luta pela Terra – MST, que foi gestado internamente por esse grupo de camponeses.

Para compreender a história, foi imprescindível a leitura da tese de doutorado *Campesinato, Luta de classe e Reforma Agrária (Lei de Revisão Agrária em São Paulo)*, de 2005, escrita por Larissa Mies Bombardi. Seu trabalho foi tomado como principal referência por apresentar, de forma primorosa, o processo de luta pela reforma agrária do Assentamento Pirituba II. A pesquisadora privilegiou a escuta das famílias camponesas implicadas na história e analisou documentos que ilustram em detalhes todo o processo. É uma pesquisa que exhibe uma história viva e crítica acerca da luta pela reforma agrária no Assentamento Pirituba II.

Além disso, recorreremos à história oral por meio das narrativas desta pesquisa, que se entrecruzam com aspectos apresentados na pesquisa de Bombardi (2005) e sinalizam que a história de luta está viva no território e na memória das pessoas que ali vivem. Ademais, essa comunidade, forjada na luta organizada, continua a perseverar por uma vida digna e a lutar por seus direitos. E como mostraremos em nosso trabalho, o direito à Educação Infantil das crianças, desde bebês, foi e é uma luta dessa comunidade.

Como tudo começou.

A Fazenda Pirituba pertencia à Companhia Agrícola e Industrial Angatuba, uma empresa privada, que fazia uso rentista de seu latifúndio, estabelecendo assim uma relação

As famílias de camponeses que arrendavam parte das terras mantinham uma relação com o lugar para produzir a vida, criar os filhos, plantar, colher e conviver em comunidade. A terra, nesse sentido, era um lugar ao qual se pertencia, onde os camponeses rendeiros criavam e transformam a realidade, deixando suas marcas no tempo histórico e no espaço geográfico.

A Companhia Agrícola e Industrial Angatuba, endividada, perdeu a terra para Estado de São Paulo na década de 1950. Foi nesse período que o governo de Adhemar Pereira Barros (1947-1951) tentou transformá-la em uma colônia destinada à produção de trigo, para diminuir a dependência do Brasil em relação aos países europeus exportadores, principais responsáveis pela produção de trigo no mundo, que ficara mais escassa durante a Segunda Guerra Mundial.

O governador, então, cedeu a área para o italiano agrônomo Lino Vicenzi, responsável por implementar o projeto piloto de cultivo de trigo e, deu absoluta autonomia a ele para gerir a extensa área da Fazenda Pirituba, com 17.420 hectares, sem ao menos considerar que nela já habitava um grande número de famílias de camponeses rendeiros. Nesse processo, para permanecer nas terras, as famílias foram coagidas a trabalhar na construção de casas para os colonos italianos, que nunca chegaram ao Brasil. Tampouco o projeto foi posto em prática pelo agrônomo Vicenzi, que desde então passou a grilar a terra.

Essa fazenda era uma propriedade de mais de 17 mil hectares e pertencia à Companhia Agrícola e Industrial Angatuba, que não conseguiu saldar dívidas, passou a propriedade ao Estado em 1950. O Estado decidiu por implantar o cultivo de trigo na fazenda e para tanto a entregou para um engenheiro agrônomo italiano, Lino Vicenzi, que instalaria uma colônia de imigrantes italianos para fazerem o cultivo. Ocorreu que a colônia não foi implantada e o engenheiro agrônomo designado pelo Estado arrendou parte dessas terras para amigos, parentes e demais parceiros (RAMOS, 1996). O governador que cedeu essas terras ao agrônomo para que implantasse o cultivo de trigo foi Adhemar Barros (ABRA, 1985, p. 62) (Bombardi, 2005, p. 194).

Além da grilagem da terra, Lino Vicenzi arrendava parte da área para as famílias de camponeses rendeiros – os quais achavam que o dinheiro pago à Lino era destinado ao Estado. O grileiro também passou a arrendar grandes porções daquela terra para parentes e amigos. Assim, os filhos de Vicenzi e os “boiadeiros”, pecuaristas que criavam gado, acirraram ainda mais o conflito agrário.

As famílias acreditavam que a renda recolhida pelo agrônomo fosse repassada para o estado, e o Estado, evidentemente, não tinha conhecimento desse fato. Ocorre que Lino Vicenzi, além de arrendar uma parte da área para os pequenos camponeses rendeiros que já trabalhavam nessas terras, arrendou e cedeu grandes extensões da Fazenda Pirituba para parentes e amigos – grandes criadores de gado, chamados “boiadeiros” (Bombardi, 2005, p. 585).

Na década de 1960, no governo Carvalho Pinto (1959-1963), um plano de reforma agrária requisitou 5 áreas no estado de São Paulo para a implantação da Lei de Revisão Agrária (Lei nº 5994 de 30/12/1960), são elas: “a Fazenda Santa Helena, chamada pelos camponeses de Fazenda do Estado, no município de Marília; a Fazenda Capivari em Campinas; a Fazenda Pouso Alegre, em Jaú; a Fazenda Jacilândia, em Meridiano e a Fazenda Pirituba, em Itapeva” (Bombardi, 2005, p. 10).

Em vista disso, o Estado indenizou Lino Vicenzi; ele deveria deixar a Fazenda Pirituba, para a aplicação da Lei. No entanto, mesmo recebendo tal indenização, Vicenzi, seus três filhos e os arrendatários conhecidos como “boiadeiros” não abriram mão do uso indevido da Fazenda. Permaneceram nela, fazendo uso privado de terra pública, que outrora fora cedida pelo próprio Estado. Eles dificultaram a implantação da Lei de Revisão Agrária, que tinha o objetivo de regularizar a posse da terra das famílias de agricultores que viviam lá, dando uma função social ao uso da terra e acabando com a grilagem em curso.

A Lei nº5994 de 30/12/1960, denominada Lei de Revisão Agrária, promulgada pelo Governo Carvalho Pinto em dezembro de 1960, estabelecia que deveriam ser assentadas anualmente de 500 a 1000 famílias de agricultores sem terra em terras públicas ou privadas que estivessem sendo subutilizadas, adquiridas mediante compra por parte do governo do estado [...]. Por força da Lei, cinco áreas foram desapropriadas para sua aplicação no Governo Carvalho Pinto (Bombardi, 2005, p. 7-8).

Acontece que, das cinco áreas desapropriadas no Estado de São Paulo, duas delas tiveram problemas para a implementação da Lei de Revisão Agrária, são elas a Fazenda Jacilândia⁸¹ em Meridiano e a Fazenda Pirituba em Itapeva.

Em 1967 uma empresa chamada “Agroplan – Planejamento Agrícola Ltda” foi contratada pelo Estado para elaborar um novo projeto de colonização. Para tanto, foi designado um Grupo Executivo para a administração da Fazenda Pirituba, cujo chefe era funcionário da Secretaria da Agricultura, engenheiro agrônomo Benedito Aparecido Campolim de Almeida. Esse foi exatamente o mesmo agrônomo responsável pela implantação da Lei de Revisão Agrária na Fazenda Jacilândia, autor das inúmeras irregularidades e atos de corrupção e prevaricação (Bombardi, 2005, p. 587).

Benedito Aparecido Campolim de Almeida, engenheiro agrônomo e funcionário público, que atuava na Secretaria de Agricultura, era responsável por executar a colonização da área. No entanto, sua atuação foi no sentido de apropriação de terra pública, dando continuidade às inúmeras irregularidades que vinham acontecendo, como a grilagem das terras. O funcionário

⁸¹ Para saber mais sobre o caso da Fazenda Jacilândia em Meridiano, ver a tese de Larissa Mies Bombardi (2005).

público, que se tornou deputado estadual, começou um loteamento da Fazenda Pirituba, ao invés de regularizar a posse da terra em função da execução da Lei de Revisão Agrária. Ele passou a vender lotes, enganando as famílias de camponeses rendeiros que moravam ali.

Depreende-se do discurso do camponês [Sr. Antônio Belo] que o engenheiro agrônomo, chefe executivo da Assessoria de Revisão Agrária para a implantação da Lei na Fazenda Pirituba, levou os camponeses a acreditarem que o processo de assentamento dependia dele próprio, como se ele fosse o mediador político e indispensável para a provação do loteamento, que sabidamente já estava “aprovado”, tanto assim, que ele estava designado para sua implantação. Além disso, tem início o processo de prevaricação levado a cabo por ele, cobrando dos camponeses da fazenda uma “taxa” para garantir a permanência na área após suposta aprovação do loteamento (Bombardi, 2005, p. 588-589).

Nesse processo, famílias tiveram que sair por não poder pagar pelo lote, perdendo o direito de viver na terra, enquanto aqueles que ocupavam as maiores e melhores porções, como os “boiadeiros” permaneciam, bem como outros fazendeiros que vinham de fora da cidade, com melhores condições econômicas e adquiriam as terras mais férteis; por exemplo, os “Batagins” do município de Capivari e os “holandeses” do Paraná.

Nesse processo, muitas irregularidades foram cometidas, originando uma situação complexa de posse das terras, onde se vê grande concentração de áreas nas mãos de um pequeno número de famílias, particularmente dos “holandeses”, dos “Batagins” e dos “boiadeiros” (um grupo de pecuarista), ao lado de 160 pequenos lotistas distribuídos nas piores áreas, as mais acidentadas da propriedade (Andrade, 1993, p. 121 *apud* Bombardi, 2005, p. 595).

A partir disso, as famílias camponesas, muitas excluídas do processo de loteamento por não poder pagar pelo lote, sentindo-se injustiçadas, resolvem denunciar. Com isso, houve a abertura de uma Comissão Especial de Inquérito na Assembleia Legislativa para investigar o caso. Esse fato evidencia “o processo de resistência camponesa” na Fazenda Pirituba (Bombardi, 2005, p. 600). Com a denúncia, o engenheiro Benedito Campolim, que estava fraudando o processo de implementação da Lei de Revisão Agrária, foi preso em 1978.

Ainda no governo de Paulo Maluf (1979-1983), o estado teve que rever o processo de loteamento e instaurou uma Assessoria de Revisão Agrária, para regularizar a situação; porém, sem avanços significativos. Nesse ínterim, em 1981, cerca de 40 famílias camponesas, excluídas do processo de loteamento, continuam criando estratégias de resistência, para a retomada da terra onde viviam. Organizados ocupam parte da Fazenda Pirituba, procurando reverter a situação e são novamente despejados na gestão Maluf. “A ocupação da área foi, portanto, uma continuidade da ação política que esses camponeses já vinham praticando, e não o início dela” (Bombardi, 2005, p. 606). Isso significa que, conscientes das ilegalidades

ocorridas, as famílias camponesas estavam organizadas para reverter o contexto de injustiça social a que estavam submetidas.

Em 1983, as famílias camponesas voltam a ocupar a área e novamente são despejadas; no entanto, com uma diferença: esse despejo foi feito na transição do governo Paulo Maluf para o governo de Franco Montoro (1983-1987), que assume a situação da Fazenda Pirituba como uma questão agrária. A partir dessa compreensão, seria necessário assumir uma política pública de reforma agrária de forma objetiva e clara, e, ao invés de colonizar, assentar as famílias camponesas. Essa virada de chave fez toda a diferença, pois o debate sobre a reforma agrária ganhou força na própria ação do Estado e na ação dos camponeses em luta pela terra.

Quem estava à frente dessa discussão no governo Montoro eram José Eli da Veiga, diretor da Assessoria Técnica de Revisão Agrária (ATRA), e José Gomes da Silva, Secretário de Agricultura – que participou da elaboração da Lei de Revisão Agrária e foi responsável por transformar a ATRA no Instituto de Assuntos Fundiários (IAF), hoje Instituto de Terras de São Paulo (ITESP). Este passou a estar vinculado não mais à Secretaria de Agricultura, mas à Secretaria de Justiça. A ação do estado, nesse sentido, foi assumir a Fazenda Pirituba como uma questão agrária.

O IAF/ITESP é, portanto, fruto direto da Lei de Revisão Agrária, o que revela o significado político que a Revisão Agrária teve, e tem, uma vez que este é até hoje o órgão responsável pelo planejamento e execução das políticas agrárias no estado de São Paulo. Na transformação da ex-ATRA para IAF, o órgão foi deslocado da Secretaria de Agricultura a passou a estar vinculado à Secretaria de Justiça (Bombardi, 2005, p. 608).

O movimento das famílias camponesas estava organizado e mobilizado. É esse grupo que gesta o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST na experiência de resistência e luta na Fazenda Pirituba. Vale destacar que o próprio MST nasceu das experiências do campesinato em luta. Para se ter uma melhor ideia, na década de 1980 ocorriam outras frentes de mobilização de agricultores, o que promoveu o surgimento e desenvolvimento do MST no Estado de São Paulo.

Analizamos o processo de formação do MST no Estado de São Paulo em dois períodos. O primeiro período definido de 1979/80 a 1985/86, corresponde as diversas experiências de luta que marcaram o início do processo de formação do MST até a sua emancipação política. O segundo período corresponde aos anos de 1985/6 até 1993 e é caracterizado pelo processo de espacialização e territorialização do MST na luta pela terra (Fernandes, 1997, p. 3).

Nesse contexto político efervescente, em meio à ascensão do MST na luta pela reforma agrária, é formada uma Comissão Intermunicipal de Regularização da Fazenda Pirituba, que reúne “cerca de 500 pessoas da região [...] e se constitui num ‘suporte’ para o crescimento da organização dos Sem Terra” (Médici, 1989, p. 98 *apud* Bombardi, 2005, p. 608). Essa Comissão reivindica especificamente cerca de 4000 hectares de terras griladas para assentar o grupo de famílias expulsas da Fazenda Pirituba, no processo de loteamento. Como não obteve êxito em sua principal pauta, a Comissão foi extinta e toda mobilização se voltou para novas ocupações.

Em novembro de 1983 é formada a “Comissão Intermunicipal de Regularização da Fazenda Pirituba”, composta por representantes: dos trabalhadores rurais da região, agora ligado ao Movimento dos Trabalhadores Sem Terra: das Prefeituras, Câmaras Municipais e Sindicatos dos Sem Terra, das prefeituras, Câmaras e sindicatos de trabalhadores rurais de Itaberá, Itapeva e Itararé, e dos “lotistas” assentados em Pirituba em 1973 (Médici, 1989, p. 98 *apud* Bombardi, 2005, p. 608).

Frente ao objetivo do movimento das famílias Sem Terra, e do insucesso do governo Estadual em reaver judicialmente as terras griladas, como ato político e de resistência, uma nova ocupação foi realizada na madrugada dia 13 de maio de 1984, com cerca de 400 famílias. Como se pode perceber, o movimento cresceu exponencialmente, ganhando maior adesão e força para ser ouvido diante sua reivindicação. Esse novo fator impossibilitou que os grileiros e seus jagunços cometessem, como das vezes anteriores, a expulsão das famílias. Diante disso, “o Estado, através da Secretaria da Justiça e do Instituto de Assuntos Fundiários – conseguiu judicialmente o sequestro da área” (Medici, 1989 *apud* Bombardi, 2005, p. 609). Finalmente, o Assentamento Pirituba II nasceu!

Esse foi o início do processo de assentamento da chamada Pirituba II, como ficaram conhecidas as porções da Fazenda Pirituba que foram sendo destinadas ao assentamento das famílias sem terra. A cada nova área conquistada para o assentamento foram correspondendo algarismos arábicos: Área 1, Área 2 e assim por diante. Os algarismos romanos distinguem, portanto, aqueles que são conhecidos como “lotistas”, os primeiros beneficiários da Lei de Revisão Agrária – que são da “Pirituba I” – dos assentados nas áreas que haviam sido griladas – “Pirituba II” (Bombardi, 2005, p. 609).

A partir daí, a luta pela terra na Fazenda Pirituba caminhou por mais de 20 anos. Hoje, o território abrange os municípios de Itapeva e Itaberá, é composto por 6 áreas, conforme registro do ITESP.

Quadro 12: Assentamento Pirituba II

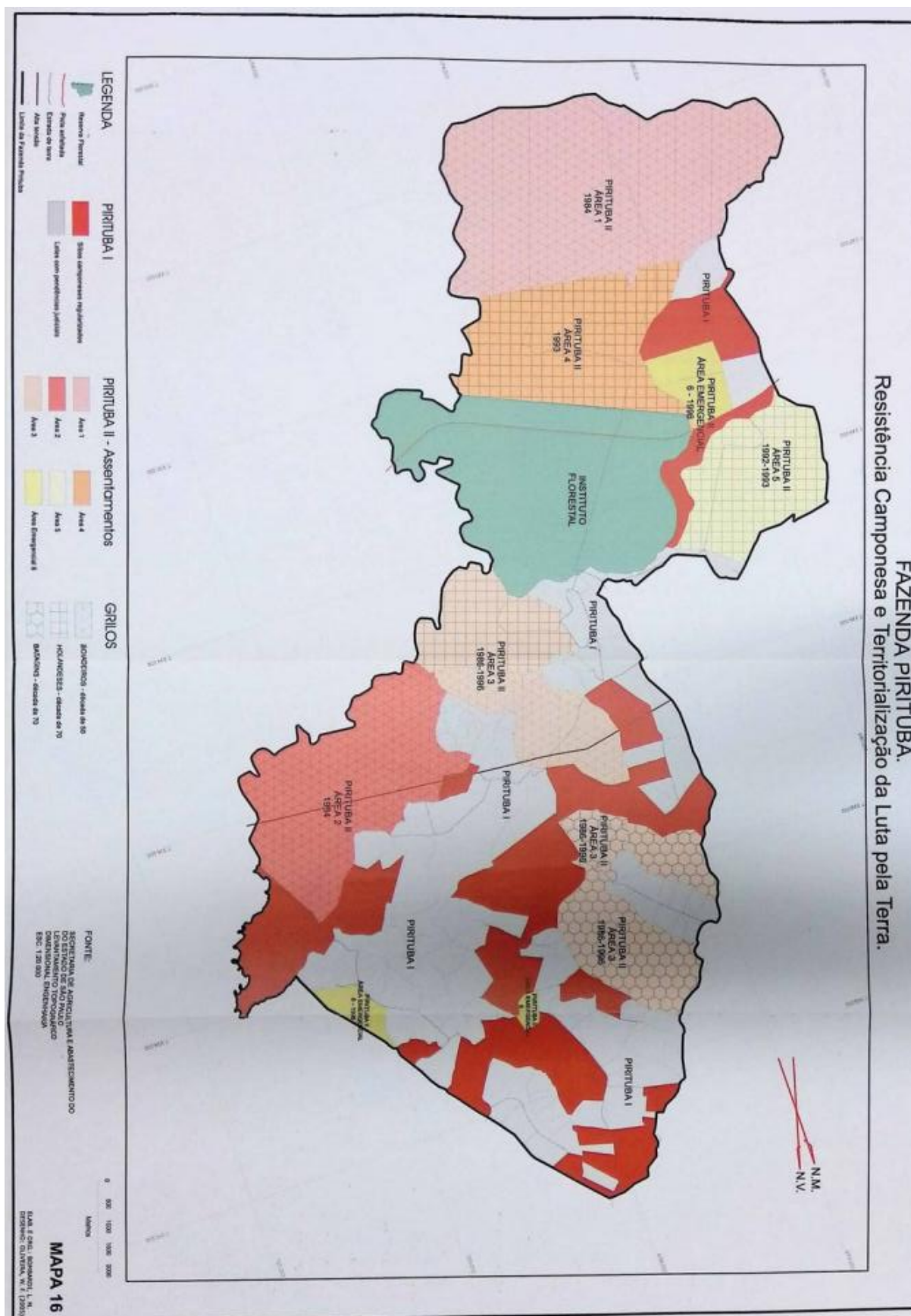
Projeto de assentamento	Município	Área total	Famílias assentadas	Início
Pirituba II - Área 1	Itapeva-SP	2.511,00	107	Maio/1984
Pirituba II - Área 2	Itaberá-SP	1.341,20	56	Maio/1984
Pirituba II - Área 3	Itaberá-SP	2.142,33	73	Dez/1986
Pirituba II - Área 4	Itapeva-SP	1.096,83	51	Fev/1991
Pirituba II - Área 5	Itaberá-SP	807,71	39	Set/1992
Pirituba II - Área 6	Itapeva-SP	396,27	39	Jun/1996

Fonte: elaborada pela autora com base nos dados da Fundação Instituto de Terras do Estado de São Paulo “José Gomes da Silva” – ITESP⁸² em 05/05/2023.

Vale destacar que o Assentamento Pirituba II foi constituído em terras griladas. O mapa produzido pela pesquisa de Bombardi (2005, p. 597) ilustra quais são as áreas da Fazenda Pirituba que eram griladas, por quais grupos e como o território do assentamento foi se expandindo nessas regiões, desapropriadas pelo Estado e regularizadas como área de reforma agrária. As Áreas I e II eram griladas pelos “boiadeiros”, as Áreas III, IV e V pelos Holandeses e parte da Área III pelos Batagins.

⁸² Na pesquisa realizada no ITESP em 05 de maio de 2023, encontramos dois outros registros: Pirituba II - Área 7 (Emergencial) e Pirituba II - João Moreira de Macedo, ambas áreas em Itaberá-SP. Em conversa com a diretora da escola, fomos informadas que as ações nessas áreas não foram organizadas pelo MST.

Imagem 5: Mapa – Área Pirituba I e Assentamento Pirituba II



Fonte: Bombardi (2005, p. 595).

A Área VI ficou como assentamento emergencial por mais de 10 anos, tempo suficiente para Laura, diretora da escola Terezinha de Moura Rodrigues Gomes, e participante desta pesquisa, viver uma das maiores e mais profundas experiências de sua vida.

Thaise: *E me fala um pouco como é para você morar no assentamento? O que você pode contar sobre essa sua vivência no assentamento?*

Laura: *Uma coisa é a vida no acampamento... e a outra é a vida no assentamento. Então, nós da Agrovila 6, eh, foram muitos anos de acampamento e de assentamento emergencial... mas a vida no acampamento foi para mim uma experiência maravilhosa, eh, onde a gente vive integralmente a vida coletiva, a organicidade dentro da luta. A organicidade é assim, como de costume, dentro do MST organizamos os setores: o setor de produção, o setor de saúde, o setor de educação. Cada um tendo as suas atribuições e o que cuidar dentro do acampamento ou assentamento para as coisas funcionarem e andarem.*

Então, por exemplo, a minha vida dentro do acampamento foi especialmente garantir a matrícula das crianças, lutar pelos ônibus para levar as crianças nas escolas mais próximas, fazer vínculo com as escolas, fazer presença, marcar nossa presença enquanto MST, ir trabalhando as questões de um projeto diferenciado... E também abrir mais salas de EJA, tudo isso.

Então a vida no acampamento, eh, foi uma experiência que nunca abriria mão, jamais. Pensa em uma terra, um terreno que só tem mato, né? De uma noite para manhã seguinte montar uma pequena vila, um monte de famílias, e se organizarem coletivamente para tudo, para sobrevivência, para conseguir água, para conseguir alimento, conseguir roupas, para levantar, para que cada família tivesse a sua barraca de lona, garantir a educação, garantir, eh, questão de cultura, a questão das festas, eh, a vivenciar as celebrações dentro do acampamento.

Isso foi uma experiência muito forte, porque a união dentro do acampamento é muito grande, pelo fato de ter que lutar pela sobrevivência, porque sozinho jamais teríamos conseguido. Nenhuma daquelas famílias, que estávamos acampadas, ou em qualquer acampamento, conseguiriam as coisas isoladamente, individualmente.

Então, a força que tem o coletivo no acampamento é muito grande e por isso vem a formação, né? Como uma família se forma na coletividade? Das decisões coletivas, primeiro é em pequenos núcleos, depois na assembleia geral, todo mundo passava por pequenos grupos e depois da decisão final, votações na assembleia geral. Isso é de uma vivência fantástica!

Passamos nossa situação, do nosso acampamento e assentamento emergencial, essas duas etapas, 10 anos e meio sem energia. Portanto, tudo que nós fazíamos era... chuveiros era esquentando água no fogão para dar banho nas nossas crianças, eh, indo buscar a água lá na mina. Então, toda experiência muito, muito, válida.

Depois quando viramos para assentamento, de como já reconhecidos totalmente, eh, já vem essa questão da estruturação como moradia, já conseguimos a casa de alvenaria. O barraco de lona, depois foi o barraco de costanera, que eram restos de Pinus e de teto de Eternit, e depois a fase final que é casa de tijolo, já com o projeto do Ministério das Cidades e o INCRA.

Então foi maravilhoso poder ter... pensa as famílias que eram itinerantes, indo de um lugar para outro buscando trabalho, arrancando feijão na época, agora aqui, agora lá... Para todas essas famílias itinerantes, eh, super, super, empobrecidas, poder chegar e formar uma vila, todos com casa, com dignidade, poder produzir, poder comercializar seu alimento, poder ter as crianças atendidas em escolas, poder ter atendimento à saúde, mesmo nas deficiências que nós temos ainda na questão da saúde, mas imagine a grande riqueza que isso comporta para milhares de famílias no

Brasil todo. Bastam de ser boas frias, a maior parte delas, passando a ser uma família com dignidade, conseguindo o seu território, produzindo alimento e vendendo alimento e vivendo com condições de vidas dignas, como qualquer brasileiro merece, qualquer pessoa no mundo merece!

Isso é muito grande! Por exemplo, eu comparo quando eu fazia o trabalho lá com morador de situação de rua é um trabalho mais de assistencialismo, mas o trabalho através do MST é uma transformação total da vida dessas pessoas, em todos os sentidos da vida dessas pessoas, questão de terra, produção, alimentação, saúde e educação, tudo! Então, o que é maior transformação que isso? Portanto, eu agradeço muito essa experiência com o MST, que continua sendo um movimento referência no mundo, entre camponeses do mundo, e eu agradeço muito essa experiência (Entrevista, Laura, 26 de julho de 2024, p. 3-5)

É relevante destacar a trajetória de construção dessa área de assentamento, que na época da pesquisa de Bombardi (2005), estava iniciando, e, portanto, sua pesquisa já estava consolidada. Através do relato da diretora Laura, podemos aqui retratar, sob o ângulo de pessoa uma assentada, a continuidade dessa história; mesmo que de forma breve, a experiência acima registra a história de constituição da Agrovila 6 no Assentamento Pirituba II e reafirma o importante papel do MST na formação do território e na transformação da vida daqueles que fizeram parte desse processo e conquistaram a posse da terra, tendo como base princípios fundamentais que sustentam o movimento social: a solidariedade e a coletividade.



Fotografia X: Fachada da Escola Terezinha de Moura Rodrigues Gomes do Assentamento Pirituba II do MST – Agrovila 1 – Itapeva/SP – 2023

4 O ESTUDO DE CASO: PARTE II

4.1 A história da Escola Municipal Profa. Terezinha de Moura Rodrigues Gomes

A Escola Municipal Terezinha de Moura Rodrigues Gomes foi fundada em agosto de 1984, no mesmo ano em que o Assentamento Pirituba II passou a existir, em 13 de maio de 1984. A luta das famílias camponesas não se baseou apenas na luta pela terra: a educação esteve presente em seu horizonte, desde o início.

A história da escola Terezinha de Moura confunde-se com a história do próprio assentamento, pois ela é constituída a partir da ocupação da terra nos seus primeiros momentos de luta, no que era então acampamento. A relação entre escola e comunidade é tão presente que a comunidade assentada e a própria comunidade escolar consideram que o assentamento e a escola nasceram juntos, por isto se comemora o aniversário dos dois no dia 13 de maio (Praxedes, 2021, p. 44).

Assim como narra Praxedes (2021), no ano de 2024 foi possível observar a comemoração de aniversário do Assentamento Pirituba II e da escola Terezinha de Moura Rodrigues Gomes, que completaram 40 anos de existência, assim como o próprio MST, fundado em janeiro de 1984. São histórias que se entrecruzam, nascem juntas, e tem em comum a luta por justiça social e cidadania das pessoas, desde bebês, que residem no campo.

Em 22 de janeiro de 1984, foi anunciado a fundação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, no I Encontro Nacional do MST em Cascavel, no estado do Paraná. Em 06 de maio do mesmo ano, a Fazenda Pirituba se torna o segundo assentamento do estado de São Paulo; a história do assentamento se funde com a história do próprio MST; a luta pela terra, pela reforma agrária e por uma sociedade mais justa e solidária são marcas que imprimem a identidade do movimento. O aniversário de 40 anos do assentamento foi no sábado dia 04 de maio de 2024 na Agrovila 1 em frente à escola Terezinha de Moura Rodrigues Gomes, e no dia 06 de maio, o aniversário foi comemorado na escola; a festa contou com bolo partilhado na quadra da escola e uma exposição de um memorial da história do assentamento. Ambos eventos registrados e divulgados pela Rádio Camponesa do Assentamento Pirituba II (Notas do Diário de Campo, 07 de maio, 2024, p. 94).

A escola nasceu pelas mãos dos próprios assentados, que logo após conquistaram a terra, miraram em outros direitos sociais, como educação, saúde, produção de alimentos, lazer e a vida em comunidade. O primeiro prédio da escola foi construído com madeira pelos próprios assentados. O espaço era composto por duas salas; como tantas outras em área rural, ela iniciou-se como uma escola de ensino primário.

No início, a escola funcionava na antiga sede da Fazenda Pirituba, que é a casa de madeira mencionada anteriormente, na qual eram realizadas aulas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) coordenadas pelos/as próprios/as acampados/as, a partir do diagnóstico de que a maioria não era alfabetizada e da necessidade de aprender a ler e escrever, inclusive para fortalecer a luta pela conquista da terra (Praxedes, 2021, p. 45).

Ao longo dos anos, conforme o assentamento se expandia, a escola seguiu crescendo. Não por vontade política, mas pela força da luta coletiva e pelo desejo emancipatório, o que começa como uma necessidade de alfabetizar adultos para que estes pudessem se fortalecer na luta, o acesso à educação formal passa a ser também uma reivindicação para a infância, antes mesmo da promulgação da Constituição Federal de 1988, conforme salienta Praxedes (2021, p. 45): “a comunidade assentada passa a reivindicar a escola e, depois de muita luta, consegue garantir a educação escolar multisseriada para as crianças, ofertada apenas para os anos iniciais”.

Em 1986, ampliou-se para os anos finais do Ensino Fundamental (Praxedes, 2021). A Educação Infantil iniciou o atendimento na pré-escola em 2001, há 23 anos, conforme relata a diretora Laura, a partir de sua experiência como mãe e militante do MST, que lutou pela Educação Infantil para seus filhos e para os demais da comunidade.

Laura: *É que primeiro, foi em duas etapas: primeiro conseguimos o pré-escolar, que não existia, começava no primeiro ano, e a minha filha que hoje tem 27 anos, a turma dela que iniciou o pré-escolar aqui [23 anos de pré-escola], foi a primeira conquista o pré-escolar, minha filha a turma dela, segunda conquista, depois, já abraçar desde os bebês, segunda conquista na Educação Infantil [a creche]. (Entrevista, Laura, 4 de julho de 2024, p. 3-4).*

A professora Sueli, que voltou no ano de 2024 a atuar na escola Terezinha de Moura Rodrigues Gomes e é professora da turma do Berçário, relatou que há 20 anos, em 2004, quando teve sua primeira experiência na escola, já havia atendimento das crianças de 3 anos de idade no Maternal II, muito possivelmente agrupadas em turmas multietária, como é organizado ainda hoje.

Sueli: *Em 2004 eu tive uma experiência aqui na Terezinha de Moura.*

Thaise: *Tá, me conta como foi.*

Sueli: *Foi um ano que eu vim de professora auxiliar da prefeitura.*

Thaise: *E aqui só tinha Ensino Fundamental ou já tinha Educação Infantil?*

Sueli: *Tinha o Maternal e o pré. (Entrevista, Sueli, 19 de julho de 2024, p. 8).*

A inclusão dos bebês de até 2 anos de idade na creche ocorreu a partir do ano de 2012. Conforme relatos da comunidade escolar, o atendimento das crianças de 0 a 2 anos na Educação Infantil existe há 12 anos, sendo, portanto, considerada a última conquista no que se refere à oferta de Educação Básica na Agrovila 1.

No momento da pesquisa, pudemos constatar o avanço da luta pela educação da comunidade assentada, pois a escola, que nasceu com duas salas, para alfabetizar os adultos, hoje atende da Educação Infantil ao Ensino Médio e EJA, sendo a oferta compartilhada pela Rede Municipal e Estadual.

A pesquisa termina e uma constatação, atualmente a escola Municipal Terezinha de Moura Rodrigues Gomes atende da Educação Infantil aos primeiros anos do Ensino Fundamental. Ao longo de sua história de 40 anos passou por diversos tipos de organização, ora de responsabilidade do Estado, ora do Município. Nos últimos anos, a responsabilidade pela oferta passou a ser compartilhada entre a Rede de Ensino Municipal e a Estadual, esta última atende aos anos finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio e oferta Educação de Jovens e Adultos. Portanto, há ao lado do prédio da escola Municipal Terezinha de Moura, a Escola Estadual Idalício Mendes – nome de um assentando que contribuiu com a construção da primeira escola de madeira, a mesma que recentemente precisou ser demolida. Antes esta escola se chamava Franco Montoro, em homenagem ao governador da época de sua fundação. Grande vitória! (Notas de Diário de Campo, 10 de julho de 2024, p. 133)

Quando iniciamos a pesquisa, no ano de 2023, a escola passava por uma grande reforma, que era a construção de novos prédios. Isso porque a antiga escola de madeira precisou ser demolida, pois estava tomada por cupins e oferecia risco às crianças. Essa decisão foi tomada frente à necessidade de um novo espaço, adaptado e seguro às crianças da Educação Infantil, bem como à ampliação para atendimento de toda demanda da escola.

Thaise: *Essa história da construção do prédio novo, hoje vocês têm um prédio novo com quatro salas, por que esse prédio foi construído? Foi uma reivindicação das famílias? Como que isso aconteceu?*

Rita: *A demanda que foi aumentando, o espaço foi ficando pequeno, aí usava-se uma escolinha de madeira que era o pré (turmas de pré-escola), que é onde a escola nova está hoje. Já era uma reivindicação antiga desde que começou lá no improvisado [prédio adaptado para a Educação Infantil], eles se acomodaram com improviso, muitos anos assim. Aí foi indo, eles viram que não tinha como ficar daquele jeito, a escolinha de madeira foi ficando muito perigosa e com muito cupim e as crianças iam estudar lá e a mesa cheia de cupim, então a escolinha de madeira não tinha como [continuar]. Aí a opção foi mesmo desmanchar a escolinha e com a promessa de construir a escola nova ali. (Entrevista, professora Rita, 19 de junho de 2024, p. 19).*

Esse fato causou grande comoção na comunidade escolar, em especial entre as famílias assentadas, por ser um prédio com uma história simbólica de luta por educação no assentamento. É possível perceber o apego que as famílias têm pela escola, os relatos observados desde o início da pesquisa confirmam esse sentimento de apego à escola de madeira. Como a escola e o assentamento nasceram juntos, as diferentes gerações – avós, pais, filhos e netos, ou mesmo os filhos de uma mesma família, vivenciaram a educação na escola Terezinha de Moura, conforme relato da mãe da bebê Sol, de 9 meses, que hoje frequenta a creche: “minha

outra [filha] mais velha veio estudar para cá com 3 anos, né? Hoje ela tem 18” (Helga, mãe da bebês Sol, de 9 meses, 4 de julho de 2024, p. 4).

Ou como Olivia, mãe da bebê Juliana de 9 meses, que estudou na escola Terezinha de Moura, mesma escola que suas duas filhas frequentam, além das crianças de seus familiares. Segundo ela, Juliana tem a companhia dos primos coetâneos nas turmas da creche.

Olivia: [...]o Naldo, sabe?

Thaise: Sei, o Naldo do Maternal II? Ele é da família?

Olivia: É, estou falando para você! O Rian, e a Amanda também!

Thaise: Conheço eles.

Olivia: Estou falando para você, tem bastante gente da família [na escola].

(Entrevista Olivia, mãe da bebê Juliana, de 9 meses, 4 de julho de 2024, p. 4).

No caso da família do bebê Josivan, de 9 meses, ocorre algo similar. Angelica, sua mãe, relata que seus três filhos estudam no mesmo local, na Agrovila 1, na Terezinha de Moura e na Idalício Mendes.

Thaise: Vocês moram aqui perto?

Angelica: Moro.

Thaise: E como é que vocês vêm para a creche, caminhando?

Angelica: Ahã.

Thaise: E as outras crianças estudam aqui?

Angelica: Sim, todos!

Thaise: Ah, estudam aqui. Quantos anos tem a mais velha?

Angelica: Ela tem 16 anos e ele [irmão do meio] tem 11.

Thaise: Ela estuda na Estadual aqui do lado?

Angelica: Isso.

(Entrevista Angelica, mãe da bebê Juliana, de 9 meses, 4 de julho de 2024, p. 3-4).

A partir das observações e conversas com a comunidade escolar, percebemos que a escola Terezinha de Moura faz parte da vida de muitas famílias assentadas, que tiveram a experiência de participar tanto da construção e das conquistas relacionadas à educação, quanto daquelas relacionadas à infância e ao processo de escolarização. Muitas memórias foram

acessadas nas conversas que tivemos com as mães dos bebês, com as professoras, gestoras e equipe de apoio da escola; todos sem exceção nos dão elementos para acreditar que a escola Terezinha de Moura é mais do que ensino formal que oferta: ela é também lugar de referência para essa comunidade assentada, lugar de encontros, de afetos, de aprendizagens, de valorização da cultura do campo e de festas comemorativas que marcam as conquistas e projetam sonhos coletivos por um mundo melhor, mais humano e solidário.



Fotografia XI: Parcão da Escola Terezinha de Moura Rodrigues Gomes do Assentamento Pirituba II do MST – Agrovila 1 – Itapeva/SP – 2024

4.2 Estrutura física, recursos materiais e tecnológicos

Atualmente, na Escola Municipal Terezinha de Moura Rodrigues Gomes, são atendidas cerca de 180 crianças, sendo 80 na Educação Infantil e 100 nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

A escola conta com 3 prédios: Prédio 1 da Educação Infantil, recém construído; prédio 2, recém construído, com diversos espaços: administrativo, cozinha e dispensa, lavanderia, almoxarifado e refeitório; e o prédio 3 do Ensino Fundamental, construção mais antiga. Há também os espaços externos coletivos: quadra poliesportiva, recém construída, que é utilizada pelas crianças da Terezinha de Moura Rodrigues Gomes e da Idalício Mendes – escola localizada no mesmo terreno; 2 parques, sendo um exclusivo para os bebês na creche e outro para as crianças da pré-escola e do Ensino Fundamental, conhecido como “parcão”.

Além disso, ao fundo da escola, há um pomar e um Sistema Agroflorestal – SAF em desenvolvimento, onde se realizam projetos com o Ensino Fundamental. Foi possível, no momento de realização da pesquisa, observamos o plantio e cultivo de uma horta e de diferentes plantas pelas crianças.

Imagem 6: Espaços da Escola Municipal Terezinha de Moura Rodrigues Gomes, Agrovila 1 – Assentamento



Pirituba II – Itapeva/SP

Fonte: Imagem do Google Earth.

O prédio 1 da Educação Infantil conta com 2 banheiros coletivos, cada um com 3 vasos sanitários e uma pia com duas cubas para lavagem de mãos. Entre os banheiros, 1 lavatório com torneiras para escovar dentes e lavar as mãos. Todos esses espaços são adaptados às crianças da Educação Infantil.

Nesse prédio, há 4 salas para as turmas, sendo 2 para atender as crianças de 0 a 3 anos e 2 para atender as crianças de 4 a 5 anos. As salas da creche contam cada uma com 1 fraldário – com trocador e uma cuba com água quente para banho, 1 sala para repouso e 1 sala referência, onde as crianças passam o dia.

As salas da pré-escola contam com espaço referência das crianças. No entanto, atualmente, como as 2 turmas da pré-escola são compostas por 25 e 26 crianças, esses grupos não cabem nessas salas; por isso, as turmas ocuparam outros espaços da escola. Essas salas, durante a pesquisa, estavam sendo utilizadas uma delas pelo 1º ano do Ensino Fundamental e a outra como biblioteca.

A esse respeito, é importante destacar que a construção desse prédio começou com um projeto baseado no “padrão de construção para escolas rurais”, adequado para turmas de no máximo, 15 crianças, visto que muitas escolas rurais atendem a uma pequena demanda de crianças por turma, conforme pesquisa de Araújo (2015). No entanto, a escola Terezinha de Moura Rodrigues Gomes atende à demanda do Assentamento Pirituba II e dos sítios do entorno, além das crianças do município de Itaberá, que pertencem ao território da Pirituba II.

A coordenadora pedagógica Serena, que estava como diretora da escola na época do início da construção do prédio, relatou que só perceberam que as salas estavam muito pequenas quando as paredes do prédio da Educação Infantil começaram a ser levantadas. Ela ressalta, ainda, que o responsável pela obra foi questionado sobre o tamanho das salas e a resposta foi que os espaços seriam adequados. No entanto, a avaliação das profissionais da escola indicou o contrário, que o prédio seria pequeno para a demanda da Terezinha de Moura.

Serena: Na época pelo setor de obras da Secretaria de Educação, eu olhei aquelas medidas, aquelas coisas todas e falei: “Viu, mas que tamanho vai ficar essas salas? Não vai ficar pequena, né?” Porque aqui [prédio antigo/improvisado da Educação Infantil], era um cubículo, você já entrou ali?

Thaise: Já.

Serena: Então, é um cubículo, né? [A resposta do setor de obras foi] “Não, fique tranquila é padrão MEC”.

Thaise: Que é o padrão das escolas rurais, que as professoras estavam falando?

Serena: Isso, então, mas ele falou para mim que é padrão MEC, e o padrão MEC, porque eu fiquei um tempo em EMEI, a gente estudou muito isso... entendeu? Qual é o padrão? Para mim era aquele padrão [dos estudos], então eu fiquei tranquila, eu falei: “Vai ficar lindo, né?” Porque as salas são grandes, né? Quando levantaram as paredes, assim, a primeira metade das paredes que a gente viu o tamanho, daí a gente questionou. Daí a Laura já estava (na direção), daí foi questionado: “Viu, mas as salas estão minúsculas, vocês falaram que era padrão MEC”. E eles falaram: “Mas é o padrão MEC da zona rural, que as salas são menores, é para no máximo 15 alunos”.

E aí a gente teve problema, porque o pré que é Educação Infantil, porque a intenção era essa, uma sala de pré aqui, outra ali. Ah, detalhe, e as salas do berçário e do maternal iam ficar desse tamanho [se referindo a sala que estávamos fazendo a entrevista, uma sala referência da Educação Infantil para as turmas da pré-escola]. Aí que a gente conseguiu que eles abrissem aquele espaço e aumentassem mais a construção, colocasse o banheiro lá no fundo e essa primeira parte aqui ficasse só para repouso, porque a princípio ia ser só uma salinha para tudo [para a creche e pré-escola] e não teria o banheiro, não seria lá onde é. Eles puxaram para lá, e aí o que aconteceu? O pré esse ano não coube aqui, porque tem 25 crianças nas salas do pré, nas duas [pré 1 e 2].

Thaise: Entendi, e aí o padrão rural precisa ser melhor refletido, né?

Serena: Precisa, exatamente, e a gente, assim, na época antes de começar a construir quando falaram padrão MEC, o padrão MEC que eu tinha na cabeça era o que eu conhecia, né?

(Entrevista, coordenadora pedagógica Serena, 05 de julho de 2024, p. 15).

Por esse motivo, quando a atual diretora da escola assumiu a gestão em 2021, percebeu que o prédio em construção não atenderia à demanda da escola, como ela mesma avalia: “*nossa realidade não cabe dentro de um padrão rural do MEC*”.

Laura: Foi feito o projeto desta escola, que são quatro salas do projeto de Educação Infantil, pensado: 1 Berçário, 1 Maternal, 1 Pré 1 e 1 Pré 2 [...] O que aconteceu? Os técnicos da Secretaria, o técnico em edificação que fez o projeto, pegou do MEC o padrão de escola, não pode fugir, só que pegou o padrão da escola rural, o que se considera no MEC escola rural? Pouquíssimas crianças, uma sala para 10 ou 15 crianças já é o suficiente. Concorreram, entraram na demanda deste prédio e nesse padrão rural e tal. Nós temos hoje um prédio bonito, lindo, só que do tamanho tão pequeno que não cabe dentro da nossa realidade, aliás ao contrário, a nossa realidade não cabe dentro de um padrão rural do MEC. (Entrevista, diretora Laura, 26 de julho de 2024, p. 17).

Esse padrão rural, na avaliação das participantes, não atenderia às necessidades da Educação Infantil, no caso de atendimento das turmas de Berçário, que exigem uma organização diferente desta que permeia o “imaginário escolar”, salas com mesas e cadeiras; o espaço precisa ser adequado à especificidade do atendimento de bebês. Assim, a diretora Laura acompanhou a construção do prédio para “*adequar o Berçário: questão de o fraldário, cantinho do sono, a banheira com água quente*” (Entrevista diretora Laura, 26 de julho de 2024, p. 16).

Nesse sentido, adequar o Berçário seria necessário para garantir espaços para o livre brincar, explorar/investigar materiais e brinquedos, engatinhar/rolar/andar, repousar/dormir,

interagir com pares coetâneos; local apropriado para fazer as trocas de fraldas, com água quente para banho ou meio banho, no caso de trocas de fraldas, etc. Foi assim que houve a ampliação das salas do berçário, que ganharam novos espaços. Nesse sentido, a atuação da gestão foi decisiva para garantir que a especificidade do espaço para atendimento de bebês pudesse ser garantida.

Thaise: *E como você avalia esse novo prédio, é um prédio adequado, porque você chegou a trabalhar nessa estrutura improvisada, digamos assim, e agora você trabalha no prédio novo, que está recém inaugurado, você acha que melhorou?*

Rita: *Melhorou, melhorou bastante, mas em primeiro momento eles fizeram a sala muito pequena, eles estavam fazendo a sala que era o modelo rural, mas aqui a quantidade de crianças é igual da cidade, só o tamanho que eles consideraram rural, e a quantidade de criança não consideraram. Então, ia ser impossível ficar naquela sala, ia ser igual era, ia ser pequenininha igual aquele outro espaço, que era provisório.*

Aí o que aconteceu? Quando a Laura chegou, não me lembro se ela já estava na direção, mas quando ela chegou viu e se assustou com o tamanho da sala, daí que eles falaram [responsável pelas obras]: “Não, é assim porque é modelo rural”.

Como modelo rural? No rural as crianças não precisam de espaço para se locomover? Ainda mais criança, bebê? Precisa mais de espaço, né?

E aí tem aquela parede no meio [da sala] que divide sala [referência e a sala de descanso].

Thaise: *Então, era uma única sala? Onde as crianças iam brincar, dormir, comer?*

Rita: *Tudo, a sala de descanso é onde ia ser a sala [referência], a outra sala [referência] ia ser o banheiro, aquele banheiro das crianças com vasinho, ia ser lá. Aí o que eles fizeram para consertar, porque não dava mais para desmanchar a parede, abriram uma porta para ter uma sala integrada à outra e aumentaram, fizeram o banheiro. Daí aumentaram aquela parte do fundo, a parte do banheiro não existia. As crianças iam voltar a ficar igual era na outra, porque era pequenininha.*

Thaise: *Tá bom, entendi, mas isso tudo porque houve uma movimentação interna, da gestão, no caso a Laura questionando?*

Rita: *Sim, e ela falou: “Não tem como, é muito pequena a sala!” E falaram: “Mas as medidas que deram são essas, modelo rural é assim”.*

Thaise: *E ninguém participou?*

Rita: *Não.*

Thaise: *Por exemplo, para pensar essa planta, os espaços, veio tudo pronto?*

Rita: *Tudo pronto, você vê que a sala que a Silmara está [primeiro ano onde seria a sala da pré-escola] é super pequena, as salas seriam todas deste tamanho.*

(Entrevista, professora Rita, 16 de julho de 2024, p. 20-21).

Como relatado pela professora Rita, o modelo rural não é adequado para a realidade da creche e da demanda da escola. Assim, ela questiona: “No rural as crianças não precisam de espaço para se locomover? Ainda mais criança, bebê? Precisa mais de espaço, né?” Para ela,

até mesmo a ampliação poderia ter sido feita de forma diferente, já que a parede que divide a sala referência da sala de descanso separa os ambientes e impede que os bebês sejam observados quando estão nesse espaço; por esse motivo, a sala acaba não sendo utilizada para brincar ao longo do dia.

No caso das turmas da pré-escola, em que a matrícula é obrigatória, o tamanho das salas não atende à demanda da escola. Conforme projeto inicial, as salas foram construídas para atender de 10 a 15 crianças, uma estimativa generalista, que não condiz com a demanda real do contexto investigado, que tem de 25 a 26 crianças nas turmas no ano de 2024.

Nesse sentido, observamos que o projeto inicial era a construção de um prédio para toda a Educação Infantil, o que possibilitaria maior integração entre as turmas e as crianças. Para as profissionais da escola, torna-se um desafio a organização dos espaços, levando em consideração a qualidade do atendimento das crianças. Ademais, a proximidade da Educação Infantil com o Ensino Fundamental descaracteriza a identidade das etapas de ensino. Com essa configuração, as turmas da pré-escola não puderam usufruir dos espaços do prédio recém-construído para a Educação Infantil e foram deslocadas para outros espaços da escola. É importante enfatizar que a proximidade da creche e da pré-escola se apresenta como um indicativo de qualidade e de identidade da Educação Infantil, que é o tempo de viver a primeira infância.

***Laura:** Então, isso cria muita dificuldade, porque, por exemplo, na Educação Infantil a sala do Pré I desse ano são 26 crianças e a sala do pré II 25 crianças, de jeito nenhum cabem no padrão rural do MEC. Tivemos que tirar as salas do Pré desse espaço, que seria o espaço deles da Educação Infantil, levar para salas maiores e as salas dos anos iniciais, que são menores, levar para esse espaço menor. Então, esse movimento enquanto gestão a gente tem que, eh, administrar, esse remanejamento enquanto espaço e número de alunos que tem, de educando que tem dentro de cada turma. (Entrevista, diretora Laura, 26 de julho de 2024, p. 17-18).*

Cabe enfatizar que consultar a escola sobre investimentos em infraestrutura é de extrema importância, pois são as/os profissionais da educação que melhor compreendem as reais necessidades de atendimento das crianças. E esse movimento, pelo que constatamos, não foi realizado pela Secretaria de Educação e pelo Setor de Obras. Caso a participação da escola fosse efetiva, tais problemas não ocorreriam e o prédio novo surpreenderia as necessidades de atendimento e as especificidades da Educação Infantil, considerando inclusive a demanda real da escola, que é classificada pelo INEP como de médio porte.

Salientamos, ainda, que no Projeto Político Pedagógico da escola, a proporção indicada entre adultos e crianças de 4 a 5 anos na Educação Infantil é de até 20 crianças e está de acordo

com o que preveem os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (Brasil, 2006; 2024a). Nesse sentido, vê-se que, mesmo sendo uma escola rural, a demanda atendida é expressiva. Ao que tudo indica, a ampliação dos espaços e abertura de novas turmas na Educação Infantil pode ser avaliada e considerada como uma política pública do município, a fim de adequar o atendimento considerando padrão de qualidade.

Com relação ao prédio 2, ele foi construído e inaugurado no final do ano de 2023, assim como o prédio da Educação Infantil. Ele é composto por 1 sala de secretaria e recepção; 1 sala da direção escolar; 1 sala grande que seria utilizada para biblioteca, mas que é ocupada por uma das turmas da Educação Infantil – Pré 1; 1 cozinha onde as refeições são preparadas e 1 despensa para armazenamento de alimentos; 1 lavanderia com 1 banheiro utilizado pela equipe de apoio; 1 almoxarifado para armazenar materiais escolares e um refeitório aberto, mas com cobertura. Na área externa desse prédio, há na lateral 2 tanques utilizados para limpeza e a casinha de gás. Está em construção um espaço para bebedouro, com torneiras com água filtrada, já que há apenas um bebedouro de água filtrada para toda a escola.

O prédio 3 é do Ensino Fundamental, o mais antigo. É composto por 5 salas de aula: 1 sala da Coordenação Pedagógica e de professoras/es, onde também são feitas as reuniões pedagógicas; 1 copa para refeições com 1 sala para armazenar aparelhos eletrônicos; e apenas 1 banheiro de professoras/es, algo que nos chamou a atenção ao longo da pesquisa, pois a equipe da escola é grande.

A estrutura do prédio segue com 2 banheiros coletivos de uso das crianças, com 3 vasos sanitários cada um, espaço de chuveiro (mas em desuso), lavatório para escovação de dentes e lavagem de mãos. O espaço dos banheiros do prédio 3 necessita de reparos/reformas, pois é uma construção antiga e, como toda estrutura, ao passar do tempo, se deteriorou. Como a escola está em movimento, se ampliando e conquistando qualidade, observamos que os banheiros tanto para as crianças do Ensino Fundamental como para as/os adultos/as da escola merecem atenção.

Ainda, sobre o prédio 3, havia uma antiga casa de caseiro da escola; esse local foi adaptado para funcionamento da creche. A pré-escola funcionava na antiga casa de madeira, enquanto o Ensino Fundamental permanecia nas salas do prédio 3, o mais antigo.

Vale ressaltar que a organização dos espaços é dinâmica; por isso, de modo geral, essa descrição do uso dos espaços pode ter sofrido outras reconfigurações, a depender das

necessidades de cada momento vivido pela comunidade escolar. O que relatamos aqui é um recorte possível de ser feito porque contamos com os relatos e as observações no local.

No que se refere ao prédio adaptado, para atender as crianças que frequentavam a creche, ele era formado por 1 pequeno *hall* de entrada; 2 salas, que atualmente são utilizadas para armazenar móveis e materiais diversos; 1 fraldário com uma cuba para banho; 1 banheiro individual com um vaso sanitário pequeno de uso das crianças e uma pia. Na parte externa, 1 área cimentada era o antigo solário. Também há 1 pequena lavanderia com 1 tanque em quintal cimentado. As janelas são altas, sem possibilidade das crianças avistarem o lado de fora, e muito pequenas.

Como mencionado, o espaço foi adaptado para atender à creche, visto que a escola já atendia as crianças de 4 a 5 anos de idade na pré-escola. Há relatos de que crianças de 3 anos também eram atendidas. No entanto, os bebês não tinham direito à Educação Infantil.

Assim, foi organizado um movimento de reivindicação por creche liderado pelas mulheres do assentamento. Esse grupo recebeu a notícia de que não seria possível atender os bebês por não haver prédio próprio. A estratégia adotada foi ocupar o único espaço disponível que existia na escola, a casa do caseiro, e adaptar o lugar como forma de resistência e afirmação do direito dos bebês à educação. Depreendemos dessa história que a política pública só foi viabilizada pela luta das mulheres e pela participação dos bebês no cotidiano da instituição. Essa mobilização política impulsionou os órgãos públicos a garantir o direito à Educação Infantil do Campo, desde a creche, na Escola Terezinha de Moura Rodrigues Gomes.

Rita: Foi 2012 que começou [o atendimento na creche], até usaram a casa que era do caseiro, para atender logo à reivindicação, ali onde é o almoxarifado agora, começou ali.

Thaise: Tá.

Rita: Porque eles alegaram que não podia construir, que ia demorar muito. Então elas [as mulheres do movimento de luta por creche do assentamento] falaram assim: “Tem espaço? Tem! Então, a gente adapta, vamos adaptar”. E aí tem espaço e é só adaptar o espaço. Então, isso [de não ter espaço] não convenceu as mães.

(Entrevista, Professora Rita, 16 de julho de 2024, p. 18-19).

Nesse espaço, as crianças de 0 a 3 anos foram atendidas até a inauguração do novo prédio em 2023; foram pelo menos 11 anos de funcionamento, marcando a luta e resistência, em prédio adaptado até a conquista do novo prédio, atendendo aos padrões de qualidade (Brasil, 2006; 2024a).

Com relação aos demais espaços, a escola possui ainda 1 quadra poliesportiva coberta, também recém construída; 2 parques: 1 para as crianças da pré-escola e Ensino Fundamental, e um exclusivo para a creche. Todos os parques contam com brinquedos; o da creche é gramado e o da pré-escola e do Ensino Fundamental é de terra. A escola tem um espaço próprio para Sistema Agroflorestal – SAF, onde são desenvolvidos projetos com as crianças do Ensino Fundamental, e uma área gramada com diversas árvores frutíferas, como: pitanga, jabuticaba, fruta do conde, limão, amora, dentre outras. Na frente da escola há um campo de futebol comunitário, frequentemente utilizado pelas turmas.

Ao serem perguntadas sobre os espaços da Educação Infantil, as participantes da pesquisa sentem que, com a construção do novo prédio, houve uma melhora. No entanto, apontam novos espaços que potencializariam as experiências das crianças na Educação Infantil.

A professora Maria atua com o grupo de bebês e menciona a necessidade de um ateliê com materialidades que propiciem a manipulação, descoberta e criação.

Maria: *Em relação à estrutura física, eu acho que tá adequado para as crianças, é uma sala de um tamanho bom, assim para quantidade de crianças que a gente tem, mobiliário também adequado.*

Em relação aos brinquedos, a gente gostaria de ter brinquedos que pudessem despertar mais a criatividade das crianças, né? Materiais não estruturados, precisava de uma despensa para poder guardar, porque suportar isso tudo numa sala de aula não dá. Penso em um ateliê, alguma coisa nesse sentido, já não daria em sala.

Thaise: *Fala um pouquinho mais sobre, como seria?*

Maria: *Esse é um sonho, né? Um ateliê com várias prateleiras, com os materiais ali, que a gente pudesse manipular e ofertar para as crianças: tinta, pincel, graveto, pedra, flores secas, folhas, alguma coisa assim.*

(Entrevista, professora Maria, 26 de junho de 2024, p. 28).

Além disso, sentem falta de espaços com mais natureza e menos cimento, onde os bebês possam brincar livremente do lado de fora da sala. Nessa perspectiva, ressaltam que o parque da creche é um espaço que os bebês aproveitam bastante, especialmente por ter brinquedos novos à disposição, que foram adquiridos pela gestão atual, por meio de parcerias.

Simone: *Então eu acho que falta espaço, assim, para eles se locomoverem, porque aqui tem muito cimento, acho que tinha que ser um pouco mais, ter um espaço para eles brincarem mais livremente, tipo como se fosse um campo, não precisa ser grande, né? Mais natureza aqui para eles, que eu acho que deveria ter. (Entrevista, Monitora de Educação Infantil Simone, 05 de julho, p. 12).*

Notamos que, na turma dos bebês, estar do lado de fora e em contato com a natureza é uma prática cotidiana e valorizada pela equipe de educadoras. A professora Rita adiciona

elementos à essa discussão: reconhece as melhorias feitas em infraestrutura e ressalta que, em novos investimentos, a construção de um tanque de areia seria um espaço importante para os bebês. Ela pontua sobre os cuidados necessários para manter os espaços de natureza seguros aos pequenos.

Rita: *Parte de estrutura física eu vejo que para os pequenos tá bom. Ah não, eu acho outra coisa também, o tanque de areia é bom ter.*

Thaise: *Você acha que precisaria de um tanque de areia?*

Rita: *Sim, importante, né? Eles terem contato com a terra. É diferente você colocar brinquedos para eles, balde, pá, para eles terem esse contato... antes a gente levava no outro parcão [parque do Ensino Fundamental e turmas da pré-escola], eles brincavam muito na areia no outro parcão, mas nós paramos, porque é aberto também, né? Pega uma micose, sei lá. A areia tem que também estar protegida.*

(Entrevista, professora Rita, 16 de julho de 2024, p. 21-22).

As participantes anseiam por um espaço próprio destinado à manipulação e armazenamento de leite, como um lactário. Evidenciam que a cozinha tem servido para esse fim; contudo, indicam tal investimento futuro, agregando à qualidade da infraestrutura da creche.

Serena: *A questão, por exemplo, de berçário, você tem o espaço que é só para preparação de mamadeira, que é... o lactário. Aqui não tem, né?*

Thaise: *O leite é preparado na cozinha, né?*

Serena: *Na cozinha. E não é o correto, teria que ter o lactário. O espaço teria que ser um pouco maior, pela quantidade de alunos que a gente tem, né? Até que atende [a cozinha], mas eu acho que demandaria mais espaço. Eu acho que o principal é isso, ter o lactário, né?*

(Entrevista, Coordenadora Pedagógica Serena, de julho de 2024, p. 15).

Outros aspectos também foram por nós observados na pesquisa de campo e sinalizam critérios de qualidade da oferta, por exemplo, água encanada⁸³, energia elétrica, coleta de lixo⁸⁴ e acesso à internet são indicadores de qualidade e presentes na escola. Com relação ao acesso à internet, a escola conta com Wi-Fi, computadores e aparelho de TV com acesso à internet nas salas; ou seja, a escola tem acesso à tecnologia e conexão.

⁸³ A diretora Laura conta que, quando era professora do Ensino Fundamental, construiu uma proposta investigativa junto ao grupo de crianças a fim de discutirem o tema água. No processo, houve a problematização da água no assentamento, que é de poço artesiano e que estava contaminada com coliformes fecais. Essa investigação levou o grupo de crianças a se organizarem para reivindicar soluções da Prefeitura Municipal. Esse relato indica que a qualidade da água pode ser uma questão que demande política pública; no entanto, na pesquisa não foi possível aprofundar essa investigação.

⁸⁴ Há dois contêineres coletores de resíduos seco e orgânico.

É relevante destacar que a gestão atual, desde que assumiu em 2021, tem atuado para garantir a qualidade da oferta educacional na escola. Com a construção de novos prédios, foi necessário buscar recursos para aquisição de materiais, mobiliários e brinquedos, conforme relato a seguir.

Thaise: *Você sabe como foi feita a aquisição dos brinquedos e materiais?*

Rita: *Eu acho que foi emenda parlamentar. A Laura fez muita parceria com empresa também, ela saiu em várias cooperativas procurando, para ver se contribuía. Parece que compraram tatame com dinheiro de empresa, aqueles circuitos lá das crianças também, ela conseguiu muita coisa através de parceria de empresa, não só de emenda.*

(Entrevista, professora Rita, 16 de julho de 2024, p. 21-22).

Segundo a diretora Laura, quando o prédio ficou pronto, era necessário “*vestir a casa*”, que estava construída. Essa necessidade foi atendida através de parcerias com as empresas privadas que fornecem produtos e insumos agrícolas às famílias assentadas. Essa ação demonstra o quanto foi importante a atuação da gestão para garantir investimento em qualidade da oferta, já que o recurso advindo do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE seria suficiente para atender a essa demanda imediata. A Secretaria de Educação colaborou com mobiliários. Foi preciso atuar em várias frentes para suprir as diferentes necessidades.

Laura: *E depois enquanto gestora corri atrás, fiz um projeto e corri atrás de empresas que trabalham, que são fornecedores ou de grãos ou de insumos para os nossos assentados, né? Os nossos pais e famílias são os clientes dessas empresas, fomos atrás de um projeto e o projeto ajudou a comprar todas as cortinas da escola, comprar todos os espelhos, comprar todas os brinquedos, um monte de brinquedos que nós conseguimos, circuitos espumados, tatames, todas as salas estão com tatames. Então, assim, foi correr atrás disso, né?*

Thaise: *Então a infraestrutura veio, mas os materiais necessários para atender não vieram? Vocês tiveram que encontrar outras maneiras para poder garantir esse atendimento de qualidade com brinquedos, mobiliário, tudo é fruto dessa parceria?*

Laura: *Parte do mobiliário como estantes com prateleiras que hoje estão com as bibliotecas, com os brinquedos, isso daí nós conseguimos da Secretaria de Educação através do grupo de patrimônio, as que estavam paradas vieram para nós.*

Mas, assim, geral tudo que é cortinas, tatames, brinquedos, circuitos, tudo com esse projeto, mas o que que falava para as famílias e para as empresas: ó, nós ganhamos a casa e agora temos que vestir a casa e abraçaram muito bem, tivemos muito retorno e total que conseguimos equipar.

(Entrevista, diretora Laura, de julho de 2024, p. 17).

Após todo investimento nos espaços internos do novo prédio da Educação Infantil, havia ainda a demanda de equipar os espaços externos e adquirir outros materiais solicitados pelas professoras. Assim, em diálogo com uma antiga diretora da escola, a gestão atual foi incentivada a buscar apoio na Câmara Municipal, a fim de conseguir financiamento por meio

de emenda parlamentar; essa estratégia foi adotada. Com aprovação do projeto na Câmara Municipal, foram adquiridos brinquedos para o parque dos bebês, aparelhos de TV com acesso à internet e mídias para todas as salas, da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, além de coleções de livros.

Thaise: *E você estava falando dessas emendas parlamentares, volta nesse ponto.*

Laura: *Então, a antiga diretora, quando eu entrei na gestão, ela era diretora/supervisora, e ela me falou: “Laura, uma coisa importante que eu vou te falar: corre atrás de emendas parlamentares, isso aqui ajuda muito na escola, vem na minha escola e olha quantas coisas eu fiz de estrutura através das emendas parlamentares”.*

E falei: “Ah, então tá, como que faz?” Ela me explicou: “Faz assim, vai em um vereador tal...” Conseguimos no ano passado uma emenda de 30 mil reais, aí conseguimos colocar TVs em todas as salas, compramos o parquinho da Educação Infantil completo, né? Um parquinho específico para a creche, 0 a 3 anos.

Então foi uma conquista para Educação Infantil, através da emenda parlamentar de conseguimos esse parquinho, conseguimos TV, todas as salas, salas tanto Educação Infantil como anos iniciais estão com TV em cada sala.

Algumas coleções de livros e tal, tudo foi fruto dessas emendas parlamentares que corria atrás enquanto gestora.

(Entrevista, Diretora Laura, 26 de julho de 2024, p. 20).

Uma conquista recente para a escola se refere a 29.000 mil reais de verba proveniente do Programa Federal Sala de Recursos Multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE) destinado às escolas do campo, recurso solicitado pela Secretaria Municipal de Educação para a escola Terezinha de Moura Rodrigues Gomes. Até o momento, ela não dispunha desse tipo de infraestrutura para atender a necessidades relacionadas à aprendizagem e desenvolvimento de crianças com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Laura: *[...] esse projeto da sala de recursos, que foi a política pública da Secretaria de Educação que nos contempla e essa questão da escola do campo, que foi a Secretaria que trouxe para nós, aqueles 29.000 para infraestrutura, a sala de recursos para equipar a sala, né? É um projeto de educação do campo é para a infraestrutura local, reformas e tal. (Entrevista, diretora Laura, 26 de julho de 2024, p. 24).*

Foi perceptível, ao longo da pesquisa, que o envolvimento da diretora da escola extrapolava sua atuação enquanto gestora escolar, função em que atua desde 2021. O fato de ser uma assentada militante do MST e ter participado da luta pela reforma agrária, e por demais direitos sociais, no território da Fazenda Pirituba II, confere um sentido político à sua atuação profissional, pois fazer gestão de uma escola do campo é diferente de fazer gestão de uma

empresa, visto que a escola pública não visa o lucro e sim a formação humana de seus educandos/as, a partir dessa ótica a administração da educação é pedagógica (Paro, 2016).

A experiência de Laura é um fator que promove a Educação do Campo, pois conhecer a comunidade em que atua (no caso, a que pertence também) e implicar-se com ela são princípios que extrapolam uma formação/atuação generalista/conteudista/gerencial da educação. Ser um(a) gestor(a) educador(a) do campo exige atuar para transformar a realidade.

Nesse sentido, a formação de educadores do campo não cabe em uma perspectiva tradicional, visto que o mesmo deverá necessariamente organizar suas práticas no sentido de promover rupturas, estranhar o que aparece como natural e legal, fazer perguntas, investigar, problematizar a realidade e propor e promover, junto com seus educadores, intervenções nessa realidade. O educador do campo precisa ter a compreensão da dimensão do seu papel na construção de alternativas de organização do trabalho escolar, que ajudem a promover essas transformações na lógica tradicional de funcionamento da escola. Uma atuação que entende a educação como prática social. Enfim, a formação deve contribuir para que o educador seja capaz de propor e implementar as transformações político-pedagógicas necessárias à rede de escolas que hoje atendem a população que trabalha e vive *no* e *do* campo. Um educador do povo do campo para muito além do papel da educação escolar. Um educador que assume seu papel como agente de transformação da sua realidade pessoal e social (Molina; Antunes-Rocha, 2014, p. 227).

Somado a isso, a trajetória de Laura como professora do campo na Terezinha de Moura Rodrigues Gomes junto às turmas do Ensino Fundamental, que ocorreu antes de ser diretora, e suas práticas voltadas ao desenvolvimento da Educação *do* e *no* Campo, conforme relata, são marcas de sua identidade Sem Terra e compromisso com as famílias e crianças, desde bebês, no assentamento. Vê-se que as conquistas após assumir a gestão são muitas e fazem a diferença na qualidade da oferta educacional no campo, embora compreendamos que as estratégias adotadas pela gestão ao captar diferentes fontes de recursos financeiros, a fim de garantir a qualidade, deveriam ser supridas como política pública, o que denota a necessidade de maior investimento das diferentes esferas governamentais – municipal e federal.

Laura: Assim, enquanto professora, a gente sempre sonhava aqui como outras professoras e tal, de cada vez mais poder implantar a educação não apenas no campo, mas a educação do campo, é diferente: educação no campo em termos de conquistar a garantia de todas as crianças estarem escolarizadas no campo, no próprio território, não ter que levar essas crianças a estudar na cidade como antes acontecia. Porque aqui, por exemplo, essa escola que tem 40 anos, ela era só até a antiga 4ª série, a partir dessa idade, a partir da quinta série eles tinham que ir para cidade, onde eram tratados de forma, com muito bullying, os pés de terra, os pés de chinelo, o ladrão de terra, etc., etc., etc. Então, assim, hoje temos garantido, desde berçário, desde de crianças de 6 meses, e com escola aqui ao lado, escola Estadual, até o final do terceiro ano do Ensino Médio, nós temos aqui nesse território garantida a escolarização no campo. Então, eu sonhava enquanto professora trabalhar esse outro lado, porque a educação do campo, que é trabalhar para proposta pedagógica de relacionar a vivência e o meio, o contexto do campo, que estivesse vinculado, aliás, que o nosso currículo, meu projeto político-pedagógico estivesse vinculado a nossa

realidade do camponês, é Paulo Freire como muitos outros autores, é através da vivência e da experiência. (Entrevista, diretora Laura, 26 de julho de 2024, p. 9).

Contudo, vale ainda enfatizar que, como assentada, Laura assumiu um papel de protagonismo/liderança no Movimento Social de Luta pela Terra desde sua chegada ao território do Assentamento Pirituba II. Antes mesmo de se tornar professora e, posteriormente, diretora da Rede Municipal de Educação de Itapeva, ela contribuiu ativamente para conquistas educacionais no assentamento, incluindo a implementação da Educação Infantil. Sua participação no MST se deu em diversas frentes, especialmente na área da Educação por meio de sua atuação no Setor de Educação do MST no Assentamento Pirituba II.

Logo, consideramos que sua trajetória no assentamento é relevante e impacta positivamente sua atuação profissional, pois a militância e a luta pelos direitos das populações do campo reforçam o caráter político de suas práticas sociais, como assentada, como docente e agora como diretora no contexto de assentamento rural.

***Laura:** E aí, como a luta pela terra foi organizada pelo MST, aos poucos, a gente foi conhecendo o MST, começamos a fazer sala de EJA para alfabetizar os nossos acampados, que vários deles não sabiam ler, nem escrever, fazíamos as aulas em cima dos sacos de feijão com a luz de lampião, que era a nossa sala de EJA.*

E foi isso, foi indo, foi indo, aí fui entrando cada vez mais na organização do MST, aos poucos: primeiro pelo setor de educação, contribuindo também um pouco no setor de saúde e a gente foi entrando e a gente virou militante mesmo do MST e estamos aqui até hoje.

Depois, com o tempo, contribuí com os setores de Educação, de Gênero e de Finanças do MST. Eu ajudava muito na captação de recursos para o MST através do meu vínculo com a Espanha, então aí ajudava bastante com a captação de recursos, foi um trabalho bem interessante que conseguimos fazer.

(Entrevista, Diretora Laura, 26 de julho de 2024, p. 9).



Fotografia XII: Bebê subindo escada do escorregador do parque e sua professora o apoiando. Escola Terezinha de Moura Rodrigues Gomes do Assentamento Pirituba II do MST – Agrovila 1 – Itapeva/SP – 2024

4.3 Período de atendimento e equipe escolar

O período de atendimento na escola para as turmas de Pré-escola e Ensino Fundamental ocorre das 7:00 da manhã às 14:30. As crianças são atendidas por Professoras/es de Educação Básica – PEB I, com carga horária de 30 horas, a qual inclui ensino, planejamento e formação. No turno da manhã, das 7:00 às 12:00, as crianças permanecem com as professoras da turma; a partir desse horário, participam de projetos no contraturno, das 12:00 às 14:30. Esses projetos visam desenvolver práticas de Educação do Campo, com prioridade para que sejam conduzidos por docentes da própria comunidade.

Para as crianças de 0 a 3 anos na creche, o atendimento ocorre das 7:00 às 16:30, realizado por Auxiliares de Desenvolvimento Infantil – ADI, que cumprem carga horária de 40 horas semanais, destinadas a ensino, planejamento e formação.

Além disso, a equipe da creche inclui Monitora de Educação Infantil, com carga horária de 40 horas semanais destinadas exclusivamente a “executar, sob orientação, serviços de atendimento às crianças em suas necessidades diárias, cuidados da alimentação, higiene e recreação” (Entrevista semiestruturada, Monitora de Educação Infantil Simone). A exigência de formação para esse cargo é apenas o Ensino Médio e, apesar dessas profissionais permanecerem na relação com as crianças o dia todo, não há uma carga horária para planejamento ou formação prevista.

A equipe da escola Terezinha de Moura Rodrigues Gomes é composta por profissionais docentes e de apoio: 6 Auxiliares de Desenvolvimento Infantil – ADI, que atuam na creche; 7 Professores de Educação Básica – PEB I, que estão diretamente com as turmas da Pré-escola e anos iniciais do Ensino Fundamental; 1 professor de Educação Física para o Ensino Fundamental; 2 Monitoras de Educação Infantil, responsáveis por apoiar as crianças na creche. Na gestão escolar, há 1 Diretora Escolar, 1 Coordenadora Pedagógica e 1 Secretária. A equipe de apoio inclui: 2 Merendeiras; 3 profissionais de Serviços Escolares e 1 Orientador de Estudante para o Ensino Fundamental.

Quadro 13: Equipe da Escola Municipal Terezinha de Moura Rodrigues Gomes, Agrovila 1 – Assentamento Pirituba II – Itapeva/SP

Quantidade	Cargo	Local de Moradia	Vínculo empregatício
1	Secretária	Área Urbana	Servidor Público
2	Merendeira	Área rural – assentamento	Servidor Público

2	Auxiliares de Serviços Escolares	Área rural – assentamento	Servidor Público
1	Auxiliar de Serviços Escolares	Área rural – assentamento	Servidor Público
1	Orientador de Estudante do EF	Área urbana	Servidor Público
1	Professor de Educação Física	Área urbana	Servidor Público
2	Auxiliar de Desenvolvimento Infantil – ADI	Área rural – assentamento	Servidor Público
4	Auxiliar de Desenvolvimento Infantil – ADI	Área urbana	Servidor Público
1	Monitor de Educação Infantil	Área urbana	Servidor Público
1	Monitor de Educação Infantil	Área rural – assentamento	Servidor Público
6	Professor PEB I	Área urbana	Servidor Público
1	Professor PEB I	Área rural – assentamento	Servidor Público
1	Diretora	Área rural – assentamento	Servidor Público
1	Coordenadora Pedagógica	Área urbana ⁸⁵	Servidor Público

Fonte: elaborada pela autora com base na pesquisa de campo (2023/2024)

A escola também conta com estagiárias⁸⁶ para auxílio das crianças com deficiência, quando indicado por laudo médico, e professoras eventuais para substituição, quando necessário. Há professoras contratadas para atuarem nos projetos de contraturno.

É interessante notar que, na escola, a maioria dos profissionais docentes e não docentes são funcionários públicos concursados e com sede na unidade, o que contribui para a baixa rotatividade da equipe e demonstra um investimento em qualidade do atendimento.

Além disso, destaca-se que alguns profissionais residem no assentamento, estabelecendo um vínculo com o lugar. Como é o caso da Monitora de Educação infantil que, além de morar no assentamento, também estudou na escola onde atua.

***Simone:** Eu cheguei a estudar aqui, né? Eu entrei na primeira série, que falava antigamente, né? Que hoje é o primeiro ano, mas antes falava a primeira série. Eu estudei aqui nessa escola. Era só de madeira ainda. Nossa, eu lembro muito até hoje, que era de madeira, mas era uma escolinha, assim, pequena, né? Mas era muito aconchegante, né?... Eu tenho boas recordações daqui, que a gente gostava da escola, dos professores. E eu lembro que naquela época parece que a gente sabia viver mais.*

⁸⁵ No segundo semestre de 2024 a coordenadora pedagógica da escola se aposentou e uma das professoras (ADI) da escola assumiu a coordenação pedagógica provisoriamente.

⁸⁶ Vale dizer que essa informação foi constatada ao longo da permanência da pesquisadora em pesquisa de campo, no entanto, na creche não há a presença de estagiários/as. Ressaltamos que, crianças com deficiência têm o direito de serem atendidas exclusivamente por profissionais habilitados para o desempenho da função.

Tudo era mais gostoso e a escola era simples, né? Mas era muito aconchegante a escola.

Hoje nós estamos aqui, né? Falando...

(Entrevista, Monitora de Educação Infantil Simone, 05 de julho de 2024, p. 4).

Outros profissionais residem na área urbana, mas atuam na escola há muitos anos, o que permite que eles conheçam a comunidade e tenham uma relação próxima com o território. Uma participante da pesquisa relatou que atuou na escola em 2004 como professora auxiliar e que de lá para cá a escola melhorou muito. A professora conta que atuou em outras escolas rurais no município de Itapeva até se estabelecer na zona urbana; faltando pouco para se aposentar, quis retornar para a escola do campo, por ter tido experiências marcantes em escolas de contextos rurais do município.

Thaise: *E você veio como professor auxiliar para qual turma?*

Sueli: *De todas.*

Thaise: *Você circulava do Fundamental a Educação Infantil?*

Sueli: *Quando faltava as professoras, eu tinha que substituir.*

Thaise: *Tá. Como era essa escola em 2004?*

Sueli: *Bem diferente, bem diferente, o prédio era pequeno, não tinha o prédio específico para Educação Infantil, não tinha esse prédio novo. Tinha uma diretora, uma coordenadora que circulava em mais três escolas rurais e nosso HTPC era de terça-feira na cidade. Nossa, foi uma experiência boa esse ano, e eu gostei muito do lugar.*

(Entrevista, Professora Sueli, 19 de julho de 2024, p. 7)

Além disso, para o desenvolvimento do Projeto de Período Integral, são contratadas professoras para atuarem com as turmas da Pré-escola e do Ensino Fundamental. Esse atendimento iniciou-se no ano de 2024 e, segundo a diretora da escola, é uma conquista para a comunidade escolar, pois “o período integral foi uma demanda do Conselho de Escola junto com o MST, foi assim, tudo muito à base de luta” (Entrevista, Diretora Laura, 26 de julho de 2024, p. 24-25).

Em 2021, as famílias solicitam período integral para toda escola e a gestão iniciou uma conversa com a Secretaria de Educação para viabilizar o desejo da comunidade, o projeto foi feito e encaminhado conforme solicitação da Secretaria de Educação e foi aprovada, porém o horário ampliado começará a funcionar após a finalização da reforma, momento em que a cozinha será ativada e os demais espaços hoje interditados serão liberados. O período integral foi aprovado na gestão do atual Secretário de Educação, que foi diretor da escola e deixou o cargo para assumir a gestão da pasta da educação no município (Notas de Caderno de Campo, 02 de maio de 2023, p. 17).

Vale destacar que o período integral começou a funcionar normalmente no ano de 2024, quando todos os espaços da escola já haviam sido inaugurados, fato ocorrido no segundo semestre de 2023. Antes disso, o período de atendimento era parcial. Portanto, destacamos que o atendimento em período integral é uma conquista e está em fase inicial de implementação.

Observamos, no entanto, que o maior tempo de permanência se dá com os bebês na creche; essa diferença com relação aos demais segmentos ocorre devido à carga horária das docentes, pela diferença entre as diferentes carreiras de ADI e PEB I. Em nossas observações a campo, notamos que há famílias que buscam as crianças em dois horários: às 14:30 e às 16:30. Como toda política pública ou organização do atendimento educacional depende de uma avaliação periódica e participativa, vale considerar se a diferença de horário atende à demanda da comunidade e dos bebês, uma vez que políticas públicas que se baseiam em critérios universais muitas vezes deixam de considerar as especificidades da localidade, uma dimensão muito cara à Educação Infantil do Campo, conforme prevê as DCNEI: “§ 3º – III – flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações” (Brasil, 2009 [s.p.]).



Fotografia XIII: Transporte escolar – Escola Terezinha de Moura Rodrigues Gomes do Assentamento Pirituba II do MST – Agrovila 1 – Itapeva/SP – 2023

4.4 Transporte escolar

Os servidores da escola que se deslocam da zona urbana para a rural têm acesso ao transporte escolar, serviço terceirizado, e um adicional de percurso previsto no Estatuto do Magistério Público Municipal de Itapeva (2008).

Art. 69: Fica instituída ainda o adicional de local de exercício a gratificação de percurso aos integrantes do quadro do magistério que residindo na zona urbana exercem suas atividades em Unidades Escolares da zona rural e aos que, residindo na zona rural, exerçam suas atividades em Unidades Escolares na zona urbana, independente de sua carga horária (Itapeva, 2008, [s.p.]).

Essa política pública foi criada para incentivar docentes e gestores a atuarem na zona rural, já que não havia interesse nela; ou seja, nas escolas rurais, atuavam apenas aqueles profissionais que não tinham escolha, como conta a Coordenadora Pedagógica Serena. No início de sua carreira, ela decidiu atuar nas escolas rurais do município; essa notícia surpreendeu as colegas de profissão, uma vez que atuar em área urbana era uma opção mais valorizada. Serena relata que escolheu atuar no campo por identificação; ressalta que o adicional de percurso impactou as escolhas do magistério no momento da atribuição, por agregar valor ao salário.

Serena: [...] o professor e a gestão que mora na zona urbana e trabalha na zona rural ganham mais.

Thaise: É um auxílio deslocamento?

Serena: Não, não é um auxílio deslocamento, é como se fosse um prêmio, foi colocado isso no Estatuto do Magistério, porque os profissionais, professores e gestão não vinham para a zona rural.

Thaise: Entendi, criaram uma estratégia para incentivar?

Serena: É, para incentivar, porque quem vinha era só esses que sempre eram os que tinham menor ponto, menos tempo, né? Então, sempre era só o que sobrava e quando esses profissionais tinham oportunidade eles vinham e não ficavam, não permaneciam.

Thaise: A partir do momento que foi criado esse prêmio?

Serena: Sim, aí começa a mudar, as pessoas começam a permanecer na zona rural, mas por uma questão financeira.

(Entrevista, Coordenadora Pedagógica Serena, 05 de julho de 2024, p. 7).

Já para as crianças, o transporte escolar é oferecido pelo município a partir de 4 anos de idade, e o serviço também é terceirizado. Além disso, há em cada ônibus uma Monitora que acompanha as crianças, que são entregues em suas casas, momento em que as famílias podem trocar informações com essa profissional.

Na escola Terezinha de Moura Rodrigues Gomes, são feitos 5 itinerários, que percorrem as Agrovilas mais distantes, percursos que não são possíveis de serem feitos caminhando. Tivemos a oportunidade, em algumas situações, de percorrer o trajeto junto às crianças da escola, no transporte escolar.

O dono da empresa permitiu que eu pudesse acompanhar as crianças do Ensino Fundamental e da Educação Infantil – pré-escola que moram nas Agrovilas 4 e 5 em Itaberá. O motorista é um assentado e me contou que veio da Bahia e que é primo de uma professora da escola. O motorista disse que estava plantando aveia, pois a soja se planta no verão. Seu trabalho no transporte acontece no período da manhã. A Monitora do ônibus também mora na área rural, mas não é assentada, ela se mostrou muito atenciosa com as crianças e disse que estudou na escola do assentamento. A monitora é responsável por organizar as crianças no transporte, assegurar que usem cinto de segurança, receber e entregar as crianças para suas famílias. Ao longo do trajeto, pude observar o percurso e onde as crianças moravam, bem como as condições e organização do transporte. Para chegar nas Agrovilas 4 e 5 em Itaberá é preciso acessar a vicinal rumo à rodovia, muitas vezes é possível ver caminhões carregados de madeiras na pista. As famílias já sabem o horário que as crianças chegam em casa e ficam à espera na porta de casa ou em algum ponto de encontro. A Monitora desce e conversa com cada família. No caminho é possível observar os lotes do assentamento e grandes extensões de terra no entorno com silos enormes para armazenamento de grãos, uma tradição nesta região; também é possível ver matas preservadas, pois há no território o Horto Florestal, embora há também a presença de monocultura de Pinus. O motorista conhece todo território e dirige com tranquilidade. As crianças vão sentadas e também tranquilas. (Notas de Diário de Campo, 05 de junho de 2023, p. 43-44).

Pudemos observar que a política pública de transporte escolar impacta diretamente o acesso à creche, uma vez que as famílias que não podem transportar as crianças menores de 4 anos aguardam que elas completem essa idade para matriculá-las na Educação Infantil, pois a partir daí conseguem se deslocar diariamente sendo transportadas pelo ônibus escolar, junto com as demais crianças da pré-escola e do Ensino Fundamental.

Consultamos as famílias sobre as políticas públicas que ainda precisam ser implementadas na creche. Olivia, mãe de uma das crianças, afirma que o transporte escolar precisa ser acessível a todos, ressaltando que ele seria importante mesmo para as crianças que moram próximas da escola, pois muitas caminham pela Agrovila sozinhas. Além disso, ela sublinhou a necessidade do transporte escolar para os menores de 4 anos de idade.

Thaise: *Com relação às políticas públicas, o que poderia ser implementado que ainda não foi na Educação Infantil?*

Olivia: *Eu acho que é um ponto muito importante que tá faltando é o transporte, porque tem bastante criança que vem sozinha, que a mãe, o pai não consegue trazer e tem bastante criança também que não consegue vir pra escola porque é só a partir de 4 anos, né? Então é uma coisa que eu acho que faz muita falta.*

Thaise: *Então você acha que o que está sendo ofertado tá legal, mas precisa de transporte para as crianças que não conseguem vir?*

Olivia: 2: Isso, eu acho que é uma coisa muito importante para trabalhar é na parte do transporte.

(Entrevista, Olivia, mãe da Juliana, de 9 meses, 4 de julho de 2024, p. 4).

Segundo Rita Coelho – Coordenadora Geral da Educação Infantil do MEC⁸⁷: “Educação Infantil do Campo é sinônimo de transporte escolar”. Ressaltamos que, nesse sentido, a regulamentação de transporte escolar para a faixa etária de 0 a 3 anos é uma demanda a ser considerado na política pública de Educação Infantil do Campo, das Águas e das Florestas, tal debate deve considerar a especificidade dos bebês, que não podem ser expostos a longas distâncias no trajeto casa/creche e à transporte sucateado, o que inclui pensar estratégias para garantir a segurança dos bebês e a qualidade do transporte escolar ofertado.

Segundo observamos, para a realidade do Assentamento Pirituba II, o transporte garantiria maior acesso à creche, abrangendo as famílias que residem nas Agrovilas mais distantes da escola. Atualmente, apenas as famílias que estão próximas à escola ou que dispõem de transporte próprio e condições para realizar o deslocamento diário podem acessar a creche. A esse respeito, a diretora afirma que o transporte escolar ainda é uma luta, já que não é considerado pela política pública municipal para todas as crianças, o que restringe o direito à educação.

Laura: Outras lutas que nós tivemos, questão de transporte escolar, é uma tendência... há famílias que moram na Agrovila, mas dentro da Agrovila 1 tem famílias que moram nos lotes de produção, então, dependem de transporte. Atendemos crianças de Agrovila 4 que está aqui a uns 3 km, dependem de transporte. Agrovila 5 e 6 a mesma questão, dependem de transporte, porque isso dá até uns 12 km de Agrovila 5, até uns 10 para 12 km mais ou menos, dependendo das portas (casas). Só que o regulamento municipal só atende transporte escolar a partir da escolarização obrigatória, completou 4 anos tem direito ao transporte, abaixo de 4 anos incompletos não tem direito. Tem famílias que querem escolarizar seus filhos, mas que dependem de transporte e eles não conseguem trazer... E muitas mães ficam nessa espera, espera, espera de quando completar os 4 anos. Esse ano teve várias situações que estavam esperando o dia do aniversário da criança e falando, completou 4 anos, matricula a criança e assim pode subir no ônibus. As mães esperam esse aniversário para garantir essas negociações. (Entrevista, Diretora Laura, dia, 26 de julho de 2024, p. 16).

⁸⁷ Fala proferida no evento “Diálogos com o GT 07: Desafios políticos na garantia de direitos na Educação Infantil”, organizado pela ANPEd. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=vi44qQHxe9o&ab_channel=ANPEdNacional. Acesso em: 05 out. 2024.

Pudemos acompanhar 3 casos de crianças que começaram a frequentar a creche após completarem os 4 anos de idade na turma do Maternal 2. Esse fato é recorrente e revela o desejo das famílias para acessar a creche, mesmo sendo ela uma etapa opcional.

Nesse contexto, acompanhamos uma das crianças que começou a frequentar a creche após completar 4 anos no trajeto de volta para casa e conversamos com a família sobre a pesquisa.

A saída ocorre às 14:30, nesse horário fui com o transporte escolar até a Agrovila 4, Luan desceu com sua prima que também pega o mesmo ônibus, ao descer, Luan encontrou-se com a família que vinha logo em seguida; eu também desci para conversar com a mãe sobre a pesquisa, a mesma disse que ia participar. Eles foram embora e eu fiquei aguardando o ônibus voltar por aproximadamente 20 minutos. Embarquei no ônibus e voltei para a escola. A Monitora do transporte também atua como professora eventual na escola e mora na Agrovila 1, ela faz o trabalho de Monitora de manhã e à tarde. (Notas de Diário de Campo, 20 de junho de 2024, p. 121).

A diretora Laura comenta que ainda há uma demanda por creche não atendida, mas que essa demanda é maior, para além do território do Assentamento Pirituba II, abrangendo os sítios vizinhos.

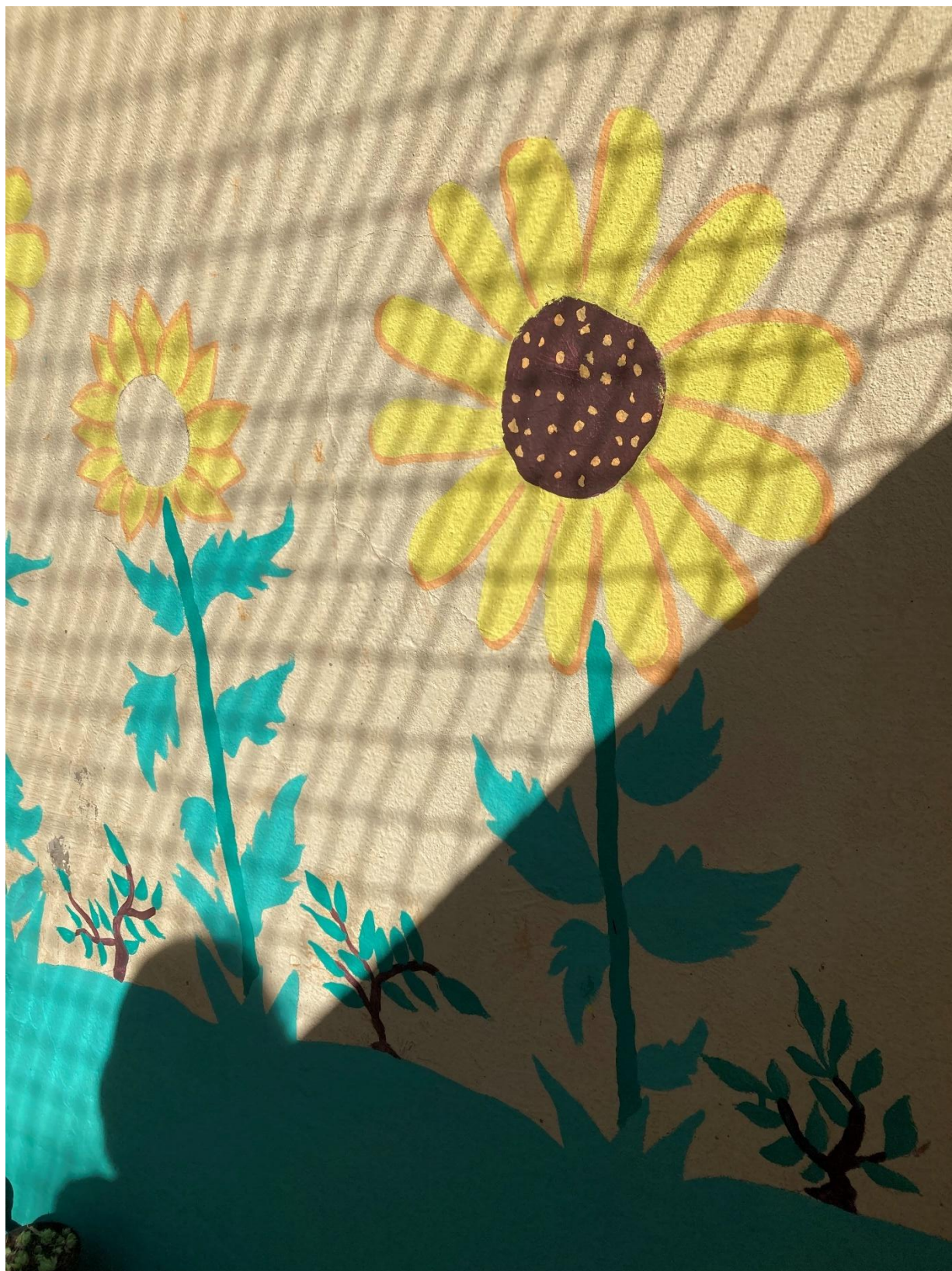
Thaise: *Tem demanda, mas essa demanda toda não consegue ser atendida por conta da distância?*

Laura: *Falta de transporte escolar, porque não é como no meio urbano que as crianças estão lá e não dependem de transporte. E tem uma grande quantidade de moradores em volta [do assentamento/sítios], que já tem uma forte demanda e que não depende desse transporte público escolar. Então só vem aquelas mães ou pais que têm carro próprio, que podem vir para trazer a sua criança com transporte próprio.*

(Entrevista, Diretora Laura, 26 de julho de 2024, p. da escola, p. 15).

Diante dessa realidade, percebemos que a creche é uma exigência das famílias do campo no assentamento e na área rural de Itapeva, e que ao ofertar transporte escolar para as crianças de 0 a 3 anos consequentemente exigiria ampliação da oferta de vagas, contratação de professores, construção de novos espaços para atender a demanda real; ou seja, um maior investimento para consolidação da política pública de creche no campo, que vem sendo implementada.

Laura: *Essas salas que não têm direito ao transporte de 0 a 3 anos, 4 anos incompletos não tem direito ao transporte... a demanda é maior, muito maior e maior seria se tivéssemos transporte. (Entrevista, Diretora Laura, 26 de julho de 2024, p. 17).*



Fotografia XIV: Mural de Girassóis produzido pela equipe do Ensino Fundamental. O girassol é uma flor símbolo da Escola Terezinha de Moura Rodrigues Gomes do Assentamento Pirituba II do MST – Agrovila 1 – Itapeva/SP – 2024

4.5 A formação continuada e desafios político-pedagógicos

Ao longo da pesquisa, tentamos nos aproximar dos espaços de formação continuada de professores que ocorrem na escola; porém, não foi possível, nos dias das visitas, observar essas ações, organizadas pela Coordenação Pedagógica. Tampouco foi possível observar as organizadas pela Secretaria de Educação.

Assim, recorremos a duas estratégias metodológicas para levantar informações acerca desse assunto: por meio das entrevistas estruturada e semiestruturada, momento de diálogo com as participantes da equipe escolar.

Com relação à formação continuada, as professoras têm dois espaços: o primeiro é aquele que ocorre na escola e é organizado pela Coordenação Pedagógica; o outro é organizado e oferecido pela equipe da Secretaria Municipal de Educação, em algumas oportunidades ao longo do ano.

As professoras de Educação Infantil, que atuam no segmento creche, cumprem uma jornada de trabalho de 40 horas semanais, sendo 26 destinadas ao trabalho pedagógico direto com as crianças e 14 de planejamento/formação. Essa carga horária é distribuída da seguinte forma: 6 horas de EPA (Estudo, Planejamento e Avaliação) – horário que as professoras são acompanhadas pela Coordenação Pedagógica na escola; 2 horas de HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo) – tempo destinado a uma reunião pedagógica coletiva feita com as/os professoras da escola; e 6 horas de HTPL (Hora de Trabalho Pedagógico de Livre Escolha) – horas destinadas à realização de atividades pedagógicas em locais de livre escolha, ou seja, não necessariamente na escola.

É importante ressaltar que, como já mencionado, a escola tem uma equipe de gestão escolar formada pela Diretora, pela Coordenadora Pedagógica e por uma Secretária, responsável por questões administrativas. Toda a equipe da gestão e das professoras e Monitoras de Educação Infantil ocupam cargos como servidoras públicas e estão lotadas na unidade. Ou seja, não há rotatividade, como ocorre em outros contextos de Educação Infantil em área rural, o que afeta a qualidade da oferta, dificulta a construção de vínculos, etc. A carga horária da gestão escolar é de 40 horas semanais, que são cumpridas na escola e em atividades externas; em geral, essas atividades são demandas da escola e da Secretaria de Educação.

Há uma especificidade da gestão na escola pesquisada: como a escola atende da Educação Infantil aos anos iniciais do Ensino Fundamental, tanto a Diretora quanto a

Coordenadora Pedagógica lidam cotidianamente com grande demanda de trabalho, ao mesmo tempo com especificidades de cada segmento: desde organizar o atendimento dos bebês até questões relacionadas à alfabetização, por exemplo. Além disso, soma-se à gestão escolar a especificidade do trabalho considerando a perspectiva política e pedagógica da Educação do Campo.

Perguntamos às participantes se o município realiza formação continuada reunindo todos os educadores. A maioria, 3, respondeu que realiza às vezes, 1 disse que realiza muitas vezes. Essa realidade nos faz pensar que o município pode considerar aspectos formativos gerais que perpassam a discussão tanto na Educação Infantil, como no Ensino Fundamental e, por essa razão, como estratégia formativa, reúne todos os educadores para tratar de pautas únicas.

Por outro lado, quando perguntamos se o município realiza formação continuada específica para a Educação Infantil, tivemos o mesmo resultado: 3 afirmaram que o município realiza algumas vezes, e 1, muitas vezes. Percebemos, assim, que há espaços formativos voltados para a Educação Infantil. No entanto, durante as observações, não foi possível identificar nenhuma formação voltada especificamente para o atendimento dos bebês. A Secretaria de Educação ofereceu, no ano de 2024, formação voltada à práticas de letramento pelo Instituto “Avisa lá”, indicando priorizar a linguagem oral e escrita em detrimento das demais linguagens, como o brincar.

Apesar de haver espaços de formação organizados pelo município, quando perguntamos se há nesses momentos discussões sobre Educação do Campo, 3 das participantes afirmaram categoricamente que nunca tiveram esse tipo de formação; e 1 disse que a pergunta não se aplica.

Quando solicitamos a informação sobre a possível contribuição positiva da formação continuada oferecida pelo município para a prática pedagógica das professoras, 2 das participantes declararam que ela ocorre algumas vezes; e 2, que muitas vezes. Ou seja, não há um impacto relevante para metade do grupo, sugerindo que é necessário mudanças para atender as diferentes necessidades formativas, incluindo temas relacionados ao atendimento dos bebês e à educação do campo em diálogo com a Educação Infantil, por exemplo.

Ainda, procuramos saber sobre a formação continuada organizada pela gestão da escola, sob responsabilidade da Coordenação Pedagógica. Por conseguinte, perguntamos se a escola

realiza formação continuada reunindo todos os professores da escola. Em conformidade, 2 percebem que esse tipo de formação acontece muitas vezes, e 2, algumas vezes, evidenciando que é uma prática da gestão reunir todos os educadores no momento formativo do HTPC.

Os momentos específicos de formação para Educação Infantil ocorrem, segundo 3 das participantes, algumas vezes; 1 afirma que ocorrem muitas vezes. A maioria, logo, nos leva a considerar que um tempo maior é destinado para formações gerais que reúnem todos os professores, bem como formações que se dedicam especificamente ao Ensino Fundamental, sendo necessário mais tempo dedicado à Educação Infantil nos espaços de HTPC da escola.

Quanto a isso, o HTPC é um tempo formação dedicado a atender as demandas dos dois segmentos (EI e EF), pois há apenas uma Coordenadora Pedagógica para toda a escola. Ela conta que, antes, a escola atendia a todos os anos do Ensino Fundamental; no entanto, deixou de atender à segunda etapa, com o compartilhamento da educação com o estado. Ele se ocupa em atender à segunda etapa do EF, ao Ensino Médio e à EJA, sob responsabilidade da escola Estadual Idalício Mendes, que funciona ao lado da escola Terezinha de Moura Rodrigues Gomes. Apesar dessa diminuição das demandas formativas, avalia-se que ainda é um desafio para a gestão.

Thaise: *Como é desenvolver o trabalho de gestão da creche com os bebês até o quinto ano do fundamental? É um desafio?*

Serena: *Um desafio grande, mas teve um período que era até o nono ano.*

Thaise: *Depois separou, né?*

Serena: *Até 2017 era do berçário ao quinto ano. A gestão do fundamental 2 era outra, a partir de 2018 juntou tudo era uma gestão só, do berçário ao nono ano. O desafio era bem maior e aí só separou quando voltou para o estado em 2022, que eu acho que voltou para o estado o fundamental 2, mas até 2022 era até o nono ano.*

É um desafio grande porque são segmentos completamente diferentes, as demandas são completamente diferentes, e aí você tem que conciliar e tentar fazer tipo: são dois trabalhos e você tem que juntar em um.

(Entrevista, Coordenadora Pedagógica Serena, 05 de julho, p. 5).

Ela também observa que seria importante haver uma Coordenadora Pedagógica apenas para organizar o trabalho na Educação Infantil. Relata, igualmente, que haver uma única responsável pela coordenação para mais de um segmento em uma mesma escola é mais comum em área rural, por causa da quantidade de crianças atendidas.

Entretanto, segue dizendo que essa realidade também pode ser observada nas instituições localizadas em área urbana, nos casos em que as pré-escolas dividem o mesmo prédio com o Ensino Fundamental, diferente das creches que são em prédios separados.

Thaise: *Você acha que, enquanto política pública, seria interessante ter uma gestão mais voltada para Educação Infantil e outra para o ensino fundamental?*

Serena: *Com certeza, com certeza, eu não digo, assim, nem que, aí, separar o prédio, entendeu: Fisicamente eu acho bem interessante, é a questão da vivência das crianças pequenas com os maiores e isso é muito bom, mas a questão da gestão teria que ser separado.*

Thaise: *E nas outras escolas que você passou na área urbana, você também conhece bastante a realidade da rede municipal, né? Essa organização de ter uma gestão para cuidar de educação infantil e do ensino fundamental é comum, assim, em outras escolas? Ou é uma especificidade mesmo da área rural?*

Serena: *É mais na área rural, nas demais a coordenação é separada.*

Thaise: *Isso vai depender do quê? De quantidade de crianças, por exemplo?*

Serena: *É, de quantidade de alunos, por exemplo tem escolas na zona urbana que teve Educação Infantil (junto com ensino fundamental), mas é só o pré, a pré-escola.*

Thaise: *A creche geralmente é um prédio separado?*

Serena: *É separado e é outra gestão, essa questão de ser uma gestão só para Educação Infantil e Fundamental é mais específico de zona rural.*

(Entrevista, Coordenadora Pedagógica Serena, 05 de julho, p. 5-6).

Com relação à formação continuada oferecida pela escola e voltada à especificidade da Educação do Campo, 2 das participantes sinalizam que às vezes ocorrem situações em que a Educação do Campo é tema formativo, enquanto 2 afirmam que nunca houve formação em Educação do Campo. Isso ocorre, pois, no grupo de participantes da pesquisa, há quem atua na escola há mais tempo e, por isso, vivenciou momentos em que o debate se voltou a pensar a Educação do Campo.

A própria construção do Projeto Político-Pedagógico foi uma oportunidade em que a escola contou com a atuação de um grupo externo ligado à Universidade Pública, colaborando com a construção do documento, além de outras experiências a que não tivemos acesso. É interessante notar que, nas entrevistas, o grupo considera que a Educação do Campo não está consolidada; apesar de ser o horizonte, está em processo de construção, indicando a necessidade de maior direcionamento e articulação.

Buscando levantar maiores informações acerca do assunto, deixamos ao final da entrevista um espaço para observações e obtivemos a seguinte análise de uma participante “As formações são sempre superficiais, não saindo do básico” (Entrevista estruturada, Professora

Maria). Assim, transparece que a professora sente falta de maior aprofundamento e estudos que possam ajudá-la a pensar suas práticas.

Em complemento à observação acima, também, consideramos duas perguntas abertas para conhecer a opinião das participantes sobre a formação continuada. Assim, quando indagamos sobre possíveis sugestões de temas para serem tratados nos espaços de formação continuada, houve a indicação dos seguintes assuntos por parte da professora Maria: “Brincar Heurístico”; “Documentação Pedagógica”; “Preparação e seleção de materiais e recursos da natureza”. Além disso, outra professora afirmou que “A formação deveria ser de acordo com a realidade de cada comunidade e com o perfil da criança” (Entrevista Estruturada, Professora, Roseli).

Ambas as considerações são relevantes: observa-se que uma resposta complementa a outra, uma vez que integram as especificidades tanto do ponto de vista da Educação Infantil no trabalho pedagógico com bebês, quanto também do voltado a atender à especificidade da Educação do Campo. Ou seja, as professoras acenam para a própria construção da Educação Infantil do Campo, indicando que currículos universais não atendem aos princípios do trabalho pedagógico com os bebês do campo na creche.

Além disso, também perguntamos à gestão escolar se haveria alguma sugestão de tema para formação continuada de professores de Educação Infantil a ser feita ao município. Obtivemos as seguintes respostas: “Tecnologia na Educação Infantil” (Coordenadora Pedagógica Serena) e “Como adequar o currículo/diretrizes municipais da Educação Infantil à Educação do Campo” (Diretora Laura).

Com relação à resposta dada pela Coordenadora Pedagógica, ela refletiu sobre o uso das mídias na Educação Infantil durante a segunda fase da entrevista, momento em que pudemos ouvir a participante.

Serena: *É, para as crianças de zero a três, eu não vejo com bons olhos, até porque essa questão da mídia e do acesso e do vídeo eles têm na casa, muito, né? A gente vê hoje em dia um bebê tá com celular na mão, né?*

Então eu acho que na escola devia ser outro contexto, porque eu acho que as crianças estão sendo bombardeadas com essa questão do vídeo, da televisão, da internet.

Thaise: *E você já chegou a discutir isso com os professores?*

Serena: *Já, já, mas elas não concordam comigo.*

Thaise: *Entendi.*

Serena: *Elas não concordam, porque a televisão ajuda muito elas, né? Em alguns momentos, por exemplo, momento de troca, nesses momentos ajuda bastante elas, né? Porque bota um videozinho lá na TV, mas às vezes abusam né? Ficam só no videozinho lá na TV. E eu acho que tem muito mais vivências para proporcionar para as crianças do que a TV, que é uma coisa que elas (as crianças) têm na casa. Então eu não sou, eu não sou muito a favor. E elas (professoras) não gostam muito, né?*

(Entrevista, Coordenadora Pedagógica Serena, 05 de julho de 2024, p. 24).

Ainda sobre a formação continuada, perguntamos quais temas a gestão escolar gostaria de tratar na formação continuada de professores de Educação Infantil, mas que ainda não fora possível. A Coordenadora Pedagógica apresentou o desejo de trabalhar a “Aplicação da BNCC na prática, campos de experiência, objetivos de aprendizagem na prática da sala de aula”. No entanto, percebemos, ao longo da pesquisa de campo e da entrevista dialogada, que há um trabalho desenvolvido por ela nesse sentido. Em entrevista, a Coordenadora Serena discorre sobre outras contribuições que corroboram os apontamentos da professora Maria e atestam a especificidade do trabalho com bebês.

Serena: *[...] tem um tema que eu gostaria de trabalhar com elas que nunca consegui, isso de 0 a 3 anos... da questão do desse trabalho com o com os materiais, que não são de plástico, de trazer, existe uma pedagogia que é voltada para esse trabalho, de não trabalhar com esses materiais industrializados, é uma coisa que eu que eu gostaria muito de ter feito um estudo com elas, aprofundar essa pedagogia, esse trabalho com o brincar heurístico. (Entrevista, Coordenadora Pedagógica Serena, 05 de julho de 2024, p. 24).*

Já a diretora declarou que gostaria de “Trabalhar temas geradores voltados para a Educação do Campo na Educação Infantil”. A esse respeito, a mesma participante, na pergunta anterior, apontou a necessidade de adequação do currículo municipal à perspectiva da Educação do Campo. Ao longo da entrevista, pudemos perceber que a participante demonstrou grande empenho quando era professora na escola; que, no espaço da sala de aula, em turmas do Ensino Fundamental, colocava em prática a Educação do Campo. Ela demonstra ter clareza da especificidade do trabalho docente no campo.

No entanto, observa que essa ação partia do seu comprometimento com as crianças sem terrinha, pois não havia um direcionamento pedagógico na escola. Como diretora, esbarra nos limites de sua função, voltada a questões mais administrativas e não pedagógicas, de orientação e direcionamento no trabalho docente.

Laura: *Assim, enquanto professora, a gente sempre sonhava aqui como outras professoras e tal, de cada vez mais poder implantar a educação não apenas no campo, mas a educação do campo... Então, eu sonhava, enquanto professora, trabalhar esse outro lado, porque a educação do campo, que é trabalhar para proposta pedagógica de relacionar a vivência e o meio, o contexto do campo, que estivesse vinculado, aliás,*

que o nosso currículo, meu projeto político pedagógico estivesse vinculado a nossa realidade do camponês, é Paulo Freire como muitos outros autores, eh, através da vivência e da experiência.

Então, enquanto professora, conseguimos fazer, anos atrás, uma horta, fazer atividades isoladas, né? Atividades isoladas voltadas para educação do campo, enquanto professora, por exemplo, para estudar o sistema digestório, a gente em parceria com uma mãe, matamos um frango, a mãe matou, despenado, trouxe aqui e nós abrimos, estudamos todas as partes do sistema digestório, criamos uma horta, trabalhávamos, por exemplo, na metodologia de pesquisa, fizemos um trabalho muito grande com a água, né?

A partir de uma problematização da água, daí, porque ficamos através de agente de saúde, as crianças e eu, ficamos sabendo que as águas dos poços aqui estavam com coliformes fecais, aí a partir dessa problematização que a gente, eu disparei, isso disparou, assim, um leque de poder trabalhar por esse assunto, por essa problematização e que solução poderíamos dar; então, a partir desse a problematização consegui trabalhar ciências naturais, língua portuguesa, história, laboratório de informática, artes, tudo.

E foi um processo que me levou, até preparamos uma assembleia, prepararmos a ida na prefeitura; conseguimos sermos ouvidos, agendar uma audiência com nosso prefeito para reivindicar um poço artesiano para a nossa Agrovila, crianças da minha sala.

(Entrevista, diretora Laura, 26 de julho de 2024, p. 9-10).

A partir dos dados, pudemos averiguar que, atualmente, não há formação específica sobre Educação do Campo nos espaços formativos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação e naqueles organizados pela escola. Há sim ações isoladas, deixando sob responsabilidade individual de docentes o desenvolvimento de um trabalho pedagógico voltado a essa discussão, ao invés de ser uma ação e compromisso institucional, coletivo e contínuo.

Por um lado, é visível que há investimento em infraestrutura e equipe de profissionais concursados para atender as crianças, o que impacta a qualidade. No entanto, aspectos pedagógicos, como formação de professores e currículo, não dialogam com a perspectiva da Educação do Campo.

Convém acrescentar à essa reflexão que o Plano Municipal de Educação com vigência de 2015 a 2025, tem como meta no item 3.5 “Desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para a educação escolar às comunidades quilombolas e escolas do campo”, esta meta é fruto de ação política de um coletivo de educadores conscientes da importância desse reconhecimento e direito das populações que residem em área rural.

No entanto, o que se observa é que o município ainda não atingiu esse objetivo, visto que a Diretriz Curricular Municipal (DCM) não contempla a Educação do Campo⁸⁸, por ser um currículo universal com base no que propõe a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017). Observa-se, portanto, que essa política pública curricular direciona a formação de professores, esvaziando o sentido defendido pelo *Movimento Por uma Educação do Campo* e pela legislação vigente (BRASIL 2002; 2008; 2009; 2024a), na direção de garantir a especificidade da Educação do Campo como uma política pública municipal e não apenas de responsabilidade das escolas. apesar de ser incentivada a implementar um projeto de Educação do e no Campo, pela Secretaria de Educação, por meio do seu Projeto Político-Pedagógico construído sob as bases da EC, a escola encontra desafios a partir das exigências curriculares universalistas.

Thaise: *Por que tem o Plano Municipal de Educação que prevê a Educação do Campo. Você acha que a Secretaria de Educação está investindo nessa política pública para a implementação de um projeto de Educação do Campo?*

Serena: *Não, não. É assim, o município, a Secretaria da Educação enxerga o Sistema de Educação, né? E as escolas de zona urbana é um número maior, a zona rural de Itapeva é grande, mas a zona urbana é que detém maior número de escolas e aí o município, a Secretaria enxerga o Sistema todo, todas as escolas e o maior número é na zona urbana, então essas Diretrizes e essas discussões, tudo acaba sendo para aqueles que têm o maior número, porque eles enxergam um sistema, né? Eles não enxergam as especificidades.*

Thaise: *Quer dizer a diversidade, ela acaba não aparecendo?*

Serena: *Não aparecendo. Porque é muito mais fácil você fazer algo que é para um todo, né?*

Thaise: *E você acha que deveria ter uma preocupação com a especificidade? Assim, essa meta foi pensada lá no Plano Municipal de Educação de 2015, você acha que deveria ter uma preocupação maior?*

⁸⁸ A Escola Municipal Professor Juarez Costa, situada na Comunidade Quilombola Jaó, tem um currículo próprio, que pode ser acessado no link: https://drive.google.com/file/d/1RGB9_VFR9o-IGCFMGnNSUx904sKm3vy3/view. Acesso em: 30 set. 2024.

Segundo consta no site da Secretaria Municipal de Educação de Itapeva “Este currículo aborda a Cosmovisão Africana e Afro-Brasileira presente nos modos de ser e viver dos quilombolas que habitam, trabalham e estudam na Comunidade Quilombola do Jaó, em especial aos que frequentam a E.M.Prof. Juarez Costa compondo a comunidade escolar desta instituição. Toda a produção foi elaborada através de cartografias feitas na comunidade em prol das adaptações curriculares pretendidas pelos quilombolas e também respeitando marcos legais da LDB - Lei nº 9.394/1996, Lei nº 10.639/2003, Lei nº 11.645/2008 e Política Nacional de Equidade para Educação Escolar Quilombola (PNEERQ). Tendo como ponto de partida o espaço escolar E.M. Professor Juarez Costa, Quilombo do Jaó de Itapeva/SP, a investigação reúne possibilidades de ações pedagógicas para a Escola Quilombola do Jaó, reconhecida pela Lei Municipal 5.141, de 27 de outubro de 2024, pretendendo assim, nesta perspectiva formativa escolar, que outras imersões em ambientes não-escolares ocorram compondo experiências em que a escola e comunidade possam juntas formar com equilíbrio atendendo as formas sistematizadas e assistemizadas de educar”.

Serena: *Sim, sim, deveria, porque muitas coisas acabam não atendendo à zona rural, daí eu não falo nem de Agrovila, eu tô falando das outras que não atende, até por uma questão de atendimento mesmo, né?*

(Entrevista, Coordenadora Pedagógica Serena, 05 de julho de 2025, p. 22-23).

Com relação a isso, ponderamos que há um movimento, na arena política, de construção das políticas públicas do município de Itapeva, tal qual podemos testemunhar em outros espaços políticos, nos quais o jogo de forças está presente, colocando em disputa concepções de educação. Nesse sentido, a atuação dos educadores e sujeitos do campo é imprescindível para avançar um projeto de Educação do Campo, bem como a atuação da Secretaria de Educação na construção das políticas públicas comprometidas com os contextos e às demandas específicas, em especial aquelas de caráter mandatórios previstos nas resoluções⁸⁹ que versam sobre a Educação do Campo, das Águas e das Florestas.

À guisa de conclusão a esse respeito, não podemos deixar de mencionar o que preveem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que, diferentemente da Base Nacional Comum Curricular, reconhecem e orientam as propostas pedagógicas na Educação Infantil do Campo, das Águas e das Florestas e, conseqüentemente a formação de professores, que devem considerar as questões que tratam do que é geral e direito de todas as crianças brasileiras, mas também do é específico quando consideramos as crianças dos territórios rurais e o direito de terem seus modos de vida e identidades nas pautas de formação continuada e planejamento pedagógico.

Esses princípios foram recentemente incorporados pelas Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil, que dentre as questões pertinentes às diferentes infâncias, menciona, na Dimensão 3, que “a elaboração da Proposta Pedagógica deve contemplar, entre outros aspectos relativos à Educação Especial na perspectiva inclusiva, a Educação das Relações Étnico-Raciais e a Educação Indígena, Quilombola, do Campo, das Águas e das Florestas” (Brasil, 2024a, p. 8).

⁸⁹ Resolução CEB/CNE nº1/2002, aprovada em 03 de abril de 2002 Resolução CEB/CNE nº2, aprovada em 28 de abril de 2008, Resolução CNE/CEB nº05/2009, aprovada em 17 de dezembro de 2009 e Resolução CNE/CEB nº1/2024, aprovada em 17 de outubro de 2024.

Em vista do exposto, vale reforçar o texto das DCNEI, para que explicitemos aquilo de que estamos tratando, com intenção de que essas considerações se tornem objeto de discussão e reflexão nos espaços de Educação Infantil do Campo, das Águas e das Florestas.

Art. 8º A proposta pedagógica das instituições de Educação deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimento 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 a interação com outras crianças.

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

I – reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidades das crianças moradoras dos territórios rurais;

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

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

IV – valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimento sobre o mundo e sobre o ambiente natural;

V – prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características socioculturais da comunidade (Brasil, 2009, [s.p.]).



Fotografia XV: Família de um bebê chegando à creche – Escola Terezinha de Moura Rodrigues Gomes do Assentamento Pirituba II do MST – Agrovila 1 – Itapeva/SP – 2024

5 O ESTUDO DE CASO: PARTE III

5.1 A luta das mulheres camponesas pela creche

A arte da capa desta tese foi produzida pelo artista Ítalo Butzke⁹⁰ que, inspirado pela fotografia que antecede essa seção, bem como por outras que apresentamos neste trabalho, apresenta uma família monoparental, formada pela mãe e seus três filhos, a caminho da creche. Uma das crianças da família é o bebê Josivan (9 meses), que está sendo transportado no carrinho e faz parte da turma do Berçário, ao lado o irmão do meio, que também estuda na Escola Municipal Terezinha Rodrigues de Moura Gomes, mas no Ensino Fundamental. A irmã mais velha não está presente na fotografia, pois faz o Ensino Médio na Escola Estadual Idalício Mendes, que fica no mesmo terreno.

A cena nos pareceu simbólica, por representar uma mãe e seus filhos acessando a escola do campo, desde a creche. Esta, em um sentido ampliado, é direito da criança e das mulheres, e cumpre função social e política de compartilhar o cuidado e a educação das crianças com a família.

A Educação Infantil tem um papel na vida das crianças e integra a primeira etapa da Educação Básica, sendo espaço que prima pelo cuidar/educar/brincar de forma indissociável, favorecendo o desenvolvimento integral, as interações entre pares e a cultura da infância. Para as mulheres, é rede de apoio, como afirmou essa mãe em entrevista: *“A creche já foi assim, é que não tinha uma rede de apoio em casa. Então daí eu escolhi pôr ele na creche, porque trabalho também, assim de mexer com milho e essas coisas, daí ele podia ficar mais sossegado”* (Angelica, mãe do bebê Josivan, de 9 meses, 04 de julho de 2024, p. 2).

Nesse sentido, a Educação Infantil configura-se como uma política pública para a infância, que impacta a vida das mulheres e contribuiu para a igualdade de gênero, condição indispensável para que mulheres acessem o mercado de trabalho, estudem, cuidem da saúde, etc.

⁹⁰ É artista plástico com Mestrado Profissional em Artes da cena pela Escola Superior de Artes Célia Helena, Brasil (2022) e Doutorando pelo Programa de Pós Graduação em Educação Pela UFSCar *campus* Sorocaba.

É inegável que a creche é uma luta feminista (Finco; Gobbi; Faria, 2015; Santiago; Teles, 2018). Esta instituição nasceu ligada às pautas das mulheres, inicialmente nos centros urbanos onde a Educação Infantil se constituiu como instituição de cuidado e educação para a infância em garantia ao direito das mães trabalhadoras, embora hoje reconhecida como um direito da criança e dever do Estado (Brasil, 1988).

O movimento de Luta por Creche surgiu em 1979 durante o primeiro Congresso da Mulher Paulista, reunindo aproximadamente 800 mulheres. A bandeira da creche foi uma das principais reivindicações do grupo e na primeira reunião compareceram cerca de 46 entidades entre associações de bairro, clube de mães, sindicatos e grupos feministas. Já havia em São Paulo, há sete anos, uma luta isolada de vários bairros, e foi a partir da unificação desse movimento que ela tomou força e realmente conseguiu vitórias (Rosemberg, 2015, p. 177 *apud* Barbosa; Flores; Silva, 2017).

Não diferentemente, as mulheres do campo também seguem organizadas e atentas às questões relacionadas à gênero; o feminismo camponês é uma realidade política na vida das mulheres (Mezadri *et al.*, 2020). Essa expressão coletiva é representada pela Marcha das Margaridas, ação organizada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), pela Central Única dos Trabalhadores (CUT) e pela Marcha Mundial das Mulheres, que acontece anualmente desde os anos 2000, reunindo mulheres do campo, das águas e das florestas: elas são as “Margaridas” – agricultoras, quilombolas, indígenas, pescadoras artesanais e extrativistas de todo o Brasil, que se reúnem para reivindicar os direitos das mulheres dos territórios rurais, como reforma agrária popular, educação, saúde, trabalho, etc. Vale destacar que, o nome “Marcha das Margaridas” é uma homenagem a Margarida Maria Alves, líder sindical brasileira que foi assassinada por latifundiários, em 12 de agosto de 1983, em Alagoa Grande, por sua luta em defesa dos direitos dos/as trabalhadores/as rurais.

A Marcha das Margaridas é uma mobilização estratégica das mulheres do campo, da floresta e das águas que se tornou parte da agenda do Movimento Sindical de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (MSTTR). É organizada e realizada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares (Contag), em parceria com diversas organizações e movimentos feministas e de mulheres do Brasil (CONTAG, 2015) [...]. Sua principal luta tem sido por melhoria na qualidade de vida, especialmente para as mulheres, trazendo questões referentes tanto à produção quanto à reprodução da vida no meio rural (Moreira, Theodoro, 2023, p. 18-19).

A Marcha das Margaridas em 2011, em Brasília – DF, teve como lema “*Razões Para Marchar por Desenvolvimento Sustentável com Justiça, Autonomia, Igualdade e Liberdade*”. Ela denunciou a vulnerabilidade social a que as mulheres do campo, das águas e das florestas estão expostas em seus territórios. Alijadas de seu direito à cidadania e autonomia econômica e social, sentem os efeitos estruturais do patriarcado que se sustenta, dentre outras questões, a

partir da desigualdade de gênero, que as impede de prosperar no mundo do trabalho, construindo, assim, autonomia financeira.

A pauta desse coletivo feminista, na ocasião, incluiu “assegurar a pronta implementação do GT Interministerial (GTI), coordenado pelo MEC, com a participação dos Movimentos Sociais, que tem por objetivo a construção de critérios e referências para a construção de creches públicas no campo e na floresta”⁹¹.

A partir daí, foi instituído o GTI, atendendo à pauta proposta na Marcha das Margaridas em 2011. Em 2014, conforme já explicitado, o GTI finaliza o documento *Educação Infantil do Campo: Proposta para a expansão da política* (Brasil, 2014b), que, embora não tenha sido implementado, apresenta uma série de questões necessárias para o avanço da área da Educação Infantil do Campo, das Águas e das Florestas.

Dentre as questões apontadas, o documento reforça o direito das crianças e das mulheres residentes dos territórios rurais à Educação Infantil, desde a creche, como forma de promover a igualdade de gênero, raça e classe nos territórios rurais e o acesso das crianças a essa etapa da educação.

É direito de todas as crianças residentes em área rurais do país ser consideradas na sua diversidade populacional – filhos/as de agricultores familiares, extrativistas, pescadores/as artesanais, ribeirinhos/as, assentados/as e acampados/as da reforma agrária, quilombolas, caiçara, povos da floresta, das águas, dentre outros – bem como nas especificidades da educação na faixa etária de 0 a 5 anos e onze meses de idade.

É também direito das mulheres do campo construir capacidades que lhes permitam acessar condições dignas de trabalho e usufruir dos seus resultados; participar das definições políticas que dizem respeito a si mesmas e à sociedade; experimentar uma vida livre de violência e ter as ações de cuidado da família compartilhadas por esta, pela sociedade e pelo Estado. Isso implica que a oferta universal de equipamentos públicos de qualidade e compatíveis com a realidade das mulheres do campo hoje no mercado de trabalho é um direito imprescindível à sua autonomia e ao enfrentamento à desigualdade de gênero, raça e classe no Brasil (Brasil, 2014, p. 4).

Atenta a essa questão e aos problemas sociais presentes no contexto rural, a diretora Laura aponta a importância da creche na vida das crianças, uma vez que a violência doméstica é uma realidade em muitas famílias.

Laura: [...] muitas vezes a escola, para muitas das famílias, é a garantia de que essa criança vai ter um banho, uma comida garantida diariamente, para muitas das famílias do Brasil aí fora, a escola é um meio de garantir as questões básicas de sobrevivência desses bebês, né? Tem famílias com muita violência, muitos bebês são

⁹¹ Disponível em: <https://marchadasmargaridas.org.br/?pagina=marcha2011>. Acesso em: 03 out. 2024.

testemunhas de muitas violências domésticas na casa e poder permitir, poder oferecer, poder garantir essa escolarização aos bebês, é garantir o básico, do básico de qualquer ser humano, né? (Entrevista, Diretora Laura, 26 de julho de 2024, p. 28).

Essa fala enfatiza, portanto, o papel social e político que Educação Infantil desempenha na garantia dos direitos dos bebês dos territórios rurais e, consequentemente, das mulheres que, ao terem a efetivação do compartilhamento da educação das crianças com o Estado, encontra condições mais favoráveis para desenvolver sua autonomia.

[...] a Educação Infantil apresenta-se como importante demanda apresentada dos movimentos sociais e sindicais do campo e das mulheres, destacando-se a relação direta entre a primeira infância e os cuidados atribuídos a elas na nossa sociedade. Porém, compreender a histórica reivindicação das mulheres por direitos e autonomia ao tema da socialização dos cuidados entre família, o Estado e a Sociedade significam que, ao se construir perspectivas para uma Educação Infantil do Campo, com qualidade, deve-se desconstruir a imagem idealizada de que a mulher é a única responsável pelo ato de “cuidar e educar” na primeira infância. Assim, a reivindicação de escolas de educação infantil nas áreas rurais implica, na realidade, em direitos das mulheres e das crianças (Brasil, 2014, p. 2).

Ressaltamos, ainda, que, ao mesmo tempo que se garante o direito à Educação Infantil, é necessário que a sociedade encontre caminhos para assegurar às crianças seus direitos, com prioridade absoluta, de forma que possamos consolidar um novo paradigma de responsabilização do ato de “cuidar e educar”. Aos moldes de uma sociedade patriarcal, é imputado às mulheres o papel de cuidar, não apenas das crianças, mas também de toda família. Nesse sentido cabe à reflexão: quem cuida de quem cuida? Quem está cuidando das mulheres?

Ao olhar para o contexto investigado, tendo em vista que a creche é uma pauta nacional das mulheres do campo, das águas e das florestas, nos deparamos com a história de conquista da Educação Infantil para os bebês do Assentamento Pirituba II, protagonizada pelas mulheres assentadas.

Então, primeiro sinto, sinto orgulho, muito orgulho, porque pelas notícias, assim, pelas informações que temos foi a primeira escola no campo que conseguimos a educação de 0 a 3 anos no Estado de São Paulo, então fomos pioneiros nisso, uma luta de um grande orgulho. E foi muito ligado a umas mães que são das crianças que hoje estão no 9º ano... estou falando nomes de alunos que eram bebês e que as mães se organizaram junto com, eu estava também junto enquanto professora, não estava enquanto gestão, de conquistar esse segmento na escola de Educação Infantil. (Entrevista, Diretora Laura, 26 de julho de 2024, p. 13-14).

Nesse sentido, acreditamos, que as mulheres do assentamento Pirituba II encontram no Movimento Social de Luta pela Terra – MST espaço para organizarem a luta coletiva das mulheres pelos direitos dos bebês.

De acordo com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, em 2017, havia 9.374 assentamentos rurais, nos quais viviam quase um milhão de famílias assentadas (INCRA, 2017). Esta conjuntura coloca em evidência a constituição de novos sujeitos do campo, os assentados da reforma agrária, em suas demandas particulares, condições de trabalho e produção próprias, moradia, lazer e outras necessidades pessoais e coletivas, dentre elas, a demanda por escolas nas próprias comunidades. A organização destes sujeitos, junto com outros atores e movimentos coletivos, sociais e sindicais do campo, beneficiou a constituição de uma pauta de lutas pela educação para todos os sujeitos do campo, na diversidade socioeconômica e cultural que os constitui (Silva; Coelho, 2023, p. 43).

Um aspecto importante é que, no processo de territorialização do Assentamento Pirituba II, as ocupações não eram feitas apenas pelos homens: as famílias estavam presentes (Bombardi, 2005). Esse fator insere as mulheres e as crianças na organicidade do movimento social; a formação política se dá no modo de viver e produzir coletivamente a vida em acampamento até a conquista do assentamento. Embora atualmente as famílias que frequentam a creche façam parte da terceira ou quarta gerações, a história de conquista da terra e dos demais direitos sociais se faz presente na história de vida das pessoas assentadas; muitas fazem parte da escola: são funcionárias da equipe de apoio; professoras, diretora, mães, pais, avós das crianças que estudaram e ajudaram a construir a educação no assentamento e nutrem uma relação de identidade e pertencimento com o território.

Sem dúvida, os bebês do Assentamento Pirituba II conquistaram o direito à creche por meio da luta feminista das mulheres camponesas, suas companheiras, comprometidas em oferecer à infância condições para que o mundo aconteça como uma descoberta diária. Seja no espaço educacional, em casa, na comunidade ou em lugares outros, elas seguem lutando por educação, saúde, lazer, moradia digna, soberania alimentar e por igualdade de gênero.



Fotografia XVI: Fachada do prédio recém construído da creche – Terezinha de Moura Rodrigues Gomes do Assentamento Pirituba II do MST – Agrovila 1 – Itapeva/SP – 2024

5.2 O atendimento na creche

Nossa intenção na pesquisa é tornar visível uma experiência de atendimento das crianças de 0 a 3 anos de idade que residem em área rural na creche e, assim, evidenciar o direito à Educação Infantil no próprio território, onde as infâncias do campo, das águas e das florestas acontecem. Para isso contamos, primordialmente, com a participação e vozes das mulheres que estão ao lado das crianças tanto na creche como na família/comunidade.

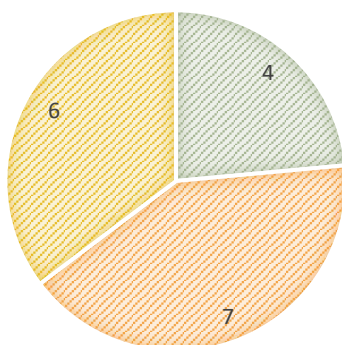
Nesta seção, vamos apresentar a organização desse atendimento, as famílias participantes da pesquisa, bem como as experiências das crianças em comunidade, uma vez que acreditamos ser importante pensar a Educação Infantil a partir da realidade das crianças, pois esses elementos colaboram para pensar a qualidade do atendimento e das políticas públicas.

A creche tem duas turmas unificadas, que agrupam as crianças de diferentes idades. A primeira turma é o Berçário I, II e Maternal I, composta por 17 crianças com idade entre 8 meses e 2 anos. Nessa turma, estão presentes 4 professoras, 2 no período da manhã e 2 no período da tarde. Também, 1 Monitora de Educação Infantil, que permanece nos dois períodos.

Gráfico 11: Turma Unificada BI, BII, MI

TURMA UNIFICADA BI, BII E MI

■ Até 1 ano ■ De 1 a 1 ano e 11 meses ■ De 2 anos e 11 meses



Fonte: elaborado pela autora com base na pesquisa de campo.

A sala referência da turma é ampla, tem bastante claridade e conta com duas grandes janelas baixas; uma dá para a área externa, onde se vê um parque; a outra, para uma área interna do prédio da Educação Infantil, um corredor do prédio, onde é possível observar a circulação

de outras crianças, educadoras, equipe de apoio, etc. Além disso, a sala de referência conta com uma anexa para descanso e um fraldário. Esses ambientes são divididos por paredes e portas.



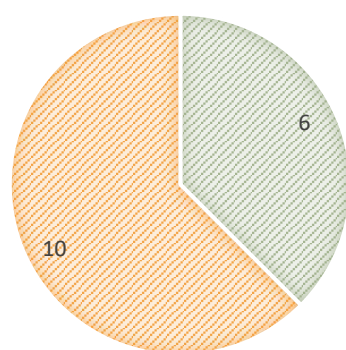
Fotografia XVII: Sala do Berçário I, II, e MI - Terezinha de Moura Rodrigues Gomes do Assentamento Pirituba II do MST – Agrovila 1 – Itapeva/SP – 2024

A segunda turma é o Maternal I e II, composta por 16 crianças com idade entre 2 e 3 anos, sendo que algumas começaram a completar 4 anos. Nessa turma estão presentes 2 professoras, 1 no período da manhã e 1 no período da tarde. Também, 1 Monitora de Educação Infantil, que permanece nos dois períodos.

Gráfico12: Turma Unificada MI e MII

TURMA UNIFICADA MI E MII

■ 2 anos a 2 anos e 11 meses ■ 3 anos a 3 anos e 11 meses



Fonte: elaborado pela autora com base na pesquisa de campo.

A sala referência do Maternal I e II tem a mesma configuração de espaços que a do Berçário: conta com 1 sala anexa de descanso e um trocador.

Os banheiros são localizados no fundo do prédio, ao lado das salas. São dois banheiros, separados por gênero feminino e masculino. Os espaços contam com 3 vasos sanitários cada, adequados ao tamanho das crianças da Educação Infantil, todos com divisória e portas de vidro jateado; também duas pias com tampo de mármore. Entre os banheiros, há um lavatório baixo para escovação de dentes e lavagem de mãos, também respeitando o tamanho das crianças.



Fotografia XVIII: Sala do Maternal I e II – Terezinha de Moura Rodrigues Gomes do Assentamento Pirituba II do MST – Agrovila 1 –Itapeva/SP – 2024

Vale destacar que, em geral, as escolas localizadas em área rural historicamente são organizadas considerando o agrupamento de crianças de diferentes idades ou etapas de ensino, pois, a depender do contexto, a demanda de crianças da comunidade pode ser pequena. Assim, é comum ainda encontrar escolas rurais unidocentes e multisseriadas, como apontou estudo de Araujo (2015). Essa realidade não se apresenta na escola pesquisada, que é considerada de porte médio pela classificação do INEP, conforme já mencionamos.

Segundo Lazaretti e França (2021), as turmas multisseriadas são classificadas em três categorias: *unificada*, no caso das turmas multietárias da Educação Infantil; *multietapa*, quando as turmas concentram tanto as crianças da Educação Infantil quanto do Ensino Fundamental; e *multi* para aquelas turmas de crianças de vários anos do Ensino Fundamental. As únicas turmas unificadas, ou seja, que agrupam crianças de diferentes faixas etárias na escola estão na creche, foco desta pesquisa.

O sistema de ensino brasileiro classifica as turmas multisseriadas em três categorias de turma: unificada, multietapa e multi. As turmas unificadas concentram os alunos da educação infantil. Multietapa é a turma que atende ao mesmo tempo alunos da educação infantil e do ensino fundamental. E a denominação multi se refere a uma turma com alunos de mais de um ano do ensino fundamental (Lazaretti; França, 2021, p. 8).

Sabendo que essa é uma realidade na creche investigada, procuramos compreender questões relacionadas a essa organização/enturmação.

Observamos que a justificativa para a composição de turmas multietárias é baseada na quantidade de crianças, mas também se justifica na aproximação entre as idades e no desenvolvimento delas, conforme observamos. No caso das crianças de 2 a 3 anos, elas estão tanto na turma do Berçário I e II quanto na turma do Maternal II; para separar este grupo de crianças que em tese formariam a turma do Maternal I, as professoras baseiam-se no desenvolvimento e autonomia das crianças.

A esse respeito, pudemos ouvir as participantes sobre a organização das turmas na creche, um tema recorrente na fala das professoras.

Segundo a Coordenadora Pedagógica, as turmas unificadas são organizadas conforme número de crianças, pois o município não abre turma com menos de 10 crianças. Essa organização está presente tanto no campo e na cidade.

Thaise: Sobre essa organização das turmas por idade misturada, como é isso? É uma realidade no campo, isso tem na cidade?

Serena: Não, não é uma realidade de 0 a 3, específica do campo. A maioria das EMEIs da cidade tem turmas multisseriadas.

Thaise: Por que se organiza dessa forma? Qual é a intenção? Não só da rede, mas da escola em misturar as idades?

Serena: Então, às vezes por uma questão de número de crianças, por exemplo, o Berçário se a gente fosse separar as três faixas etárias que tem, que é de Berçário I, Berçário II e Maternal I, seria pouquíssimas crianças, seria 5, 4 crianças em cada turminha. Então cai numa regra do município que eles não abrem sala com menos de 10 alunos, e aí a gente para atender todas as crianças acaba se juntando para formar uma única turma.

(Entrevista, Coordenadora Pedagógica Serena, 05 de junho de 2024, p. 19-20).

A professora Maria, no entanto, não observou o agrupamento de crianças de Maternal I com Berçário I e II na zona urbana; supomos que esse tipo de agrupamento é uma realidade mais específica e presente do campo em razão do número de crianças.

Thaise: Na zona urbana tem esse tipo de organização, de misturar idades?

Maria: Ah, eu já vi B I e B II apenas. A nossa sala que tem M I, eu não tinha visto na zona urbana.

Thaise: Na zona urbana também é por uma questão de número de crianças? Não é uma proposta pedagógica?

Maria: Não, não. O quanto eles puderem deixar a faixa etária adequada (agrupar por faixa etária), fazem. Agora, só quando não tem mesmo opção, essa questão de juntar a sala é só número de alunos mesmo.

(Entrevista, Professora Maria, 18 de junho de 2024, p. 19-20).

Procuramos saber também sobre os pontos positivos e os desafios desse tipo de enturmação. Constatamos que a Diretriz Curricular Municipal é baseada na BNCC (Brasil, 2017), que toma como referência a classificação da primeira infância em três fases, a saber: 1) bebês são crianças de 0 a 1 ano e 6 meses; 2) crianças bem pequenas são de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses; e 3) crianças pequenas são de 4 anos a 5 anos e 11 meses. Essa classificação não atende à realidade de turmas multietárias, tão comum em escolas do campo, por considerar essa separação etária, conforme pontua a Coordenadora Pedagógica.

Thaise: E quais são os desafios pensando da gestão, nesse seu lugar enquanto Coordenadora Pedagógica nessa mistura de crianças de diferentes idades?

Serena: [...] talvez a falta de experiência dos educadores e da gente próprio, porque a gente foi criada com essa cultura de seriação, né? De separar as crianças por faixa etária ou por série, né? É uma cultura escolar bastante enraizada. Então, o ponto negativo é esse, que nós temos dificuldade de trabalhar com essas turmas, de não entender muito bem como que eu faço o planejamento da minha aula com diferentes faixas etárias na mesma turma, né?

Thaise: É um desafio não só para gestão, mas também para as professoras, né?

Serena: *Sim, principalmente para as professoras, né? Elas que fazem o planejamento, é um desafio para elas e para a gente também, até porque o nosso currículo ele é dividido assim, né? A BNCC é dividida por faixa etária.*

Thaise: *E aí na hora de planejar é difícil pensar o coletivo?*

Serena: *É. Então eu acho que um desafio e um ponto negativo seja esse, porque começa lá na Diretriz [Curricular Municipal] que não atende a essa mistura, a esse coletivo, né?*

(Entrevista, Coordenadora Pedagógica Serena, 05 de julho de 2025, p. 21-22).

Apesar desse direcionamento do trabalho pedagógico por faixas etárias, subvertendo o currículo oficial em lealdade a sua concepção de Educação Infantil e de bebês, a professora Maria ressalta que, na turma multietária do Berçário, o trabalho se dá coletivamente, porque não faz sentido às crianças separar por faixa etária para atender aos objetivos de aprendizagem propostos na BNCC. Como ela mesma afirma: “*não dá para ficar dividindo a turma, colocar os maiores para lá, os menores para cá, não dá*” (Entrevista, Professora Maria, 18 de junho de 2024, p. 19).

A concepção de bebê que a professora Maria apresenta é que sustenta sua prática pedagógica, pois, para ela o bebê é um “*cidadão tão pequeno*”, portanto, sujeito de direitos, vontades e desejos. Assim, ela conta que foi na pandemia, em uma creche localizada na zona urbana, que ela e um grupo de professoras começaram a perceber que um trabalho adultocentrado não era uma perspectiva adequada para a Educação Infantil e aos modos de ser, descobrir, conviver, aprender dos bebês. Assim, sua perspectiva de trabalho começou “*a ouvir, a sentir os desejos*” dos bebês.

Maria: *Eu e um grupo de professores... a gente começou a perceber, porque a nossa angústia na Educação Infantil é que as crianças não faziam aquilo que a gente queria que elas fizessem, e a gente foi descobrindo, através dos estudos e tal, que as crianças, elas por si só, elas aprendem, elas têm vontades, elas têm desejos como qualquer cidadão, aí a gente começou a dar vida assim a esse cidadão tão pequeno, né? E a ouvir também, a ouvir, a sentir os desejos deles e a gente começou a mudar a nossa metodologia de trabalho através dos estudos que a gente teve na pandemia, aí quando voltaram as crianças a gente já estava com uma outra perspectiva, né? Um outro jeito de trabalhar (Entrevista, Professora Maria, 18 de junho de 2024, p. 4).*

Com relação ao lado positivo das turmas multietárias, a Monitora de Educação Infantil Simone aponta que “o que é bom para eles é a interação entre eles, porque eu percebo que eles brincam juntos”. A Coordenadora Pedagógica também avalia que as interações e as brincadeiras são um aspecto importante nas turmas de crianças de diferentes faixas etárias.

Serena: *De positivo eu vejo a interação dessas crianças de diferentes faixas etárias; aí é uma questão minha, pessoal, de ideologia. Eu não sou a favor, dessa questão da seriação, mesmo no [Ensino] Fundamental, acho que não devia existir seriação. E na Educação Infantil, eu vejo um lado muito positivo, porque essa questão da vivência*

das crianças com diferentes faixas etárias, é um dos pontos positivos... Eu sou muito a favor do coletivo, né? Dessa vivência entre as diferentes faixas etárias. (Entrevista, Coordenadora Pedagógica, 05 de julho de 2024, p. 20).

A professora Maria reforça que a colaboração está presente na convivência entre as crianças da turma.

Thaise: *Como é esse trabalho com uma turma multietária?*

Maria: *No início foi muito difícil, porque aquela criança que sabe andar, que ainda não tinha muito convívio com os bebês, aí não colaborava muito... mas agora a gente percebe que já tem uma colaboração entre eles... Tantos os bebês estão colaborando com os maiores, como os maiores também estão colaborando com os bebês.*

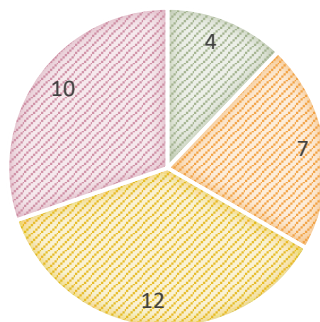
(Entrevista, Professora Maria, 18 de junho de 2024, p. 19).

Em suma, a organização das turmas na creche é multietária. A justificativa se baseia na quantidade de crianças; além disso, a separação das crianças de 2 a 3 anos nas turmas ocorre para equilibrar a quantidade de crianças em cada grupo, essa divisão toma como critério o desenvolvimento das crianças. Em adição, verificamos que a DCM – BNCC, o currículo oficial, é avaliado pelas participantes como incompatível com a organização dos grupos da creche, por direcionar um trabalho pedagógico por faixas etárias, o que não cabe em turmas multietárias, nas quais as interações e brincadeiras ocorrem coletivamente e a divisão das crianças em grupos etários não faz sentido para elas. Ainda, nota-se que há desafios pedagógicos no trabalho com agrupamento multietário, sendo necessário investimento em formação continuada para refletir sobre o assunto, tanto para a gestão quanto para as professoras, pois a cultura escolar de seriação, conforme relata a Coordenadora Pedagógica, é muito presente.

Procuramos verificar a idade das crianças para compreender o acesso das diferentes faixas etárias à creche. Das 33 crianças matriculadas, verificamos que 33% (11) delas têm entre 2 a 2 anos 11 meses de idade; este grupo representa a maioria matriculada e, por isso, as crianças nessa faixa etária estão divididas em duas turmas (BI/BII e MII). Já as crianças de 3 a 3 anos e 11 meses de idade representam 27% (9); é o segundo maior grupo matriculado. Entre 1 e 1 ano e 11 meses de idade, as crianças formam um grupo de 18% (6). Em menor quantidade estão as crianças de até 1 ano de idade, representando 12% (4) do total de crianças matriculadas.

Gráfico 13: Idade das crianças matriculadas na creche**IDADE DAS CRIANÇAS MATRICULADAS**

■ até 1 ano ■ De 1 a 1 ano e 11 meses
 ■ De 2 a 2 anos e 11 meses ■ De 3 anos a 3 anos e 11 meses



Fonte: elaborado pela autora com base na pesquisa de campo.

Verificamos, portanto, que há presença dos bebês de até 1 ano de idade; no entanto, conforme explica a Diretora Laura, a matrícula é feita a partir dos 6 meses de idade. Segundo ela, a matrícula dos bebês de menor idade depende do “*perfil da sala*”, ou seja, como a turma é composta por crianças de idades diferentes. Há uma preocupação no sentido de garantir que os bebês mais novos tenham atenção individual garantida na relação adulto/criança. Cabe destacar que esse cuidado é de extrema importância, porém, reforçamos que o direito à educação é de todas as crianças independentemente da idade. Nesse sentido, atender os bebês, desde que seja desejo e demanda da família, é compromisso que se estabelece por meio das políticas públicas do município. Elas precisam garantir o acesso à creche, provendo condições adequadas para que o atendimento seja feito com qualidade. Isso depende de esforços que extrapolam atuação da gestão escolar.

Thaise: *E já teve algum caso, assim, de família demandando matrícula para bebês de menos de 6 meses de idade ou esses 6 meses é um critério para matrícula? Como é isso, assim, pensando nos bebês bem pequeninhos?*

Laura: *Hum, a princípio, assim, vai muito em função do número de crianças, se a sala já tiver com as matrículas necessárias ou não. Porque Pedagogicamente, as crianças bem pequeninas demandam atenção especial.*

(Entrevista, Diretora Laura, 26 de julho de 2024, p. 21)

A esse respeito, sobre o corte etário para matrícula dos bebês do campo na creche, caberia uma consulta à Secretaria de Educação para compreender os desafios impostos. Nesse sentido, convidamos o Secretário de Educação para participar da pesquisa; no entanto, devido

à eleição municipal em curso, a resposta ao agendamento da pesquisa foi prejudicada; o prazo final da pesquisa de doutorado foi outro obstáculo. O Secretário de Educação foi diretor da escola Terezinha de Moura Rodrigues Gomes; pelos relatos, percebe-se que é uma pessoa comprometida com a Educação do Campo no município.

Notamos que a gestão tem uma atuação de divulgação do direito à creche junto à comunidade, pois, segundo a Diretora Laura *“Temos família, assim, que abraça muito essa ideia da educação dentro dessas faixas etárias de 0 a 3 anos. Outras que são muito resistentes. Temos todos esses pensamentos, né?”* (Entrevista, Diretora Laura, 26 de julho de 2024, p. 16).

Thaise: *E você trouxe a questão das famílias, famílias que são resistentes à Educação Infantil, famílias que aderem, que matricularam as crianças e tal, como que é essa relação da gestão com as famílias?*

Como é feito esse trabalho, pensando também que a escola de vocês, a creche, tem bebês de meses de idade, né? Então, como é feito esse trabalho e quais são essas resistências?

Laura: *Então, nós lançamos a proposta de matrícula, de escolarização, lançamos nos grupos de WhatsApp que temos aqui.*

E sobretudo uma dessas ações que é sempre feita, todo ano, por exemplo, a professora... que mora aqui, faz campanha, vai para as casas onde tem crianças nessa faixa etária para conversar com a família para tentar convencer, falar de todos os benefícios, falar do desenvolvimento que isso significa para as crianças, para trazer para escolarizar e matricular.

É um trabalho de base, de porta em porta, tenho famílias que já é de consciência e já vem matricular. E outras famílias... a gente vai na casa, conversa e tal. Então a gente faz esse trabalho de base.

Um caso que me tocou muito, o caso de uma mãe... em que me falaram: “Olha, tem uma criança, só que ela [a mãe] é muito resistente a levar a criança para escola e tal”. Fui conversar com ela, encontrei ela e fui conversar [e ela disse]: “Ah não, eu só vou colocar o meu filho na escola só quando for por obrigação, antes eu não vou colocar”.

“Ah, mas venha lá conhecer e tal...” Ao final veio conhecer, trouxe a criança, como tínhamos o parquinho, a criança veio ver o parquinho, ela se jogou assim em cima dos brinquedos, brincando.

Ai, [a mãe] viu o espaço, a sala, viu o fraldário.

Olha, encheu os olhos dela ver a criança, assim, brincando e sorrindo nesse espaço aqui, total.

O que aconteceu? Matrícula, matriculou.

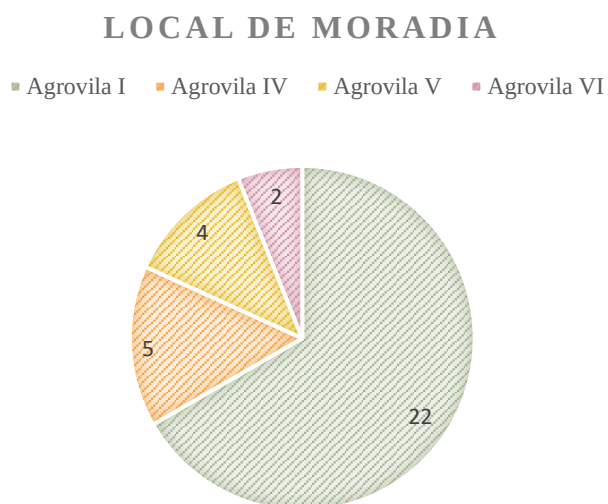
(Entrevista, Diretora Laura, 26 de julho de 2024, p. 18).

Com relação ao local de moradia das crianças matriculadas na creche, foi possível mapear em qual Agrovila as crianças residem. A partir dos dados apresentados no gráfico 14, percebemos que as crianças que frequentam a creche residem no Assentamento Pirituba II, e a

maioria mora na Agrovila 1, onde a escola está localizada. 2 crianças residem na Agrovila 4 e 3 crianças na Agrovila 5.

Esse dado indica e reforça a ideia de que as crianças que acessam a creche residem próxima à instituição e, por isso, seu deslocamento é viabilizado. Esse dado indica que a falta de transporte escolar afeta o direito à Educação Infantil.

Gráfico 14: Local de moradia das crianças matriculadas na creche



Fonte: elaborado pela autora com base na pesquisa de campo (2023/2024).



Fotografia XIX: Repolho da horta no espaço de Sistema Agroflorestal (projeto desenvolvido pelas crianças do 5º ano do Ensino fundamental) – Terezinha de Moura Rodrigues Gomes do Assentamento Pirituba II do MST – Agrovila 1 – Itapeva/SP – 2024

5.3 Informações sobre as participantes da equipe escolar

As 7 participantes da pesquisa que atuam na escola são 4 Auxiliares de Desenvolvimento Infantil – docentes responsáveis pelas turmas na creche; 1 Monitora de Educação Infantil – responsável pela turma BI, B I e MII, 1 Coordenadora Pedagógica – responsável pela Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental; e 1 Diretora Escolar. São mulheres, que se identificam com o gênero feminino, com idade entre 37 a 60 anos (1 delas preferiu não responder a idade); 4 são casadas, 2 vivem com companheiro e 1 é divorciada.

A maioria, 6, se autodeclara branca, enquanto 1 se autodeclara preta; nenhuma delas é pessoa com deficiência. Com relação à escolaridade, todas têm Nível Superior completo: 5 cursaram Pedagogia; 1, Geografia; e 1, Letras. Vale ressaltar que 3 participantes cursaram o Magistério, 2 no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) e 1 delas cursou o Magistério em Barcelona na Espanha⁹². 5 participantes possuem Pós-Graduação, 1 em Educação Infantil, 2 em Educação Especial, e 3 em Educação do Campo, ofertada pela Universidade Federal de São Carlos.

Além disso, todas as participantes são servidoras públicas municipais estatutárias e cumprem uma carga horária de 40 horas semanais dedicadas exclusivamente à escola onde atuam. Das participantes docentes, 3 atuam com as turmas do Berçário I, II e Maternal I, bem como a Monitora de Educação Infantil; e 1 docente atua na turma do Maternal I e II⁹³. Com relação à gestão, tanto a Coordenadora Pedagógica quanto a Diretora Escolar atuam com todos os segmentos da escola.

Com relação à experiência/tempo de atuação na Educação Infantil em área urbana, 1 docente atua entre 15 a 20 anos; 1, há mais de 20 anos; e 2 participantes, entre 1 a 5 anos. A Monitora de Educação Infantil, logo que passou no concurso, assumiu na escola do campo onde atua; por isso, não tem experiência em escola urbana. No entanto, em entrevista, relatou que atuou como professora temporária de Geografia no Ensino Fundamental em escola urbana e

⁹² A participante relata que cursou o Magistério em Barcelona, na Espanha, seu país de origem, e explica: “Lá é nível pré-universitário, pois, para chegar a realizar, segue-se o percurso de Ensino Médio para todos, com a especialização de 3 anos em Letras ou Ciências. Após, tem o curso de Orientação Universitária, de 1 ano, como prévia para entrar na faculdade. Em seguida, concorre à prova similar ao ENEM, para depois entrar no Magistério (após 4 anos de Ensino Médio e prova externa). O Magistério é de 3 anos, com 4 especialidades: Letras; Ciências; Educação Infantil e Ciências Sociais”.

⁹³ Esta participante respondeu o questionário, mas não concedeu a entrevista.

rural. Já quanto à gestão, a Coordenadora Pedagógica atuou entre 5 a 10 anos; a Diretora não teve experiência com Educação Infantil em área urbana, apenas como docente em outros níveis de ensino.

Com relação à experiência de trabalho na Educação Infantil em área rural, 1 docente tem menos de 1 ano de atuação; 1, tem entre 1 a 5 anos de atuação na Educação Infantil em área rural; 1 docente tem de 5 a 10 anos; e 1, de 10 a 15 anos. A Monitora de Educação Infantil tem de 1 a 5 anos de experiência na Educação Infantil em área rural. A Coordenadora Pedagógica tem 10 a 15 anos de atuação na gestão em área rural e a Diretora tem de 1 a 5 anos de experiência na gestão na escola onde atua, localizada no campo.

Também perguntamos o local de moradia das participantes: 3 delas moram em área urbana e se deslocam diariamente para a área rural; a maioria reside em área rural, no próprio Assentamento Pirituba II.

O fato de as participantes terem experiência na Educação Infantil do Campo e a composição do grupo de profissionais não ser apenas de pessoas que residem em área urbana, mas sobretudo que moram no assentamento onde a escola está localizada, são importantes fatores para construção de vínculos, valorização e conhecimento sobre os modos de vida, culturas e saberes do território onde as crianças vivem. O contrário poderia impactar negativamente a vida das crianças, conforme relata a professora Rita, que nos contou sobre um caso que ocorreu em uma escola que atendia as crianças do assentamento.

Por isso é importante conhecer [a realidade], porque aconteceu... um caso bem sério que a diretora quase que perdeu até o cargo, porque se falava que as crianças estavam com pé sujo, sujando a escola. Aí as crianças se sentiam reprimidas na própria escola, porque a gente pensa assim: ah é bobeira. Não é bobeira! Para a criança é muito ruim isso, muito ruim. (Entrevista, Professora Rita, 19 de junho, p. 16).

Quadro 14: Caracterização das profissionais docentes e não docentes participantes da pesquisa

Nome	Cargo*	CH	Turma*	Idade	Estado civil	Cor/ Raça	PCD	Local de moradia	Formação Inicial	Pós- Graduação	Tempo de atuação na EI área urbana	Tempo de atuação na EI área rural
Maria	ADI	40h	B I, II e MI	38 anos	Divorciada	Branca	Não	Área urbana	Magistério (CEFAM) Pedagogia	Não cursou	Entre 15 a 20 anos	Menos de 1 ano
Sueli	ADI	40h	B I, II e MI	54 anos	Vive com companheiro	Branca	Não	Área urbana	Magistério (Ciências Sociais, Naturais e Matemática) (CEFAM) Letras	Educação Infantil Educação Especial	Mais de 20 anos	1 a 5 anos
Rita	ADI	40h	B I, II e MI	46 anos	Casada	Branca	Não	Área rural Assentamento	Pedagogia	Educação Especial	1 a 5 anos	5 a 10 anos
Roseli	ADI	40h	M I e II	Não respondeu	Vive com companheiro	Preta	Não	Área rural Assentamento	Pedagogia	Educação do Campo	1 a 5 anos	10 a 15 anos
Simone	Monitora de EI	40h	B I, II e MI	37 anos	Casada	Branca	Não	Área rural Assentamento	Geografia	Não cursou	Nunca atuou	1 a 5 anos
			Etapas atuação de na gestão								Tempo de atuação na Gestão da EI em área urbana	Tempo de atuação na Gestão da EI em área rural
Serena⁹⁴	Coord. Pedagógica	40h	EI e primeiros anos do EF	55 anos	Casada	Branca	Não	Área urbana	Pedagogia	Educação do Campo	5 a 10 anos	10 a 15 anos
Laura⁹⁵	Diretora	40h	EI e primeiros anos do EF	60 anos	Casada	Branca	Não	Área rural Assentamento	Magistério Letras Pedagogia	Educação do Campo		1 a 5 anos

Fonte: elaborada pela autora com base na pesquisa de campo (2023/2024).

⁹⁴ A participante tem experiência na docência em Educação infantil em área urbana (1 a 5 anos). Além disso, também apresenta experiência com gestão em área rural em outras etapas de ensino (10 a 15 anos).

⁹⁵ A participante tem experiência na docência em outros níveis de ensino em área urbana (1 a 5 anos) e em área rural (5 a 10 anos). Além disso, também apresenta experiência com gestão em outras etapas em área urbana (1 a 5 anos) e em área rural (1 a 5 anos).



Fotografia XX: Família da uma criança do MII chegando para a Festa da Família – Terezinha de Moura Rodrigues Gomes do Assentamento Pirituba II do MST – Agrovila 1 – Itapeva/SP – 2024

5.4 Informações sobre as participantes das famílias

As participantes da pesquisa do grupo das famílias das crianças matriculadas na creche são mulheres, mães e responsáveis legais das crianças. Elas com idade entre 25 a 37 anos; 5 são casadas; 2 delas têm união estável; 2 vivem com companheiro; 1 é solteira e 1, divorciada. Todas se identificam com o gênero feminino.

Sua maioria, 7, se autodeclara branca, enquanto 4 se autodeclaram como pardas. Com relação à escolaridade, 1 participante tem Nível Superior incompleto, pois está cursando pedagogia à distância; a maioria, 6, tem Ensino Médio completo; enquanto 2 têm Ensino Médio incompleto; 1 tem Ensino Fundamental completo e 1, incompleto.

Com relação à profissão, 3 são trabalhadoras rurais e 1 é produtora rural; 3 são vendedoras e uma delas é também caixa operadora; 1 é operadora de caixa; 3 estão desempregadas. As duas únicas que têm vínculo formal, em regime de Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), são aquelas que desempenham função de vendedora e operadora de caixa no setor privado.

8 das participantes moram no município de Itapeva e 3 no de Itaberá. Todas residem na área rural e 10 no assentamento Pirituba II. Aquelas que moram em Itaberá são da Agrovila 5 e 6, região mais distante da escola. Já as que residem em Itapeva, 6, são residentes da Agrovila 1, onde a escola está localizada; 1 criança mora na Agrovila 4 e uma mora em área rural, mas consta na matrícula da criança que a família reside na Agrovila 1. O tempo que as participantes moram na área rural varia entre 5 a 30 anos.

Sobre isso, as participantes relatam que morar no campo é uma escolha. Francisca, mãe da bebê Graciane (1 ano e 7 meses), reside no assentamento desde que nasceu, ela fala que a vida no campo é boa para viver e produzir o sustento da família: “*é melhor, uma vida mais gostosa, dá para plantar, dá para vender, dá para colher, tem uma vida gostosa*” (Entrevista, Francisca, mãe de Graciele, de 1 ano e 7 meses, 03 de junho, p. 1).

Já Angelica, mãe do bebê Josivan, de 9 meses, afirma que sair da cidade para morar no campo foi uma escolha pensando em criar os filhos e ter uma vida com mais liberdade.

Thaise: *Vocês moram aqui no assentamento, né?*

Angelica: *Isso.*

Thaise: *Há quanto tempo vocês moram aqui?*

Angelica: *Faz seis anos.*

Thaise: *Antes daqui vocês moravam onde?*

Angelica: *Na cidade.*

Thaise: *E por que vocês vieram para o campo?*

Angelica: *A opção assim de cuidar melhor deles, na cidade não tinha como brincar na rua.*

Thaise: *Fala um pouquinho sobre isso, como é viver aqui no campo?*

Angelica: *Então, no campo eles tem mais liberdade, né? A gente não precisa ficar, ah cuidado com isso, cuidado com isso. Aqui eles têm a árvore deles, a rede deles, então tem mais espaço para eles brincarem, né?*

(Entrevista, Angelica, mãe do bebê Josivan de 9 meses, 04 de julho, p.1).

A maioria, 7, das famílias produz verduras, legumes, grãos e frutas. 2 das famílias não trabalham com produção agrícola e outras 2 não responderam a essa questão. Também perguntamos sobre a quem serve a produção; para 5 das famílias respondentes, a produção serve para subsistência própria; todas as famílias que realizam produção agrícola afirmaram que ela também é destinada para venda e alimentação de outras famílias.

Helga, mãe da bebê Sol, de 9 meses, relatou que morou com a avó no assentamento no município de Itaberá, mas passou um tempo morando na cidade. Casou-se e retornou para o campo porque gosta da área rural e acha que “*aqui é mais tranquilo para criar os filhos*”. Além disso, parte de sua família ainda reside em área rural. Ela relatou que, em sua casa, tem uma produção pequena de horta e ovos caipiras para o consumo da família e para venda.

Thaise: *E a família tem algum tipo assim de cultivo?*

Helga: *Hoje eu tenho a minha casa, né? Já não moro mais com minha avó, ela faleceu, mas tem meus tios eles tocam lavoura, tem sua terra e toca lavoura. Eu e meu marido hoje, a gente tem a nossa casa, não somos assentados, é um espaço cedido porque a família dele veio de São Paulo, né? Mas mora aqui desde os sete anos, então aqui ele está mais de 20 anos. A gente planta hortinha para consumo, cria galinhas, que é o ovo caipira.*

(Entrevista, Helga, mãe da bebês Sol de 9 meses, 4 de junho, p. 03).

Quadro 15: Caracterização das participantes das famílias

Nome Parentesco Turma da criança	Idade	Estado civil	Cor/Raça	PCD *	Escolaridade	Vínculo empregatício	Função no trabalho	Cidade	Local de moradia	Tempo de moradia	Produção agrícola
Helga Mãe da Sol (9 meses) Berçário I	37 anos	Casada	Parda	Não	Ensino superior incompleto	Autônoma	Vendas à domicílio e pela internet	Itaberá	Área Rural Assentamento Agrovila 5	20 a 30 anos	Cultivo de legumes, verduras e frutas Criação de animais Sistema Agroflorestal
Olívia Mãe da Juliana (9 meses) Berçário I	28 anos	Vive com companh eiro	Branca	Não	Ensino Fundamental completo	CLT	Operadora de caixa	Itapeva	Área Rural Assentamento Agrovila 1	5 a 10 anos	Não há produção
Angelica Mãe do Josivan (9 meses) Berçário I	35 anos	Divorcia da	Parda	Não	Ensino Médio	Trabalhador a rural	Lavoura de grão, cultivo de verduras em estufa, cultivo de pinos	Itapeva	Área Rural Assentamento Agrovila 1	5 a 10 anos	Não respondeu
Francisca Mãe da Graciane (1 ano e 7 meses) Berçário II	29 anos	Vive com companh eiro	Parda	Não	Ensino Médio	Desemprega da		Itapeva	Área Rural Assentamento Agrovila 1	20 a 30 anos	Cultivo de grãos
Jaqueline Mãe do Luciano (3 anos e 7 meses) Maternal I e II	29 anos	Solteira	Branca	Não	Ensino Médio	Desemprega da		Itapeva	Área Rural Assentamento Agrovila 4	30 a 40 anos	Cultivo de grãos
Suany	28 anos	Casada	Branca	Não	Ensino Médio Incompleto	Trabalhador a rural	Plantação e resina	Itapeva	Área rural	Não responde u	Não respondeu

Mãe do Luan (1 ano e 9 meses) Maternal I											
Talita Mãe da Larissa (2 anos e 10 meses) Berçário II	25 anos	Casada	Branca	Não	Ensino Médio	Outro	Vendedora	Itapeva	Área Rural Assentamento Agrovila 1	20 a 30 anos	Cultivo de legumes, verduras e grãos
Mariana Mãe do Evandro (2 anos e 2 meses) Maternal I e II	27 anos	Casada	Parda	Não	Ensino Médio Incompleto	Desemprega da		Itapeva	Área Rural Assentamento Agrovila 1	1 a 5 anos	Não há produção
Jeane Mãe do Naldo (3 anos e 6 meses) Maternal II	29 anos	Casada	Branca	Não	Ensino Médio	CLT	Caixa e vendedora	Itapeva	Área Rural Assentamento Agrovila 1	20 a 30 anos	Cultivo de Pinus
Kaila Mãe do Lucio (1 ano e 8 meses) Maternal I e II	30 anos	União estável	Branca	Não	Ensino Médio	Produtora rural	Plantio, colheita na horta; planejame nto da safra; compra e serviços da lavoura	Itaberá	Área Rural Assentamento Agrovila 6	20 a 30 anos	Cultivo de legumes, verduras e grãos
Rosana Mãe da Soraia (3 anos e 7 meses) Maternal I e II	28 anos	União estável	Branca	Não	Ensino Fundamental Incompleto	Trabalhador a Rural	Não respondeu	Itaberá	Área Rural Assentamento Agrovila 6	5 a 10 anos	Cultivo de grãos

Fonte: elaborada pela autora com base na pesquisa de campo.



Fotografia XXI: Criança chegando em casa de transporte escolar – Assentamento Pirituba II do MST – Agrovila 6 – Itapeva/SP – 2024

5.5 Informações sobre a família das crianças

Com relação às famílias das crianças, levantamos algumas informações para compreender o contexto social em que elas estão inseridas.

Procuramos saber sobre a dinâmica familiar na relação de cuidado e educação da criança. Constatamos que na maioria dos casos, o que corresponde a 6, as mães são as principais responsáveis pelo cuidado e educação das crianças; em 4 das famílias, os principais responsáveis são a mãe e o pai; em 1, é a responsável legal.

Esses dados nos levaram à pesquisa *Indicadores sociais das mulheres no Brasil*, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁹⁶, em 2022. Tal pesquisa revelou que as mulheres se dedicam por cerca de 21,3 horas semanais ao cuidado de pessoas ou afazeres domésticos, enquanto os homens despendem 11,7 horas nessa atividade. Ou seja, as mulheres gastam 9,6 horas semanas a mais do que os homens com esse tipo de trabalho, evidenciando a desigualdade de gênero no Brasil, que marca a vida das mulheres tanto no campo, quanto na cidade.

Embora a pesquisa tenha permitido observar a participação das famílias no cotidiano da creche, ainda assim, não podemos deixar de refletir sobre como as mulheres dos diferentes territórios são aquelas que mais se dedicam aos cuidados relacionados à infância, visto que identificamos uma diferença na divisão de responsabilidade no cuidado e educação das crianças.

Nessa perspectiva, deslocamos nosso olhar do contexto analisado e ampliamos a discussão a partir da problemática dos papéis sociais de gênero estabelecidos em nossa sociedade, estruturalmente patriarcal, e indagamos: quem cuida de quem cuida? E mais, destacamos que cuidar das crianças é papel de toda sociedade: se quisermos uma sociedade mais igualitária, essa tarefa precisa ser compartilhada como uma responsabilidade da família, do Estado e da sociedade como um todo.

⁹⁶ Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/genero/20163-estatisticas-de-genero-indicadores-sociais-das-mulheres-no-brasil.html>. Acesso em: 17 out. 2024.

A pergunta a seguir tem relação com a composição familiar e as relações estabelecidas pela criança em casa; ou seja, procuramos saber se a criança tem irmãos ou não, se mora com os pais, ou só com o pai, só com a mãe, com avós, etc.

Constatamos que a maioria das famílias das crianças, 10, é composta por 2 adultos; 1 família é composta por uma adulta.

Além dos adultos, em 3 das famílias, as crianças são filhas únicas. 3 têm 1 irmão e 5, 2 irmãos. Das 8 crianças que têm irmãos, todos estão na faixa etária entre 6 a 10 anos; 3 delas ainda têm irmãos na faixa etária de 11 a 15 anos; 1 criança tem irmão acima de 15 anos. Isso significa que a creche é um dos espaços de encontro dos bebês com seus pares, visto que, na família, as crianças, quando não são filhas únicas, têm irmãos/as mais velhos/as, de outra geração.

Quadro 16: Composição familiar

Quantas pessoas moram na casa da família			
Adultos	Crianças e Adolescentes	Irmãos	Idade dos irmãos
2	2	1	6 a 10 anos
2	1	Não tem	
2	3	2	6 a 10 e 11 a 15 anos
2	1	Não tem	
2	1	Não tem	
2	3	2	6 a 10 anos
2	3	2	6 a 10 e acima de 15 anos
2	2	1	6 a 10 anos
1	3	2	6 a 10 e 11 a 15 anos
2	2	1	6 a 10 anos
2	3	2	6 a 10 e 11 a 15 anos

Fonte: elaborada pela autora com base na pesquisa de campo.

Com relação ao convívio das crianças com outras no contexto familiar, a bebê Juliana, de 9 meses, tem uma irmã mais velha e muitos primos, com os quais ela brinca no quintal de casa, pelo fato de os familiares morarem próximos uns aos outros.

Thaise: *E como é a vida dela em casa?*

Olivia: *Eu tenho muito sobrinho, né? Eu tenho mais quatro irmãos, cada um deles tem dois, três filhos, então ela é rodeada de primo, ela é a mais nova, mas é rodeada de criança, e do lado do meu marido também tem bastante criança, que moram em casas tudo juntinho, sabe?*

Thaise: *Então ela convive com bastante criança da família?*

Olivia: *Bastante criança! (Entrevista, Olivia, mãe da bebê Juliana de 9 meses, 4 de julho de 2024, p. 2).*

A partir disso, podemos compreender que a maioria das famílias participantes são nucleares, compostas por dois adultos e criança(s); isso pôde ser verificado também pelo estado civil declarado pelas participantes, sendo que 5 delas são casadas, 2 tem união estável e 2 vivem com companheiro.

Além disso, há 1 família monoparental e 1 participante que declarou ser solteira, mas na casa há dois/duas adultos/as com que compartilha a residência, podendo, assim, se configurar como família multigeracional ou extensa.

Nesse sentido, vale relatar uma ação da escola, que promoveu um dia da família, a partir da compreensão de que as famílias são compostas por diferentes arranjos. Ou seja, há por parte da escola um reconhecimento positivo da diversidade de famílias e uma desconstrução acerca da ideia de um modelo de família universal.

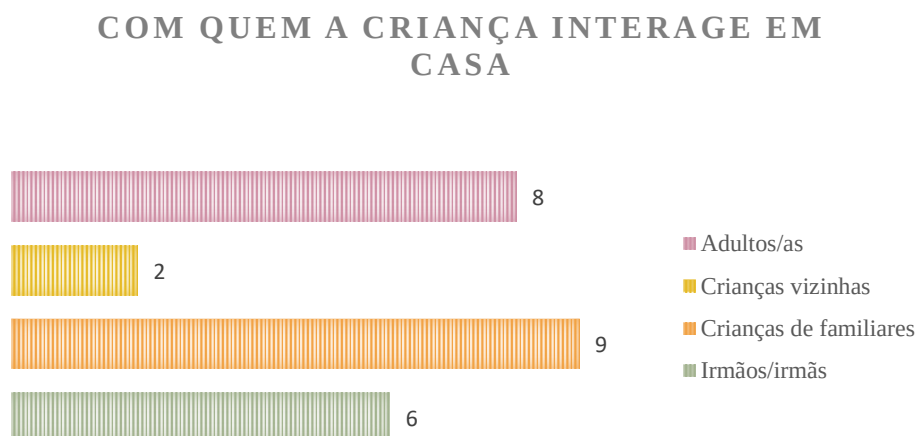
O dia do pai e da mãe foi substituído pelo dia da família, que ficou conhecido como “o dia de quem cuida de mim”. Todos ajudando a organizar a festa. As funcionárias Zenaide e Célia, que atuam na cozinha, prepararam o almoço o para toda a comunidade. Para realizar o trabalho extra, pessoas da comunidade vieram ajudar. Os ingredientes foram doados, professoras e funcionários da escola também colaboram financeiramente, doando a quantia que cada podia doar. O tempero verde (salsinha) foi retirado da horta da escola. Depois de tudo organizado, as famílias começaram a chegar, foram se sentando nas cadeiras e bancos da quadra, os bebês da creche e da comunidade estavam presentes! Avós, pais, mães, irmãos/as, primos... uma festa que juntou as crianças e suas famílias. A diretora Laura fez uma fala sobre a mudança da festividade, justificou o “dia de quem cuida de mim” dizendo que família é quem cuida das crianças, que as famílias são formadas de diferentes formas e que o importante para as crianças era ter as pessoas que cuidam delas nessa comemoração. As apresentações das turmas foram feitas, sempre começando pelos bebês. Depois das apresentações brincadeiras para juntar crianças e famílias e as turmas da creche tiveram uma programação diferente no prédio da Educação Infantil, que reuniu as famílias e todos se sentaram em um tatame junto a painéis com fotografias e ali os bebês estavam muito à vontade naquele momento, demonstraram isso através dos olhinhos curiosos, dos corpos que se sentavam nos colos e se levantavam procurando a professora ou apontando para as fotografias de suas famílias, que foram as primeiras a almoçar. Foi muito bonito ver a organização da cozinha para dar tempo de servir um almoço tão caprichado, gostoso e quentinho, um cardápio especial para um dia especial: estrogonofe de frango, batata palha, arroz e salada de beterraba, além de suco. Depois de ver todo mundo almoçando junto, ali no espaço das crianças e de uma escola que já foi lugar dos adultos e adultas que ali estavam, pois por ali muitas gerações já passaram, são 40 anos de história! Achei essa festa muita bonita, fruto de um trabalho coletivo, tudo muito bem organizado e cuidado (Notas do Diário de Campo, 07 de junho de 2024, p. 106).

5.6 Informações sobre as crianças em família

Com relação à deficiência, nenhuma criança das 11 famílias participantes tem deficiência. No entanto, quando olhamos para os dados de matrícula, 1 criança é identificada com Transtorno do Espectro Autista (TEA)⁹⁷; porém, sua família não participou das entrevistas. Já no que diz respeito à declaração sobre raça/cor, 9 das famílias participantes declararam que as crianças são brancas e 1 declarou que a criança é parda.

Também procuramos saber sobre as ações das crianças quando estão em família, já que, na creche, pudemos observá-las. Dessa forma, a maioria das famílias (82%) afirmaram que as crianças interagem/brincam com crianças da família e 55 % dos casos com irmãos; em menor proporção, 18%, com crianças vizinhas. Além disso, 73% das crianças interagem/brincam com adultos.

Gráfico 15: Interações da criança em família



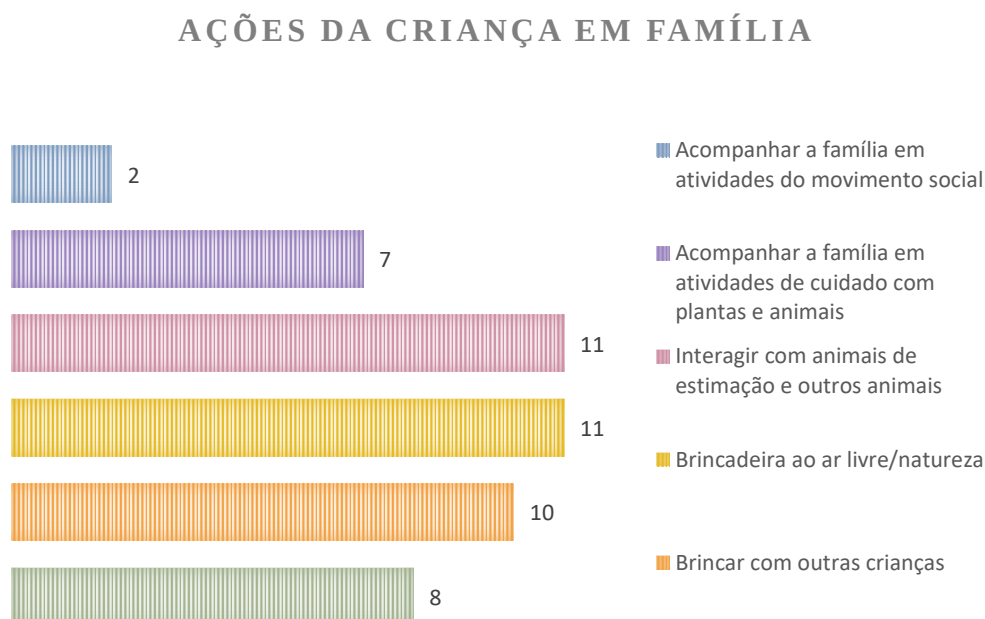
Fonte: elaborado pela autora com base na pesquisa de campo (2023/2024).

Quando estão em famílias, todas as crianças (100%) interagem com os animais de estimação e de criação; 91% brincam ao ar livre com e na natureza e com outras crianças, como já apontado; 73% têm acesso a TV e vídeos da internet; 55% brincam com

⁹⁷ Observamos que com a criança não há a presença de um estagiário ou profissional de apoio, tão pouco há indicação das docentes de tal necessidade. O atendimento às necessidades individuais da criança é feito pelas docentes e monitora de educação infantil da turma, que incluem a criança nas propostas educativas e brincadeiras coletivas que ocorrem no dia a dia de seu grupo.

brinquedos industrializados; 37% brincam com materiais não estruturados; e 27% gostam de escutar música e de leitura de livros. Além disso, 64% acompanham as pessoas adultas da família em atividades de cuidado com plantas e animais; 18% acompanham a família em atividade relacionada ao Movimento Social – MST.

Gráfico 16: Ações da criança em família



Fonte: elaborado pela autora com base na pesquisa de campo (2023/2024).

Importa destacar que as crianças, desde bebês, apreciam estar ao ar livre, interagir e brincar com e na natureza. O mundo animal chama muita atenção e está presente no cotidiano em diferentes situações. Esse dado também é bastante presente nas observações feitas na creche.

Ademais, desde que nascem, as crianças do Assentamento Pirituba II ocupam espaços sociais e participam das atividades realizadas pelas famílias no lote, cuidando de plantas e dos animais domésticos e de criação, como também participam de atividades políticas do Movimento Social.

Como o Assentamento Pirituba II é um lugar formado por fortes laços de parentesco, conforme aponta trabalho de Bombardi (2005) e Reis (2013), as crianças convivem com primos da mesma idade e de idades diferentes, e com familiares que

moram na mesma Agrovila ou em outras. Conforme a territorialização do assentamento aconteceu, os filhos e familiares dos primeiros assentados também participaram do processo de luta por reforma agrária. Além dessa situação, lotes que são destinados a plantação são cedidos para familiares e acolhem outras famílias. Como o assentamento é organizado em Agrovilas, ele aproxima as pessoas, que se conhecem e que convivem em comunidade. Nesse contexto, as crianças crescem em um lugar onde todos se conhecem e convivem próximos, diferente de áreas rurais onde há isolamento social, devido a grandes extensões de terras ou de águas, por exemplo.



Fotografia XXII: Parque da creche – Escola Terezinha de Moura Rodrigues Gomes – Assentamento Pirituba II do MST – Agrovila 6 – Itapeva/SP – 2024

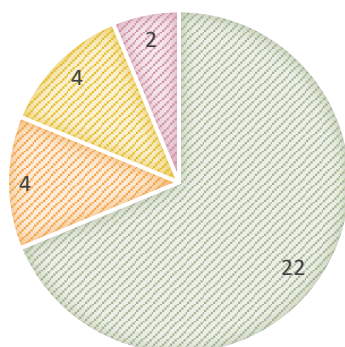
5.7 Informações sobre a creche na perspectiva das famílias

A partir dos dados da matrícula das crianças sobre o local de moradia, constatamos que todas, de um total de 32, moram no Assentamento Pirituba II em quatro Agrovilas: 1, 4, 5 e 6. Supomos que as demais crianças do território, que moram nas Agrovilas 2, 3 e até mesmo a 6 e aquelas que não são atendidas na Terezinha de Moura Rodrigues Gomes devem ser atendidas pela creche localizada Agrovila 3, mas no município de Itaberá – SP.

Gráfico 17: Local de moradia das crianças matriculadas na creche

LOCAL DE MORADIA

■ Agrovila I ■ Agrovila IV ■ Agrovila V ■ Agrovila VI



Fonte: elaborado pela autora com base na pesquisa de campo.

Das 32 crianças matriculadas na creche, 22 moram na Agrovila 1, próximo à escola. Na Agrovila 4, moram 4; na Agrovila 5, também 4. Na Agrovila 6, moram 2 das crianças.

Já com relação às 11 famílias participantes, pudemos levantar informação sobre o deslocamento das crianças da casa até a creche, compreendendo que as crianças com menos de 4 anos de idade não têm direito ao transporte escolar. Assim, aquelas que moram mais distantes da escola não conseguem se deslocar sem transporte.

Desse total de famílias participantes, temos um grupo de 8 crianças que moram no município de Itapeva nas Agrovilas 1 e 4, formando a maioria: 4 vão para a escola caminhando e, no trajeto, 3 famílias disseram que os bebês vão no colo e 1 bebê no

carrinho de transporte específico para criança. As outras 4 crianças se deslocam com carro próprio da família.

No município de Itaberá, moram 3 famílias, nas Agrovilas 5 e 6, que são mais distantes da escola. Tivemos relatos indicando que a família residente na Agrovilas 5 se desloca com o carro próprio; as outras 2, que moram na Agrovila 6, vão de ônibus escolar. Essas crianças começaram a frequentar a Educação Infantil depois que completaram 4 anos, pois, a partir daí, passaram a ter direito ao transporte escolar; antes disso, permaneceram em casa.

Com relação ao tempo de deslocamento, 3 famílias levam menos de 10 minutos; 6, de 10 a 20 minutos; e 2, de 20 a 30 minutos. Um tempo não tão longo, apesar de haver da necessidade de pegar a rodovia que separa o município de Itapeva e Itaberá. Em comparação ao tempo estimado de deslocamento, a pesquisa de Araujo (2015), realizada em um município da mesorregião de Ribeirão Preto, apontou que crianças da pré-escola levavam até 1 hora e 30 minutos para chegar à escola, trajeto esse feito em estradas de terra e montanhas, com grande circulação de treminhão de cana-de-açúcar. Além de exaustiva, essa viagem provocava ânsia de vômito em uma das crianças, que fazia o percurso com uma fralda a tira colo, preparada para possíveis episódios de vômito.

No caso do Assentamento Pirituba II, percebemos que as famílias que moram no entorno da escola, na Agrovila 1, se deslocam caminhando; carregando a criança no colo ou em carrinho de transporte. Já as crianças que moram mais distantes vão com carro próprio da família e com transporte escolar, que é terceirizado. Apesar de ele aparentar ser seguro às crianças, que vão sentadas e têm o apoio de uma monitora de transporte, vale ressaltar que parte desse deslocamento é feito em Rodovia Francisco Alves Negrão, utilizada por muitos caminhões.

Thaise: *E esse deslocamento pegando a rodovia é tranquilo?*

Helga: *Às vezes tá movimentado, que é muito caminhão de madeira nesses horários, né? Então a gente acaba chegando um pouquinho atrasada, porque aqui não sei se você pôde ver? A rodovia não tem nem acostamento.*

Thaise: *E tem muito caminhão?*

Helga: *É, aí você tem que vir devagar e é todo dia assim.*

(Entrevista, Helga, mãe da bebê Sol, de 9 meses, 4 de julho, p. 2).

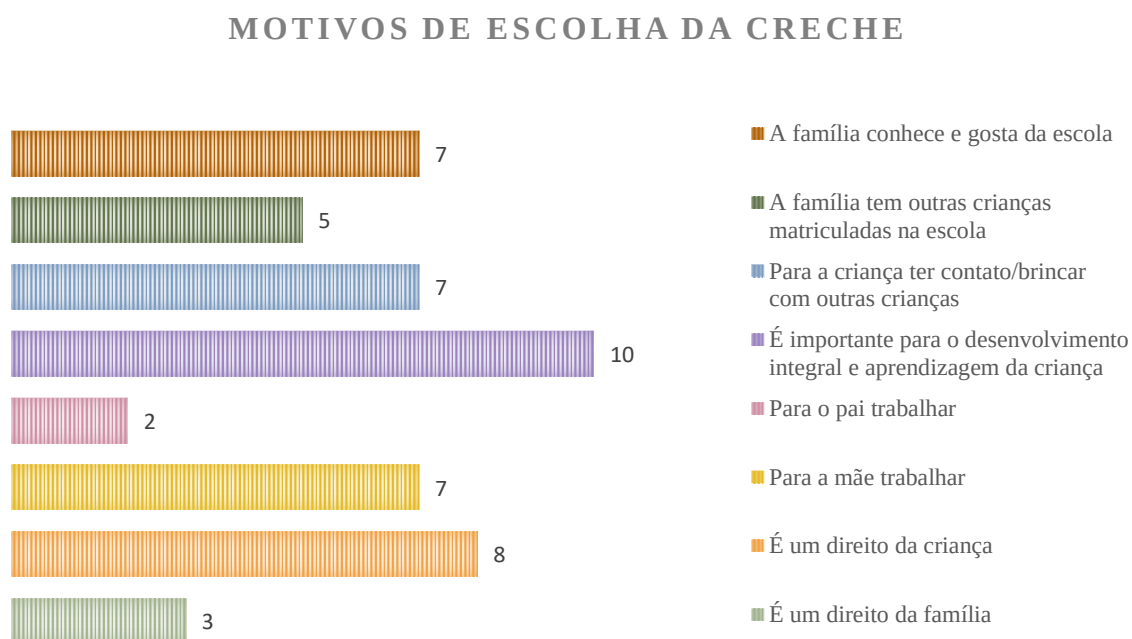


Fotografia XXIII: Estrada de terra - Assentamento Pirituba II do MST - Agrovila V1 –Itapeva/SP, 2023

Com relação à matrícula da criança na Educação Infantil/creche, das 11 famílias participantes, todas apontaram que a mãe ou a responsável legal foi quem fez a matrícula. Apesar de vermos os pais presentes na creche, indo levar e buscar as crianças, bem como nos festejos, ainda assim, as mães estão mais presentes no dia a dia da instituição.

Quando perguntamos as razões pelas quais as famílias optaram pela matrícula da criança na Educação Infantil/creche, a maioria das famílias (91%) reconhece que é importante para o desenvolvimento integral e aprendizagem das crianças; seguido pela ideia do direito da criança à Educação Infantil (73%); para que a criança tenha contato com outras crianças e pelo fato da família conhecer e gostar da escola (64%); bem como em razão das famílias terem outras crianças que também estão matriculadas e frequentam a escola (45%). Nessa perspectiva, predomina entre as famílias uma concepção de Educação Infantil como direito da criança, como lugar para brincar e aprender junto à outras crianças de mesma idade em espaço coletivo; ou seja, as famílias valorizam a creche.

Em seguida, destaca-se também a perspectiva do direito da família, com 27%. Nesse sentido, a creche é concebida como rede de apoio para que a família possa trabalhar, em especial para as mães trabalharem, em 64% dos casos, e, em 18% deles, para o pai trabalhar.

Gráfico 18: Motivos de escolha pela creche

Fonte: elaborado pela autora com base na pesquisa de campo (2023/2024).

Nesse sentido, vemos que as famílias concebem, em primeiro lugar, a creche como direito da criança; porém, esse direito não é conflitante com o direito da família. Para as mães trabalhadoras, é uma rede de apoio, pois são elas as principais responsáveis pelo cuidado e educação das crianças, conforme dados da pesquisa.

Além disso, as famílias reconhecem a creche como um espaço educativo, o qual proporciona experiências positivas para as crianças, como relato de Francisca: “*para a Graciane é bom para o desenvolvimento dela, né? Brincar com as outras crianças da idade dela, né? Ela adora a escola*” (Entrevista, Francisca, mãe da bebê Graciane, de 1 ano e 7 meses, 3 de julho, p. 3).

Em nossas observações, notamos que as famílias têm contato diário com as professoras e profissionais da escola. Os bebês são entregues na porta da sala para a professora, que recebe e conversa, troca informações sobre a criança com cada família.

Cheguei na escola por volta das 6:55 da manhã, momento em que as crianças estão chegando com ônibus escolares e com suas famílias. Todas as crianças esperam até as 7:00 da manhã para entrar. Nesse dia foram recebidas pela diretora da escola, que estava no portão da escola dando bom dia e conversando com as famílias. As crianças da Educação Infantil são levadas

por suas famílias até a porta da sala e são recebidas pelas professoras (Notas de Diário de Campo, 2 de maio de 2023, p. 17).

Outro fato importante é que as mães dos bebês vão até a creche para amamentá-los, quando eles ainda mamam no peito.

Nesse momento, Angelica, mãe do bebê Josivan de 9 meses foi amamentá-lo. Quando ele a viu, abriu um sorriso, ela o retirou da sala e depois voltou para colocá-lo para dormir, já que, após o almoço, os bebês descansam. Angelica tentou colocá-lo no colchão, mas Josivan queria mamar mais um pouco, sua mãe acolheu sua vontade e deu mama mais por mais tempo, que em seu colo adormeceu e depois foi colocado no colchão para dormir. Quando ele acordou, passou o dia tranquilo, brincando na creche (Notas de Diário de Campo, 21 de fevereiro de 2024, p. 63)

Pudemos aprofundar essa questão por meio das entrevistas: percebemos que as famílias gostam da creche, sentem confiança no trabalho desenvolvido e participam dos festejos, propostas abertas às famílias; na creche, podem participar da adaptação/acolhimento dos bebês, no início do ano.

Thaise: *E como é a participação de vocês aqui na escola, além desse contato diário com a professora na porta da sala?*

Helga: *Ah, é assim, eu me sinto família, é porque eu tive uma dificuldade em adaptação, elas me acolheram super bem, entendeu? Eu pude ficar mais de 15 dias dentro da sala, então a gente pega um vínculo, né? A direção também me acolhe super bem, super entendeu o meu lado como mãe, entendeu?*

Eu vejo lá atrás, eu tenho três filhas, a mais velha já fez 18 e a mais velha já estudou aqui, então já tinha essa participação antes, a direção não era a mesma, mas vinha mudando, e eu sempre participei tanto na APM, eu participava nas festas aqui, atividades escolares, não só nas festas, mas atividades para as crianças, a família, né?

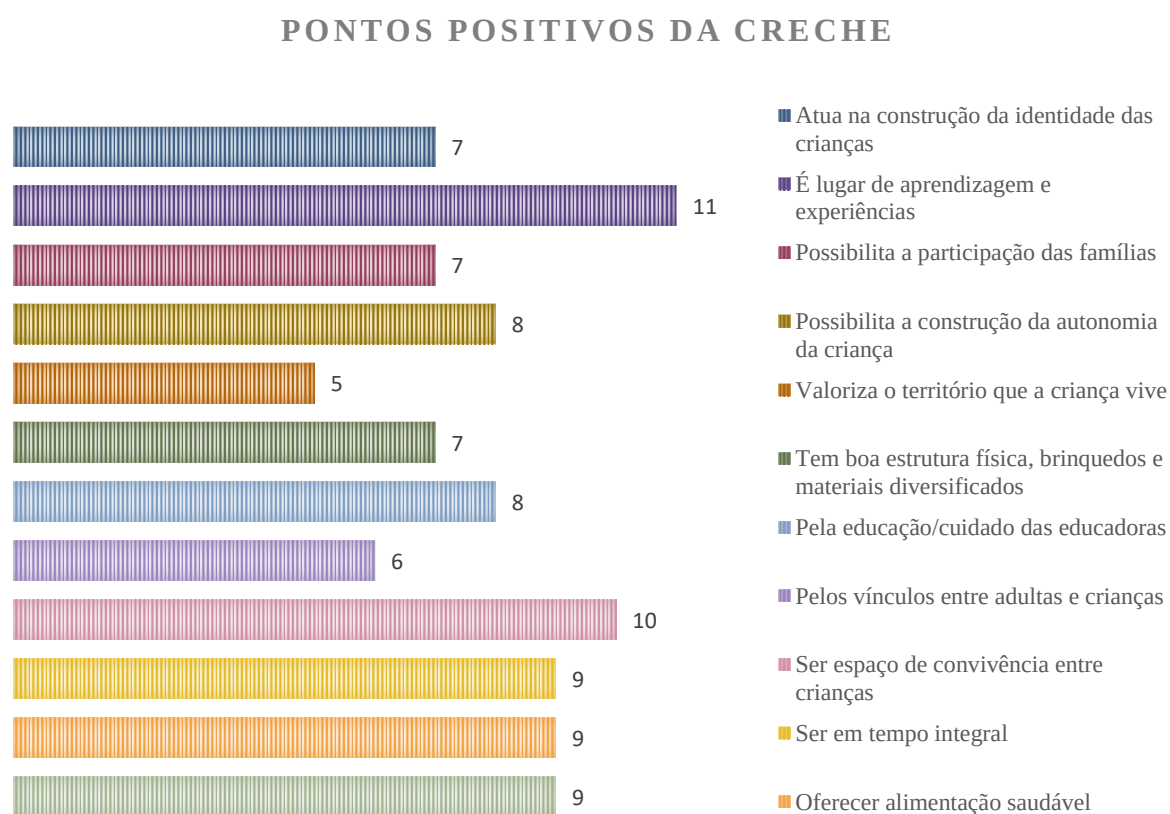
(Entrevista, Helga, mãe da bebê Sol de 9 meses, 4 de julho, p. 4)

Com relação à percepção das famílias sobre a creche e os pontos positivos, se destacam alguns aspectos importantes quando pensamos em um Educação Infantil do Campo, das Águas e das Florestas de qualidade, ou seja, além do que já indicamos sobre a valorização da creche como espaço educativo de convivência, experiências, brincadeiras e aprendizagens.

Nesse sentido, nos chama atenção que, para 82% das famílias, é positivo ter a creche no próprio campo; ter a creche em tempo integral e ter uma alimentação saudável para as crianças. Além disso, 73% das famílias valorizam a atuação, junto às crianças, da equipe de profissionais – das docentes e da Monitora de Educação Infantil, reconhecendo que este trabalho impacta na construção da autonomia das crianças.

Aspectos como a construção positiva da identidade das crianças do campo, participação da família na escola e a boa estrutura física e oferta de brinquedos e materiais foram apontados em 64% dos casos. Em menor proporção, 45% das famílias consideram aspecto positivo a construção de vínculos entre adultos e crianças e a valorização do território onde as crianças vivem.

Gráfico 19: Pontos positivos da creche



Fonte: elaborada pela autora com base na pesquisa de campo (2023/2024).

A partir desse panorama, referente ao que as famílias atribuem como características favoráveis da creche, as narrativas das participantes reforçam que conhecem a equipe que atua na creche e gostam do trabalho que as professoras desenvolvem com as crianças.

Thaise: *Como foi conseguir a creche para a Juliana?*

Olivia: *Para mim foi maravilhoso! Consegui trabalhar, assim, sossegada! Foi tudo pra mim, me ajudou muito, muito. E as professoras também, né? A maioria eu conheço, esse ano que entrou duas mais novas, mas as outras todas eu conheço.*

Thaise: *Você já conhece, se sente segura?*

Olivia: *Eu já gostava delas, e eu tenho bastante sobrinho, então já sabia quem que cuidava, né?*

Thaise: *Então é uma coisa que a família toda conhece a escola?*

Olivia: *Ahã, maravilha.*

(Entrevista, Olivia, mãe da bebê Juliana, de 9 meses, 4 de julho de 2024, p. 4).

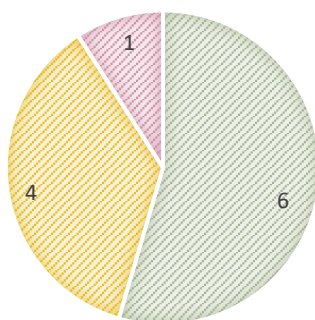
Ao final do questionário, procuramos saber a opinião das famílias acerca das políticas públicas implementadas voltadas às crianças de 0 a 3 anos na Educação Infantil, já que as famílias têm seus filhos/as matriculados na creche e podem avaliar se esse atendimento é de qualidade e o que ainda pode avançar.

Nesse sentido, verificamos que 6 das famílias avaliam que as políticas públicas atendem aos direitos das crianças. No entanto, 4 afirmaram que atendem parcialmente; 1 não soube avaliar.

Gráfico 20: Políticas públicas de Educação Infantil e o direito das crianças

AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EI ATENDEM OS DIREITOS DAS CRIANÇAS

■ Sim ■ Parcialmente ■ Não sei



Fonte: elaborado pela autora com base na pesquisa de campo.

Foram destacados, até o momento, muitos aspectos positivos com relação à creche e, portanto, sobre a política pública de Educação Infantil na escola pesquisada. Resta sublinhar dimensões apontadas pelas participantes para consolidar e garantir a máxima qualidade às crianças de 0 a 3 anos desse território na creche.

Em virtude disso, perguntamos às famílias se elas tinham sugestões de políticas públicas de Educação Infantil do Campo que ainda precisavam ser implementadas na creche. Das 11 famílias, 7 responderam a essa questão; as respostas podem ser observadas no quadro 17.

Quadro 17: Sugestões de políticas públicas

Sugestão de Política Pública	
Angelica, mãe do Josivan, de 9 meses	Sugestão no momento não tenho, acho que a escola atende a todos os requisitos, pois ainda são bebês, mas passeios pela vila iria integrar mais eles.
Olívia, mãe da Juliana, de 9 meses	Creio que a falta de transporte é um ponto a se falar, muitas crianças caminham sozinhas até a escola. Com isso correm risco pelo caminho.
Francisca, mãe da Graciane, de 1 ano e 7 meses	Ter mais espaço para brincar e brinquedos.
Helga, mãe da Sol, de 9 meses	A educação a qual a família esteja mais presentes nas decisões tomadas e aplicadas na escola, afinal juntos somos mais fortes.
Talita, mãe da Larissa, de 2 anos e 10 meses	Que ela tenha tudo que tem direito como criança, conhecimento, aprendizagem, convivência com outras crianças, que se desenvolva e seja feliz. Que se alimente bem, brinque, dance, tudo que uma criança merece.
Jeane, mãe do Naldo, de 3 anos e 6 meses	Na minha opinião, mais espaço seria bom, mais cuidadores também, de resto está bom.
Kaila, mãe do Lucio, de 1 ano e 8 meses	Que a creche seja um local onde as crianças se sintam seguras e acolhidas. Que educadores possam contar com todo suporte necessário para uma educação de boa qualidade. Que órgãos responsáveis se comprometam com a manutenção básica de limpeza em torno da escola, prezando pela segurança das crianças.

Fonte: elaborada pela autora com base na pesquisa de campo.

Das sugestões apresentadas, destacamos que as famílias valorizam que as crianças circulem pela Agrovila, para conhecer, valorizar e interagir com o território, compreendendo que a Educação do e no Campo deve extrapolar os muros da creche, conforme Angelica, mãe do bebê Josivan, de 9 meses aponta: *“passeios pela vila iria integrar mais eles”* (Entrevista, Angelica, mãe do bebê Josivan).

Ao encontro dessa perspectiva, as professoras relatam que os passeios eram práticas recorrente, porém, com a inserção dos bebês de colo, sentem dificuldade em realizar os passeios com a frequência que ocorria anteriormente.

Rita: Os passeios pela comunidade, as pessoas gostavam também de ver as crianças passeando, a gente chegava na casa das pessoas, é para mim importante.

Thaise: Você acha que precisa ter esse contato dos bebês com a comunidade, com o território?

Rita: Sim, precisa ter. A gente passeava pelo menos duas vezes por semana.

Thaise: E como eram esses passeios?

Rita: Assim, quando a gente saía, a gente pedia ajuda de um orientador pedagógico, tinha um orientador muito bom aqui que se envolvia, não era o trabalho dele, mas ele gostava de fazer isso. Aí, a gente ia no viveiro de mudas. Então a gente ia e as crianças gostavam de cortar mamona para brincar. Era uma coisa muito natural e, assim, era espontâneo. Às vezes, eles vinham correndo na frente, quando era um espaço de estrada de terra, deixava eles correr, eles corriam, sabe? Eles gostavam muito, então os passeios eram bem interessantes mesmo.

Thaise: E com os bebês bem pequeninhos é difícil fazer esses passeios?

Rita: Então, não dá. Precisa de colo, né? Aí, por exemplo, se pôr em um carrinho, você tá ocupada ali, e os outros? Você tem que estar com as mãos livres, então esse ano, eu vejo assim, que eles são pequeninhos. Precisaria ter mais uma pessoa.

(Entrevista, Professora Rita, 03 de julho, p. 29)

Ressaltamos que, ao nosso ver, essa prática pode ser organizada em parceria com outros/as adultos/as da comunidade e da escola. Chamar as famílias para participarem desses passeios pode ser uma oportunidade de integração entre família e escola, e um esforço conjunto na garantia do direito dos bebês de colo ao território.

Ainda, queremos colocar dois pontos em evidência. O primeiro diz respeito à sugestão da Kaila, mãe do Lucio, de 1 ano e 8 meses; ela diz: *“Que órgãos responsáveis se comprometam com a manutenção básica de limpeza em torno da escola, prezando pela segurança das crianças”* (Entrevista estruturada, Kaila, mãe do bebê Lucio de 1 ano e 8 meses).

Essa sugestão evidencia que as escolas localizadas em área rural devem ter a mesma atenção dos órgãos responsáveis pela limpeza, manutenção das áreas públicas e reparos estruturais, como calçamento no entorno e cuidado com os espaços externos da própria escola. As professoras também mencionaram preocupação com a limpeza das áreas externas, pois os bebês brincam no chão. Observar os espaços para garantir que as crianças possam ter ambientes bem cuidados é importante para as famílias e professoras.

Essa prestação de serviço, por vezes fica a cargo da própria comunidade, a qual roça a vegetação que cresce o ano todo. Isso é um ponto positivo, pois a própria comunidade cuida do território; porém, trata-se de uma demanda social que precisa estar no planejamento dos órgãos públicos municipais, em respeito aos direitos da população do campo, em especial das crianças que frequentam a escola nesse território.

A outra sugestão diz respeito ao transporte escolar. Reforçamos que essa questão foi amplamente abordada ao longo da pesquisa, não apenas pelas famílias, mas também pelas professoras e gestão. Salientamos, contudo, o que sugere a Olivia, mãe da bebê Juliana de 9 meses *“Creio que a falta de transporte é um ponto a se falar”* (Entrevista estruturada, Olivia, mãe da bebê Juliana, de 9 meses, junho de 2024). Recorremos à contribuição da Helga, mãe da Sol, de 9 meses, que, na entrevista, aprofunda essa questão e sugere não apenas o transporte para todas as crianças, desde bebês, mas também acredita que numa oferta de transporte específico para a Educação Infantil.

Thaise: *Sobre sugestão de política pública, você gostaria de falar sobre isso?*

Helga: *Então, lugar de criança é na escola. Eu vejo assim, independente se eu sou do outro município, eu quero pôr a minha filha aqui, entendeu? Direito da mãe, né? Da família.*

Aí eu vejo, não só aqui, mas em todas as escolas que eu já participei, criança de até 3 anos não tem direito à transporte, não sei se é segurança, não sei o que eles argumentaram, mas hoje com tantos meios de segurança, tem um Monitor para estar olhando, tem as cadeirinhas que a família pode estar fornecendo, né? Eu acredito que uma das coisas seria transporte para todas as idades e uma específica para os de 0 a 5, entendeu?

Thaise: *Um transporte específico?*

Helga: *Isso, ou de 0 a 3, que seja. Segundo o município, a gente já fez reunião até lá com os responsáveis pelo transporte na cidade, eles falam que criança*

de 0 a 3 anos não tem direito a transporte público. E com isso teria mais criança na escola, porque tem mães que tem.

Às vezes não bate horário, o pai precisa sair para trabalhar e tem só um carro, às vezes não tem carro, mas tem moto e como você traz uma criança, pega rodovia, com moto? Não dá!

Aí, então, teria mais criança na escola, é o direito da criança, né? Então, eu acho que uma das coisas seria isso, o transporte de 0 a 5 anos.

Thaise: *O que você quer dizer com transporte específico para os bebês?*

Helga: *É porque daí pegaria uma idade só, os pequenos, não misturaria com os adolescentes, né? Porque aqui, não sei se você viu? O transporte pega Ensino Fundamental e o Médio, às vezes pega de 5 anos até 9, 10 (anos), dependendo de onde vem os alunos, para não tá colocando com os adultos, né? E tem uma um Monitor só para isso entendeu?*

(Entrevista, Helga, mãe da bebê Sol de 9 meses, 4 de julho de 2024, p. 7).



Fotografia XXIV: Bebê subindo escada do escorregador no parque da creche – Escola Terezinha de Moura Rodrigues Gomes – Assentamento Pirituba II do MST – Agrovila 6 – Itapeva/SP – 2024

5.8 “Olha, os bebês estão chegando!”

Era final do dia na creche. Nesse momento, a equipe de apoio iniciava a lavagem dos banheiros e das salas desocupadas. Enquanto isso, as educadoras das duas turmas da creche, do Berçário e do Maternal, organizam a saída, geralmente realizada no parque, liberando assim as salas para que tudo fique limpinho para o dia seguinte, tudo feito com muito zelo e cuidado.

Do parque, quem olhava de dentro para fora podia ver as famílias chegando de carro, de moto ou caminhando. Para quem observava de fora para dentro, era possível ver as crianças e suas educadoras interagindo, brincando e comendo frutas.

Os encontros das turmas, ao final do dia, sempre são marcados pelas reações e emoções dos bebês. Algumas vezes, ainda no colo de suas educadoras, relutam em deixar o aconchego e ir embora para casa. Quando estão brincando se recusam a parar de explorar o parque. Outros saem engatinhando ou dando passinhos, mesmo que essa ação exija esforço e equilíbrio, alegria o corpo. Os bebês seguem adiante! Ansiosos pelo encontro com a mãe, pai, irmãos mais velhos ou mesmo por algum/a responsável/referência de afeto. Afinal, ir para a creche é bom, mas voltar para casa também é.

*Nesse momento de alegria e descontração, a turma de crianças do Maternal percebeu a chegada da turma de crianças do Berçário. Um alvoroço tomou conta do grupo e logo as crianças começaram a falar: “Olha, os bebês estão chegando!”, **Yasmim (2 anos e 5 meses)** reforçou repetindo a frase com sua voz fina e enfaticamente dizia: “Olha, os bebês estão chegando!”. **Emanuel (2 anos e 5 meses)** segue entusiasmado, dando pulinhos, demonstrando acolhimento e satisfação com a chegada dos bebês, demonstrando apoio à afirmação de sua amiga Yasmim e das demais crianças do grupo (Notas de Diário de Campo, 3 de abril de 2024).*

Finalizamos essa tese com a fala de um grupo de crianças: “Olha, os bebês estão chegando!”⁹⁸, que foi dita ao verem o grupo de bebês chegando no parque. Ela inspirou parte do título da tese, que “olha” para o processo histórico de chegada dos bebês na Educação Infantil do Campo, das Águas e das Florestas.

Todavia, essa cena anuncia como crianças em contexto de educação coletiva definem os bebês e nos incita a tecer considerações sobre ser bebê, levando em conta o que Clarice Cohn (2005) considera indispensável nos estudos antropológicos sobre as crianças e suas infâncias⁹⁹, ou seja, ao mirar as crianças, não podemos descolá-las de seus contextos, que exprimem e imprimem a cultura nos modos de viver a(s) infância(s).

⁹⁸ A escolha da frase “Olha os bebês estão chegando” foi sugerida por Juliana Diamante Pito, professora de Educação Infantil, pesquisadora de bebês, amiga e colega de profissão, que em uma conversa sobre a cena relatada, nos ajudou a pensar o título e o conceito de bebê, que toma como central a fala das crianças sobre ser bebê na creche.

⁹⁹ Apesar de não termos realizado um estudo etnográfico ou pesquisa com crianças, os estudos realizados no campo denominado Estudo da Infância são fundamentais para nossa compreensão acerca das crianças e suas infâncias.

[...] uma antropologia da criança que seja feita em uma realidade sociocultural muito próxima à do antropólogo não pode prescindir de uma reflexão sobre o que é ser criança [ou o que é ser bebê]¹⁰⁰ nesse contexto, e que infância se está falando. Afinal, como já dizia Margaret Mead; crianças existem em toda parte, e por isso podemos estudá-las comparando suas experiências e vivências; mas essas experiências e vivências são diferentes para cada lugar, e por isso temos que entendê-las em seu contexto sociocultural” (Cohn, 2005, p. 26).

Destarte, consideramos relevante trazer a fala supracitada para iniciar essa seção, dando visibilidade para um sentido compartilhado do que é ser bebê na percepção de um grupo de crianças, que, apesar de fazerem parte da Educação Infantil, vivem experiências diferenciadas e, em seus processos de subjetivação, (re)criam sentidos sobre o mundo que observam. Nesse caso, se diferenciando do grupo de bebês, as crianças constroem também a identidade individual e coletiva, estabelecendo relações entre pares que fervilham e abrem espaço para que re(inventem) o mundo.

Essa diferenciação e conceitualização do que é ser bebê pelas crianças pode estar atrelada ao ritual de passagem de uma turma para outra, já que as crianças da turma do Maternal já fizeram parte da turma do Berçário e agora não fazem mais, passando a ser crianças de mais idade ou, como elas dizem, “crianças grandes”.

A esse respeito, acerca das formas como as crianças são definidas socialmente, ilustramos a concepção apresentada pelo povo indígena da etnia Xikrin. Para esta cultura, a pintura corporal é um ritual que comunica diferentes situações sociais, pelas quais passam as pessoas, desde que nascem. As crianças indígenas, por exemplo, têm seus corpos pintados pelas mulheres – mães ou irmãs, quando conquistam a autonomia de falar e andar. A pintura no corpo, nesse caso, comunica que aquela criança está em determinada fase da vida; as crianças, nessa cultura, é criança até passar a ter sua criança e ter uma vida com responsabilidades, como a própria roça, por exemplo¹⁰¹.

Outras considerações acerca da interpretação das crianças sobre a “definição do que é ser bebê” podem ser consideradas. Aventamos também que as experiências e brincadeiras em cada turma, que atravessam a vida delas, se tornam recurso para que elas

¹⁰⁰ Grifos nosso.

¹⁰¹ “[...] um ou uma Xikrin será criança até o momento em que passa a ter uma criança que é sua – e que o momento em que o casamento é consolidado, em que o casal ganha um espaço próprio na casa, faz sua própria roça e caça e pesca o que irá comer e compartilhar, ganhando também um lugar na produção econômica” (Cohn, 2005, p. 25).

se diferenciem enquanto grupo social em espaço coletivo de educação. É muito comum as crianças da turma do Berçário brincarem livremente na sala referência e a turma de crianças do Maternal terem um direcionamento maior nas brincadeiras.

Objetos observados por nós, como mamadeira, chupeta, carrinho de transporte de bebê, podem ser significados pelas crianças como próprios das crianças de mais novas. Bem como o uso das fraldas ou do vaso sanitário, por exemplo, se tornam referência de diferenciação. Além disso, a forma como as educadoras organizam o dia a dia das crianças e como socialmente elas são significadas na creche pelos discursos que fazem parte da cultura adulta, são informações que chegam até as crianças e são por elas (re)interpretadas. Parece-nos, portanto, que, pela perspectiva das crianças do Maternal, ser bebê tem relação com o pertencimento de grupo e aos acontecimentos que ali estão presentes.

A fala das crianças anunciando a chegada dos bebês reforça a ideia de que a concepção de criança¹⁰², sujeito da infância, é uma construção social, cultural e histórica, como formulam estudiosos da área dos Estudos da Infância (Cohn, 2005; Ariès, 2006; Charlot, 1983).

Em outras culturas e sociedades, a ideia de infância pode não existir, ou ser formulada de outros modos. O que é ser criança, ou quando acaba a infância, pode ser pensado de maneira muito diversa em diferentes contextos socioculturais, e uma antropologia da criança deve ser capaz de apreender essas diferenças. Para isso, a análise antropológica deve abranger outros campos que, a cada caso, serão fundamentais para se entender o que significa ser – e deixar de ser – criança nesses contextos (Cohn, 2005, p. 22).

Por outro lado, lançamos nossa atenção para a definição de bebê pelo olhar das crianças, pois a reconhecemos presentes no mundo, em sua inteireza e força vital. Compreendemos, ainda, que as crianças, desde que nascem, são seres competentes, (inter)agem com o mundo social mediado pela cultura e, nessa relação, buscam interpretá-lo. Nesse sentido, as crianças são sujeitos da história, da cultura e da natureza, são, portanto, atores sociais e de direitos, cidadãos e protagonistas de histórias pessoais e coletivas (Cohn, 2005; Corsaro, 2009; Tiriba, 2010; Benjamin, 2002).

¹⁰² Neste trabalho, compreendemos que os bebês são crianças e, portanto, atores sociais competentes, desde que nascem. Para Coutinho (2021, p. 55), “a ação do bebê é orientada pelo sentido atribuído pelo outro. Essa assertiva está baseada em estudos que identificam que ao interagir com pares os bebês interferiam na ação do outro, assim como modificam a sua ação a partir do sentido atribuído pelos seus pares”.

Isso porque afirmamos com veemência que as crianças são completas e competentes; desde que nascem, fazem parte do cosmos (Krenak, 2017) e estão imersas na cultura. São ativas e criativas, inter(agem) com o mundo social e ambiental; a ação social das crianças subverte a ordem estabelecida (Benjamin, 2002). Elas intervêm na realidade, produzindo sentidos a partir de seus modos próprios de perceber, indagar, sentir, emocionar-se, expressar-se, pensar e atuar.

Consideramos, ainda, que os modos de vida dos grupos sociais são diversos e representam diferentes culturas – (cosmo)visões de mundo. A cultura, portanto, contribuiu para a constituição das crianças, que desde o nascimento, estão expostas à cultura dos adultos. No entanto, sob a perspectiva que apresentamos, a cultura que acontece nas experiências das crianças é reinterpretada por elas, o que William Corsaro (2009) conceitua como reprodução interpretativa. Esta ocorre em processos de compreensão da realidade e subjetivação das crianças, quando em grupos coetâneos brincam e (re)criam mundos outros, inovando a cultura adulta. Nessa perspectiva, crianças não são meras reprodutoras da cultura adulta, elas imprimem marcas singulares produzindo cultura (Fernandes, 1961).

[...] as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam e se apropriam criticamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações... as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas *contribuem ativamente* para a produção e mudanças culturais (Corsaro, 2003, p. 31-32 *apud* Campos; Ramos, 2022, p. 3).

Importante destacar que essa concepção de criança dialoga com o que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) expõem. E é essa concepção que deve orientar as práticas pedagógicas que ocorrem nos espaços/tempos das instituições de cuidado e educação das crianças de 0 a 5 anos.

Art.4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009, [s.p.]).

Consideramos, portanto, que para o grupo de crianças do contexto investigado, os bebês são aqueles que fazem parte da turma do Berçário, ou seja, a definição tem base identitária. Mesmo sendo a idade um referencial socialmente construído, a partir dessa perspectiva, conceituar bebê com base em um marco temporal fixo não faz sentido às crianças, isso porque elas, como já pontuamos, fogem às regras sociais estabelecidas,

assumindo outras lógicas, reinventando mundos, criando cultura, ir contra o que é singular na infância é uma postura adultocêntrica, que fere os direitos de ser criança.

Nesse sentido, olhar para os bebês exige o exercício da ética da alteridade para reconhecer no outro a sua singularidade. Pelo prisma que apresentamos, os bebês são atores sociais, porque participam ativamente, mudam/direcionam o curso das ações dos adultos/as que o cercam, nos contaminam com suas emoções, gestos, expressões; como atores sociais, eles agem também afetados pelas relações estabelecidas (Coutinho, 2017). São curiosos, atentos, inteligentes, comunicativos, desafiadores e potentes. As crianças, desde que nascem, são, portanto, atores sociais porque “formulam interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, e o fazem de modo distinto para lidar com tudo que as rodeia” (Sarmiento, 2005, p. 373 *apud* Campos; Ramos, 2022, p. 4).

A partir disso, nosso desejo é que possamos apurar nosso olhar, porque o olhar inédito dos bebês para o mundo pode melhorar o nosso, assim como canta Arnaldo Antunes: “*seu olhar, seu olhar, melhora, melhora o meu*”. Ademais, nos inspira a concepção da professora Maria sobre o ser bebê; sob sua compreensão, os bebês são competentes, sensíveis e únicos; “*eles submergem nas experiências*”.

Eu acho incrível como eles evoluem, assim, de um dia para o outro, essa percepção que eles vão tendo do corpo, do quanto eles sentem com o corpo, né? Eles submergem nas experiências, nas vivências, eu acho muito legal isso. E eles são assim sensíveis também, precisam muito do cuidado. Cada bebê é um bebê, sabe? E eles aprendem de maneiras diferentes, tempos diferentes, eles não têm, assim, a gente não pode querer obrigar eles a fazerem todos da mesma maneira, na mesma hora e do mesmo jeito! É no tempo deles, que eles vão participar. Você propõe as atividades, as experiências, as vivências, mas é no tempo e no jeito deles. De repente, eles podem ir até além daquilo que às vezes você planejou, sabe? Eles são muito espertos, são totalmente potentes. Aí vai da gente ter essa leitura, assim, da criança individual e desenvolver as potencialidades de cada um (Entrevista, Professora Maria, 18 de junho de 2024, p. 23).

Esta tese, com muito ainda para falar, precisa chegar ao fim, mas chega com o desejo de que a Educação Infantil possa ser o cotidiano, a revolução, para todos as crianças, desde bebês, do campo, das águas e das florestas (e de todos os contextos das infâncias), como afirma a diretora Laura, que lutou e continua lutando por uma educação de qualidade e emancipatória para todos/as no Assentamento Pirituba II do MST.

Meu sonho é que todo o Brasil, especialmente, no campo tenha direito a ter essa organização, essa educação, essa escolarização, inclusive no urbano tem

que fazer filas, filas e mais filas, as mães ficam esperando para poder colocar o seu filho na creche, isso acontece em cidades menores e maiores. Quero dizer que a política pública não atende à demanda real que existe no Brasil afora, nem na cidade e muito menos no campo.

Como diz, se não me engano Che Guevara, “quando o extraordinário está no cotidiano, é a revolução”. Então se no cotidiano de todos – de todas as comunidades tradicionais do campo – tiver a Educação Infantil, aí que você conseguiu, que se conquistou uma revolução, passar de extraordinário a ser o natural, o ordinário, o cotidiano. Ainda é extraordinário para a sociedade como um todo.

(Entrevista, Diretora Laura, 26 de julho de 2024, p. 28).



Fotografia XXV: Interação de duas bebês da turma do Berçário I, II e MI – Escola Terezinha de Moura Rodrigues Gomes – Assentamento Pirituba II do MST – Agrovila 1 – Itapeva/SP – 2023

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o percurso/movimento de construção da tese, é importante destacar que nosso referencial teórico é a Educação Infantil do Campo, das Águas e das Florestas, que se constitui no diálogo e confluência entre a Educação Infantil e a Educação do Campo. Nosso ponto de partida foi a Pesquisa Nacional “*Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais*” (Brasil, 2012), por fundamentar a área e promover outras tantas pesquisas, que contribuem para a construção e consolidação desse campo investigativo.

Realizamos um estudo de caso qualitativo na Escola Terezinha de Moura Rodrigues Gomes, localizada no Assentamento Pirituba II do MST, no município de Itapeva – SP. Embora a instituição atenda da Educação Infantil aos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos detivemos em analisar a experiência da creche, tendo em vista o atendimento das crianças de 0 a 3 anos.

Justificamos a nossa escolha, tendo em vista que as pesquisas na área tendem a problematizar questões ou contextos relacionados à pré-escola, visto que atualmente é uma etapa da educação obrigatória à todas as crianças. Além disso, apesar da Educação Infantil ser um direito de todas as crianças, o acesso à creche é desigual para as crianças dos territórios rurais, em especial para os bebês de até 2 anos de idade (Rosemberg; Artes, 2012).

No nosso país, o acesso às vagas é marcado por desigualdades regionais, étnico-raciais, de classe e também pelo local de residência (se em território urbano e rural). Nossas infâncias encontram-se marcadas por essas desigualdades sociais. Mas a educação infantil é um direito de todas as crianças e se estamos em construção de uma sociedade democrática, não é tarefa coletiva garantir esse direito? (Silva; Pasuch, 2010, p. 3).

Consequentemente, conhecer uma experiência de atendimento em creche mostrou-se um caminho investigativo comprometido com a primeiríssima infância dos territórios rurais e com a construção e fortalecimento desta área de conhecimento.

Reafirmamos na fundamentação teórica que a Educação do Campo, das Águas e das Florestas nasceu a partir do protagonismo do *Movimento por uma Educação do Campo*, no final da década de 1990, que inaugurou uma nova concepção de educação para os povos que residem nos diferentes territórios rurais Brasil afora. Dessa forma, esse grupo defendeu uma Educação *do e no* Campo e a construção de uma educação

emancipatória (Freire, 2006), que atenta às injustiças sociais se opõe ao modelo capitalista de produção, o qual, por sua vez, disputa um projeto de campo predatório baseado na monocultura/produção para exportação e no esvaziamento da vida e das culturas do campo.

Ao contrário, a Educação do Campo enxerga e centraliza sua ação política e pedagógica na defesa de uma concepção de campo como território. Para Fernandes (2006, p. 2), “pensar o território significa compreendê-lo como espaço de vida, ou como um tipo de espaço geográfico onde se realizam todas as dimensões da existência humana”. E nesse ínterim, algumas conquistas legais deram força e legitimidade ao *Movimento por uma Educação do Campo* (Brasil, 2002; 2008).

Ademais, é a partir desse contexto que emerge a Educação Infantil do Campo, das Águas e das Florestas. Ela surge um pouco mais tarde, no final dos anos 2000, demandando um olhar mais apurado às especificidades da primeira etapa da Educação Básica, considerando refletir e propor políticas públicas voltadas às crianças de 0 a 5 anos. A partir daí até a atualidade, apesar da estagnação das políticas públicas sofrida no período de 2016-2022, algumas conquistas e documentos orientadores e legais marcam a recente história da EICAF (Brasil, 2009; 2010; 2024a). Inclusive, argumentamos que a identidade da Educação Infantil se ancora no cuidar/educar e no brincar/interagir, princípios que precisam ser respeitados.

Outro ponto importante foi a realização da revisão bibliográfica do tipo estado do conhecimento. A partir dela, lançamos luz para a produção de conhecimento acerca do tema da Educação Infantil do Campo, buscando identificar, com base no mapeamento e na posterior análise de teses e dissertações, trabalhos que se dedicaram a refletir sobre a creche e a pré-escola, bem como aqueles que se detiveram exclusivamente na creche.

No cotejamento do levantamento realizado, pudemos compreender que, apesar da Educação Infantil do Campo ser uma área emergente, há uma produção contínua na área, com alguns períodos que marcam maior e menor intensidade. As pesquisas são fundamentadas nas discussões teóricas e na legislação relacionadas à Educação Infantil do Campo. Tal processo contribui para a delimitação desse campo de conhecimento, ao mesmo tempo que também reconhece as especificidades das infâncias e os sujeitos inseridos nos contextos educativos.

As pesquisas que tiveram o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST como tema central apontam para sua importância na construção da Educação do Campo, uma vez que as ações do movimento fortalecem a concepção de educação emancipatória, contribuem para a luta pelo direito à educação e propõem espaço para formação de professores, impactando as práticas pedagógicas e a valorização das infâncias e dos contextos do campo, das águas e das florestas.

Ademais, os trabalhos mapeados identificam problemas e apontam desafios para as políticas públicas, como a necessidade de formação de professores e currículos específicos em diálogo com a Educação Infantil do Campo. Além disso, destacam a importância de currículos que garantam o direito das crianças do campo à educação para as relações étnico-raciais e melhoria das condições de oferta, incluindo infraestrutura adequada às crianças, desde bebês, sistema híbrido de atendimento (campo e cidade) e nucleação, que, como política pública, desarticula a participação da comunidade e fere as identidades das escolas do campo. Também são evidenciadas dificuldades enfrentadas pelos professores no trabalho com salas multisseriadas, bem como a antecipação de processos de escolarização em detrimento de processos de cuidar, educar e brincar.

Com relação aos trabalhos voltados à creche, saltaram aos nossos olhos as considerações sobre a ação social dos bebês, enfatizando sentidos próprios estabelecidos nas interações cotidianas na creche, ou seja, apresentando-os como sujeitos potentes. Por outro lado, também se destacou apontamentos sobre desigualdade social e a consequente ausência de política pública de Educação Infantil para os bebês, impedindo o pleno exercício da cidadania por esses sujeitos.

Adentrando o universo da pesquisa, nosso interesse foi investigar o direito das crianças de 0 a 3 anos, residentes em um assentamento rural, à creche no próprio local de moradia, e assim avaliar as políticas públicas implementadas e aquelas que ainda precisam ser implementadas, observando aspectos relacionados à acesso a creche e às condições da oferta. Isso decorre da compreensão de que não basta oferecer a vaga na creche, é também necessário prover condições para que o atendimento na Educação Infantil no campo não seja precário.

Como todas as crianças brasileiras, as crianças do campo têm o direito à educação infantil, o direito de frequentar creches/pré-escolas. Embora, na sua origem, essas instituições tenham surgido num contexto urbano, muita coisa se modificou e hoje elas são concebidas como um direito de todas as crianças. Direito que todas as crianças possuem de conviverem com outras crianças, de

terem acesso a espaços, materiais, brincadeiras e tempos organizados para que vivam plenamente suas infâncias e para que se encantem com as descobertas e os conhecimentos que a humanidade já fez e produziu e que seus grupos (re)criam nas interações cotidianas entre seus membros, adultos e crianças (Silva; Pasuch, 2010, p. 3).

Chegamos na escola municipal Terezinha de Moura Rodrigues Gomes, localizada no Assentamento Pirituba II do MST, no município de Itapeva – SP, onde realizamos nossa pesquisa. Essa instituição nos recebeu de braços abertos, uma vez que é uma prática social e política recorrente, no assentamento, acolher pesquisadores/as e interessados/as em conhecer os processos relacionados à reforma agrária e à luta do MST por direitos, como educação, saúde, moradia digna, produção de alimentos saudáveis e cuidado e preservação do meio ambiente.

Por meio da pesquisa de campo, pudemos compreender que o território da escola era habitado por famílias que arrendavam as terras da Companhia Agrícola e Industrial Angatuba, a qual, endividada, perdeu a posse para o Estado na década de 1950. A partir daí, houve uma tentativa de colonização; porém, a ocupação irregular das terras por grileiros permaneceu por anos e as famílias camponesas enfrentaram um longo período de luta para terem o direito à terra, até a reforma agrária se iniciar no ano de 1984 com o governo Franco Montoro, e a organização das famílias fortalecida pelo MST, que é resultado de processos de luta camponesa.

Nesse mesmo ano, o Assentamento Pirituba II – Agrovila I foi fundado e a posse da terra deu início à luta por educação. Assim, meses depois, a escola Terezinha de Moura Rodrigues Gomes¹⁰³ foi fundada, sendo resultado da organização e mobilização política dos assentados. Como relatamos, a territorialização do assentamento ocorreu por mais 20 anos até sua consolidação e a formação das demais Agrovilas.

Conforme relatamos, a escola foi se expandindo, começou ofertando Educação de Jovens e Adultos e hoje atende toda Educação Básica, da Educação Infantil ao Ensino Médio, sendo este atendimento realizado pela Rede Municipal e Estadual de ensino. Para nossa pesquisa, foi importante conhecer a história da creche, que é fruto da luta das *“mulheres do assentamento, não só mãe, quem não tinha bebê, quem tinha bebê, quem tinha e não estava precisando”* (Entrevista, professora Rita, 17, de julho, 2024, p. 18).

¹⁰³ O nome da escola no início era uma homenagem ao governador Franco Montoro.

Portanto, a creche é uma luta das mulheres camponesas, que seguem em outros espaços, como na Marcha das Margaridas, lutando por justiça social e igualdade de gênero.

Como forma de garantir o direito à creche, foi *“em 2012 tudo começou, até usaram a casa que era do caseiro, para atender logo a reivindicação”* (Entrevista, professora Rita, 17, de julho, 2024, p. 18). A ocupação da casa do caseiro e a presença dos bebês na escola criou uma demanda de organização da oferta. Acreditamos, a partir dos indícios da pesquisa, que, sem luta organizada das mulheres e sem a ocupação do espaço pelos bebês, mesmo que em prédio adaptado, muito provavelmente a creche não se concretizaria como uma política pública, haja visto que, no município, há apenas 3 creches rurais, uma localizada no Quilombo Jaó, a do assentamento e outra em um bairro rural (esta atende crianças com 3 anos completos).

Pudemos ainda constatar que, na escola investigada, há um corte etário para a efetivação da matrícula, que se inicia quando os bebês já completaram 6 meses. Não sabemos, no entanto, se há demanda no assentamento para os bebês nos primeiros meses de vida; tão pouco temos ciência se essa organização é uma diretriz da Secretaria de Educação ou se é adotada pela escola. Segundo a diretora Laura, essa medida é estabelecida para garantir um atendimento adequado para os bebês, visto que as turmas são multietárias e quanto menor é a criança, maior atenção individual ela demanda. Nesse sentido, seria necessário pensar a especificidade do atendimento dos bebês e a partir das necessidades levantadas instituir política pública, garantindo o acesso e as condições ideais.

Outra questão que está relacionada ao direito de acesso à creche é o transporte escolar, que não é garantido para as crianças de 0 a 3 anos, fazendo com que algumas famílias que desejam a creche aguardem as crianças completarem 4 anos para terem direito ao transporte e assim frequentar a Educação Infantil. A ausência dessa política pública para a faixa etária de 0 a 3 anos impede que as crianças residentes nas Agrovilas mais distantes tenham acesso à creche. Ademais, há famílias do entorno, chácaras e sítios vizinhos, que desejam matricular as crianças na creche, entretanto, sem transporte escolar, isso não é viável.

Com relação ao acesso e à demanda por creche no assentamento, podemos apontar que o direito é garantido às crianças que residem próximo à escola ou que as famílias tem transporte próprio e conseguem fazer o deslocamento diário. O acesso de todas as famílias

que desejam matricular seus filhos na creche não é garantido, resultando em uma demanda reprimida. Esse obstáculo seria resolvido se o acesso ao transporte escolar se estendesse a todas as crianças.

Apreendemos dessa história que, caso o transporte escolar se torne uma política pública universal, haverá a necessidade de ampliação das vagas na creche e maiores investimentos em infraestrutura, bem como contratação de professores e profissionais para atender a demanda, etc. Talvez isso impeça que as crianças de até 3 anos de idade tenham acesso ao transporte escolar, pois não há por parte dos órgãos oficiais o compromisso e investimento com essa política pública, as que decorrem dela.

Outro ponto que também é sensível é o direito dos bebês de até 6 meses à creche. A esse respeito, a idade se mostrou no contexto analisado um marcador de desigualdade social tal qual é percebido em nossa sociedade, conforme estudos têm indicado (Rosemberg; Artes, 2012; Seisuk; 2019). Dessa forma, é necessário reconhecer a cidadania dos bebês, desde o nascimento, fazendo com que as políticas públicas considerem todas as crianças, independentemente da idade.

Buscamos também analisar questões relacionadas às condições da oferta na creche. Quando chegamos em 2023, para a pesquisa de campo, um novo prédio para a Educação Infantil e outros espaços estavam sendo construídos e a creche, que iniciou seu atendimento em espaço improvisado, passou em 2024 a funcionar em prédio próprio, como também em período integral.

No entanto, a estrutura física mostrou-se inadequada para o atendimento de toda demanda da Educação Infantil, por se basear em certo “padrão rural” que atende um pequeno número de crianças, em torno de 10 a 15 por turma. Esse “padrão rural” por sua vez não coube na realidade da escola, que é de porte médio e atende uma demanda maior.

Essa inadequação foi observada pela diretora Laura, que, ao assumir o cargo de gestão, quando o novo prédio estava sendo levantado, se atentou para os pequenos espaços das salas e a ausência de estrutura para atender os bebês, pois as salas não contavam com espaço para descanso e trocador com cuba para banho. Vale destacar que essa realidade também se faz presente em outros contextos de Educação Infantil, localizados em áreas rurais, pois a pesquisa nacional constatou que os “espaços destinados a crianças menores, de 0 a 3 anos, como *Berçário*, *Lactário* e *Solarium* [...] evidenciam

uma precariedade ainda maior dos equipamentos destinados a esta faixa etária” (Barbosa *et al.*; 2012, p. 93).

Todavia, consideramos que a atuação da gestão escolar, na figura da diretora Laura, que também é assentada e militante do MST, tem contribuído para que a creche tenha condições de oferta. Ela foi responsável não apenas por demandar a ampliação do espaço do prédio da Educação Infantil, como também buscar recursos e criar estratégias para garantir materiais, mobiliários, brinquedos, aparelhos de mídia e internet, dentre outras questões.

Ressaltamos, com isso, que a gestão da Educação Infantil do Campo, das Águas e das Florestas demanda (re)conhecimento sobre a Educação do Campo e um olhar para a especificidade, que valorize a escola no território e os sujeitos que dela fazem parte, para que não se reproduza nas escolas localizadas em área rural um cenário de descaso, abandono e precariedade. Outrossim, faz-se importante a atuação da gestão escolar junto aos órgãos responsáveis pela oferta da educação para a superação de políticas públicas descomprometidas com os direitos das crianças dos territórios rurais.

Vale retomar que a participação da comunidade na escola é um direito e também uma forma de a gestão escolar somar forças na construção da Educação do Campo. Com relação a isso, durante a pesquisa, dialogamos com as famílias das crianças que frequentam a creche; elas se mostraram conscientes com relação ao direito das crianças à Educação Infantil, reconhecendo a creche como um espaço importante para o brincar, para as interações entre pares e para a promoção do desenvolvimento e aprendizagem na infância.

Além disso, ressaltam que a creche também um direito das famílias, em especial das mulheres – principais responsáveis pelo cuidado e educação das crianças, segundo dados da pesquisa. Encontram, assim, na Educação Infantil, uma rede de apoio para que possam se desenvolver no mundo do trabalho.

As famílias também nos deram indícios sobre as experiências das crianças na comunidade. Com muita ênfase, notamos que as crianças vivem em contato com a natureza, brincam com os animais de estimação e criação e participam de atividades do movimento social. Os relatos dizem sobre a relação da infância e a biofilia, ou seja, as crianças são seres da natureza e, por isso, tendem a se conectar com o mundo natural

(seres vivos e naturais), desenvolvendo apego, sentindo de prazer e desejo em estar ao ar livre e em estado de liberdade (Profige, 2016). As professoras que participaram da pesquisa ratificam o que as famílias as relataram e são que propiciam o desemparedamento dos bebês na creche (Tiriba, 2010), pois reconhecem que as crianças do campo são espertas, pois brincam livremente na terra.

Julgamos importante recobrar um assunto muito caro à Educação Infantil do Campo, das Águas e das Florestas, que diz respeito à formação de professores. Como relatado, apesar das professoras, com exceção da Monitora de Educação Infantil, terem acompanhamento, orientação e espaço de formação, no momento da observação, não foi possível identificar formação voltada à Educação do Campo. Embora haja momentos que centralizam questões relacionadas ao contexto, o que orienta as formações de professores são em geral discussões voltadas ao currículo adotado da Rede Municipal de Ensino, que está em conformidade com a BNCC, a qual, por sua vez, não considera as infâncias do campo, tão pouco a Educação Infantil do Campo, apresentando-se como um currículo universal.

Nesse sentido, para que se garanta a consolidação da Educação *do e no* Campo na escola investigada, a meta 3.5 “*Desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para a educação escolar às comunidades quilombolas e escolas do campo*” do Plano Municipal de Educação de Itapeva¹⁰⁴ precisa ser considerada na construção das políticas públicas, tanto no que se refere às propostas pedagógicas, quanto na adequação dos temas formativos. É imprescindível que a Coordenação Pedagógica tenha condições para atuar junto ao grupo de professoras, promovendo debates em torno da temática da Educação do Campo e das diretrizes e princípios que dela decorrem.

No movimento de construção da identidade da educação infantil do campo, também as identidades profissionais vão se constituído. Nesse processo, assumimos o compromisso de garantir que as práticas junto às crianças lhes permitem viver suas infâncias com todas as potencialidades que a vida do campo oferece? O rio, as árvores, a produção de alimentos, os animais, o sol, o mar, a flora, as águas, o tempo da comunidade, as histórias, as lendas, os artesanatos, os brinquedos tradicionais, as cirandas, os rituais são recursos para a ação pedagógica? As contribuições da educação do campo nos instigam a questionar se as aproximações a esses elementos são feitas de modo a torná-los meros conteúdos da ação pedagógica. Embora como conteúdos apontem para uma educação contextualizada, que possibilita relacionar o local e global, o singular e o plural, esses elementos são mais do que isso. Constituem-se em

¹⁰⁴ Disponível em: <https://www.itapeva.sp.gov.br/public/admin/globalarq/plano-municipal/3467538139fa1d7023ab63ed733feba1.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2025.

cenários que estruturam, dão vida e sentido às experiências das crianças (Silva; Pasuch, 2010, p. 13).

No encerramento, vale apontar que as professoras e a equipe da escola são concursadas e lotadas na unidade, o que evita a rotatividade e colabora para a criação de vínculo com a comunidade.

Ademais, ressaltamos que as crianças estiveram presentes ao longo da pesquisa e, com elas, as suas companheiras de cuidado e educação. As mulheres também estiveram conosco! Lembramos que tomamos emprestada a concepção de bebê do grupo de crianças da creche, para afirmar o quão é importante para nós os dizeres e pensares das crianças. São elas, sujeitos de direitos, cidadãs, seres da cultura e da natureza que nos inspiram e nos motivam a seguir lutando por seus direitos. Desejamos que todos os bebês do campo, das águas e das florestas (e todos os territórios) possam ter o direito a creche, desde que seja desejo da família! Que o Estado possa cumprir seu dever e que os bebês encontrem na creche um lugar acolhedor, alegre e atento a seus gestos, olhares e ações no mundo, ações estas tão cheias de sentido.

Chegamos ao fim da jornada de doutorado, que muito nos ensinou! E para nos despedir (e ganhar fôlego para começar de novo), recorremos à frase proferida por Fernanda Torres¹⁰⁵ que sintetiza nosso sentimento após viver todo esse processo, tão intenso e transformador.

“A vida presta. E muito!” (Fernanda Torres, 2025)

¹⁰⁵ Fernanda Torres, ganhadora do Globo de Ouro de melhor atriz na obra cinematográfica *Eu ainda estou aqui*, de Walter Salles.

8 REFERÊNCIAS

ABREU, A. C. S. dos S. R. **Prática docente na educação infantil em agrupamento de multiidade:** experiência/resistências no campo no município de Altos/PI. 2020. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Altos – PI, 2020.

ACHUTTI, L. E. R. **Fotoetnografia:** um estudo de antropologia visual sobre o cotidiano, lixo e trabalho. Porto Alegre: Tomo Editorial: Palmarinca, 1997.

ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

AMORIM, K. S; ANJOS, A. M; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Processos interativos de bebê em creche. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, vol. 25, n. 2, p. 378-389, 2012.

ANDRADE, L. G. **A organização e a oferta da Educação Infantil para as crianças camponesas no município de Barra de Santana – PB.** 2022. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande – PB, 2023.

ANDRE, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade**, [online], vol. 22, n. 40, p. 95-103, 2013.

ARAÚJO, D, K, P de. **Protagonismo de crianças negras na Educação Infantil do Campo:** brincadeiras e igualdade de gênero. Dissertação (Mestrado em Formação de Professores). 2021. 155 f. Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores. Centro de Educação, Universidade Estadual da Paraíba – PB, 2021.

ARAÚJO, R. N. Ética a partir da alteridade na filosofia de Emmanuel Lévinas. **Revista Eros**, Sobral, v. 2, p. 38-56, jan./dez. 2020.

ARAUJO, T. V. **Educação Infantil do Campo e Gestores Educacionais.** 2015. 200 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Psicologia). Programa de Pós Graduação em Psicologia; Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2015.

ARAUJO, T. V; SILVA, D. C. V. Educação Infantil antirracista: experiências com a cultura africana e afro-brasileira com bebês e crianças. In: ARAUJO, T. V; PITO, J. D; QUINTAL, T. M. M; CAMARGO, A. R. O (orgs.). **Cartas de quem ousa educar:** narrativas de práticas na escola da infância. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 262p.

ARAUJO, T. V.; SANTOS, M. W. Educação Infantil do Campo e Formação Docente: Diálogo com o Estado do Conhecimento das Produções entre 2012 a 2020 na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 10, n. 2, 2023.

ARAÚJO, M, O. **O cotidiano de crianças de 0 a 3 anos e suas famílias de uma comunidade rural assentada:** significações e práticas familiares. 2013. 252 f.

Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2013.

ARIÈS, Phillipe. **História Social da Criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2ª edição. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

ARROYO, M. G; FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo**. ARROYO, M. G; FERNANDES, B. M. (orgs.). Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, nº 2.

ARRUDA, G. R. da S. **“Quem são e onde estão os bebês?” Conceito, políticas e atendimento na Baixada Fluminense**. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). 2019. 178 p. Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova/Iguaçu, RJ, 2019.

ANPED (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO). **Ética e Pesquisa em Educação**: subsídios. Rio de Janeiro: ANPED, 2019.

BARBOSA, M. C; FLORES. M. L. R; SILMA. M. L. **A luta das mulheres por igualdade passa pelo direito dos bebês e crianças bem pequenininhas à creche de qualidade**. Anped, 2017.

BARBOSA, M. C. S.; *et al.* **Oferta e demanda de educação infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

BATISTA, I. F. L. **Educação Infantil no Campo: Políticas Públicas e o Direito das crianças**. 2022. 136 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília – DF, 2022.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2010.

BENJAMIM, C. **Projeto popular e escolas do campo**. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2000. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, nº 3.

BENJAMIN, W. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Editora 34, 2002.

BERLEZE, E. A. **Docência na Educação Infantil Durante a Pandemia da Covid-19: Investigação-Formação em Ambiências Bioecológicas**. 2022, 92f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Escolar do Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria RS, 2022.

BEZERRA, G. A. **A identidade Docente da Educação Infantil no meio rural de Imperatriz - MA**. 2021. 170 f. Dissertação (Mestrado em Formação Docente em Práticas Educativas) – Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia, Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz – MA, 2021.

BIJEGA, G. L. **A participação das crianças e as desigualdades em um contexto de Educação Infantil do Campo**. 2018. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba - PR, 2018.

BOMBARDI, L. M. **Campesinato, Luta de Classe e Reforma Agrária (A Lei de Revisão Agrária em São Paulo)**. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós Graduação em Geografia Humana, Universidade de São Paulo, 2005.

BONDIA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, [S.1.], n. 19, p. 20-28, jan. 2002.

BORGES, D. S. **Políticas públicas de acesso à Educação Infantil no Município de Campo Largo - PR (2003 - 2016)**. 2017. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Tuiuti - PR, 2017.

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

BRASIL. **Caracterização das Práticas Educativas com Crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais. Pesquisa Nacional**. Brasília: MEC/UFRGS, 2012

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Contém as emendas constitucionais posteriores. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. **Diretrizes complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo**. Conselho Nacional da Educação – Câmara da Educação Básica, Brasília, 2008.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Conselho Nacional da Educação - Câmara da Educação Básica, Brasília, DF, 2009.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Conselho Nacional da Educação - Câmara da Educação Básica, Brasília, DF, 2002.

BRASIL. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, Distrito Federal, 2014a.

BRASIL. **Educação Infantil do Campo: proposta para expansão da política**. Documento produzido pelo Grupo de Trabalho interministerial número 6/2013, assinado pelos Ministros de Estado da Educação, do Desenvolvimento Agrário e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Brasília, DF, 2014b.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Brasília, Distrito Federal, 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº1, de 17 de outubro de 2024.** Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 de outubro de 2024a.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº2/2024, de 4 de julho de 2024.** Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade da Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 de outubro de 2024b.

BRASIL. **Qualidade e Equidade na Educação Infantil: Princípios, Normatizações e Políticas Públicas.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica: - Brasília, DF, 2024c.

BRASIL. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012.** Dispõe sobre Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas De Seres humanos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 jun. 2013.

BRASIL. **Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2022.** Brasília: INEP, 2022.

BRASIL. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016.** Dispõe sobre as Normas Aplicáveis a Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 maio 2016.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. **Revista Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 103-116, jul./dez. 1998.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. **Currículo Sem Fronteira**, v.3, n.1, pp.60-81, Jan/Jun 2003.

CALDART, R. S. **Dicionário da Educação do Campo.** São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CAMÂRA, S. C. X; PASSEGGI, M. C. Gênero memorial acadêmico no Brasil: Concepções e Mudanças de uma autobiografia intelectual. In: Jornada do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste – GELNE (24. : 2012: Natal , RN). **Anais da XXIV Jornada Nacional do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste, 04 a 07 de setembro de 2012.** Natal, EDUFRN, 2012.

CAMPOS, J. A.; SILVA, A. F. A relação campo-cidade e a luta pelo território no Brasil: uma análise complementar dos movimentos sociais MST e MTST. **Anais do XVIII Encontro Nacional de Geógrafos**, São Luís, 2016.

CAMPOS, R. K. N; RAMOS, T. K. G. Um diálogo com a sociologia da infância a partir da reprodução interpretativa e cultura de pares nas brincadeiras de crianças. **Ecos – Ver. Cient.**, São Paulo, n. 60, p. 1-14, e18466, jan./mar.2022.

CAVALIERI, L; MELLO, T. F de. O; TIRIBA, L. V. Notas de uma metodologia contracolônia teórico-brincante: encontros de educadoras e educadores a ‘qual’ distância? **Ver. FAEEBA**, Salvador, v. 31, n. 66, p. 173-190, abr./jun. 2022.

CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica:** realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

CLANDININ, J. D; CONELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2004.

COHN, C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

CONDE, S.; *et al.* (orgs). Texto de Apresentação. In: **V Seminário Nacional de Educação Infantil do Campo e I Encontro de Arte, Cultura e Infância em Áreas não Urbanas da Região Sul: “Desafios da Política de Educação Infantil do Campo na Atualidade**. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

CORREA, B; ADRIÃO, T. O material apostilado utilizado em pré-escolas municipais paulista: análise de dois casos. **Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação**, vol. 30, n. 2, 2014.

CORSARO, W. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.

COSTA, D. C. P. **Sem-terrinha e a Educação como movimento de luta**: Campo científico e a produção do conhecimento sobre projetos educativos. Dissertação (Mestrado em Educação). 2021. 316 f. Pós-Graduação em Educação. Escola de Formação de Professores e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2021.

COUTINHO, A. M. S. A ação social dos bebês a partir da teoria compreensiva de Max Weber. In: **Estudo de bebês e diálogos com a sociologia**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

COUTINHO, A. M. S. O estudo das relações sociais dos bebês na creche: uma abordagem interdisciplinar. **Revista Zero-a-Seis**, v. 11, n. 19, 2009).

COUTINHO, A. M. S. Os bebês no cotidiano da creche: ação social, corpo e experiência. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 30., n. 100, p. 105-114, set./dez, 2017.

COUTINHO, A. M. S; SCHMITT, R. V. A pesquisa com/sobre bebês no Nupein: análise da trajetória. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. 44, p. 1474-1499, jul./dez., 2021.

DIAS, L. S. O. F. **Ações político-pedagógicas para formação continuada de um grupo de profissionais da Educação Infantil do/no Campo da Rede Municipal de Ilhéus-BA**. 2022. 215 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus - BA, 2022.

DURVAL, B. A. L. **Educação Currículo e MST: o desafio de educar, conscientizar e organizar a luta**. Um estudo de caso das Escolas de Assentamento Franco Montoro e Terezinha de Moura Rodrigues Gomes, Itapeva – SP. 2020. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Católica de São Paulo, 2020.

ENGELS, F; MARX, K. **O manifesto comunista**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

FERNANDES, B. M. Formação, espacialização e territorialização do MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – Brasil. 6º Encontro de Geógrafos

de América Latina: La globalización económica y su impacto em la ordenación de los territorios. In: **Observatório Geográfico de América Latina**, 1997.

FERNANDES, B. M; CERIOLI, P. R & CALDART, R. S. **Conferência Nacional: Por Uma Educação Básica do Campo**. Apoio: Associação Brasileira de Educadores Lassalista, Revista AEC e UNESCO. Redação: Bernardo Mançano Fernandes (UNESP); Paulo Ricardo Cerioli, osfs – ITERRA; Roseli Salete Caldart (MST). Brasília, junho de 1998, nº 1.

FERNANDES, B. M. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Molina Castagna (org). **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. pp. 27-40.

FERNANDES, F. “As ‘Trocinhas’ do Bom Retiro”. In: **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. São Paulo: Editora Anhambi S.A., 1961. p.153-258.

FERREIRA, L. S. A pesquisa educacional no Brasil: tendências e perspectivas. **Contrapontos**, v. 9, n. 1, p. 43-54, out./jan., 2009.

FINCO, D.; GOBBI, M. A; FARIA, A. L. G. **Creche e Feminismo**: desafios atuais para uma educação descolonizadora. São Paulo: Edições Leitura Crítica, Associações de Leitura do Brasil, Fundação Carlos Chagas, 2015.

FONEC (FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO). **Documento de subsídio para o debate da conjuntura**. Brasília, 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 34. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

GADOTTI, M. Escola. In: STRECK, D. R; REDIN, E; ZITKOSKI (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. Ed., ver. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

GARCIA, V. F; SANTOS, M. W. Docência na educação infantil: motivações, desafios e possibilidades para uma educação antirracista desde a creche. **Itinerarius Reflectionis**, Jataí-GO, v. 18, n. 3, p. 01-17, 2002.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. Educação e Pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan/abr. 2004.

GATTI, B. A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil Contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 65-81, julho/2001.

GATTI, B. A. **Professores do Brasil**: Novos Cenários de Formação. Brasília, Unesco, 2019.

GONÇALVES, R. D. F. S. **O estado da arte da infância e da Educação Infantil do Campo: debates históricos, construções atuais**. 2013. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Feira de Santana, 2013.

HERMANN, N. Ética. In ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). **Ética e pesquisa em Educação**: subsídios. Rio de Janeiro: ANPED, 2019. p. 18-22.

ITAPEVA, **Lei nº 2.7898, de 15 de agosto de 2008**. Dispõe sobre o plano de Carreira, Vencimentos e Salários, bem como o Estatuto do Magistério Público Municipal de Itapeva.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil. In: **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, novembro de 2010.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

LACERDA, W. M. F. **A Demanda por Educação Infantil do/no Campo: A Perspectiva das Famílias do Assentamento Zé Marcolino, no Cariri Paraibano**. 2019. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande - PB, 2019.

LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência**. Autêntica, 2017.

LAZARETTI, L. R; FRANÇA, M. T. A. “Em terra de cego quem tem olho é rei”: Uma análise das escolas multisseriadas no Brasil. In: **Seminário de Economia Aplicada- Economia da Educação**, 2021, Fortaleza., 2021.

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

LEINEKER, M. S. L. **O direito à Educação Infantil do Campo no município de Pinhão: o ponto de vista das famílias**. 2016. 308 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2016.

LEMO, J. S. S. **Educação Infantil do e no Campo**: a oferta de Educação Infantil para crianças que residem em áreas rurais de um município do brejo paraibano. 2021. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Acadêmica de Educação, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande – PB, 2021.

LÉVINAS, Emmanuel. **Entre nós**: ensaios sobre a alteridade. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

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

LIMA, M. A. B; SANTOS, R; E AZEVEDO, A. R. As escolas com localização diferenciada e o direito à educação: um panorama (2007 – 2019). **Cadernos de Estudos e Pesquisas Educacionais: Cenários do direito à educação**, v. 3, n. 4, 2021.

LOURENÇO, K. **Análise dos Documentos Oficiais que versam sobre a Educação Infantil do/no Campo em Domingos Martins à Luz da Pedagogia Histórico-Crítica**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2016.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisas em Educação**: Abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: E.P.U, 2022.

MARTINS, C. A. **Racismo silencioso na educação das crianças-um fenômeno a ser desvelado no CEI Sebastiana Germana da Conceição no Distrito de Cangas Região Pantaneira em Poconé-MT.** Dissertação (Mestrado em Educação). 2021. 181 p. Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2021.

MÉLIGA, L. L. **Educação Infantil do Campo: A educação das crianças pequenas nas proposições do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.** 2014. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre - RS, 2014.

MENDES, E. A. L. **Educação Infantil do Campo no município de Bela Vista de Goiás: a pré-escola para crianças residentes na área rural.** 2016. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

MEZADRI, A.; CIMA, J. I.; TABORDA, N. W. T.; GASPARETO, S. A. K. G.; KOLLET, Z. (orgs.). **Feminismo camponês popular: reflexões a partir de experiências no Movimento de Mulheres Camponesas.** São Paulo: Outras Expressões, 2020.

MIRANDA, D. R. **Educação Infantil em contextos rurais: perspectivas presentes na produção acadêmica da última década (2000-2010).** 2016. 136 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2016.

MOLINA, M. C.; *et al.* (org). **Educação do Campo e Pesquisa I: Questões para a Reflexão.** Brasília: MDA/MEC, 2006a.

MOLINA, M. C.; *et al.* (org). **Educação do Campo e Pesquisa II: Questões para a Reflexão.** Brasília: MDA/MEC, 2006b.

MOLINA, M. C; ANTUNES-ROCHA, M. I. Educação do Campo, História, Práticas e Desafios no Âmbito das Políticas de Formação de Educadores – Reflexões sobre o PRONERA e o PRONACAMPO. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 202-253, jul./dez. 2014.

MOLINA, M. C; JESUS, S.M.S.A. **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo.** Brasília – DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004, nº 5.

MORAIS, C. S. **As práticas pedagógicas da Educação Infantil do Campo: o caso da creche Antônio Souza Maranhão Júnior na Zona Rural de Conde.** 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia). Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, 2017.

MOREIRA, S; THEODORO, S. H. A luta das mulheres trabalhadoras rurais da Contag: a Marcha das Margaridas em diálogo como o(s) feminismo(s). **Estudos Sociedade e Agricultura**, Rio de Janeiro, v. 31, 2023.

NERY, I. I. J. Apresentação. In: ARROYO, M. G; FERNANDES, B. M. **A Educação Básica e o movimento social do campo.** Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção Por uma Educação Básica do Campo.

NERY, J. I. Apresentação. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (orgs.). **Educação do Campo: Identidades e Políticas Públicas.** Brasília: Articulação

Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, nº 4.

NÓVOA, A; VIEIRA, P. Um alfabeto da formação de professores. **Crítica Educativa**, Sorocaba-SP, v. 3, n. 2 – Especial, p. 21-49, jan./jun.2017.

OLIVEIRA, I. B. Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 98, p. 47-72, jan./abr. 2007

OLIVEIRA, L. M. T; CAMPOS, M. Educação Básica do Campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTON, G. **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

OLIVEIRA, A. V.; SILVA, M. S. S. Experiências educativas em movimento: a Educação do Campo e a Educação Indígena no Estado do Ceará. **Periferia**, vol. 11, núm. 4, p. 293-317, 2019

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Editora Cortez, 2016.

PASUCH, J.; SANTOS, T. D. A importância da Educação Infantil na constituição da identidade das crianças como sujeitos do campo.). In: BARBOSA. M. C. S.; *et al.* (coord.). **Oferta e demanda de educação infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012. p. 107-151.

PASSEGI, M. da C; SOUZA, E. C; VICENTINI, P. P. Entre a vida e a formação: Pesquisa (Auto)Biográfica, Docência e Profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 01, p.369-386, abril de 2011.

PELOSO, F. C. **Infâncias do e no campo: um retrato dos estudos pedagógicos nacionais**. 2015. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos - SP, 2015.

PIMENTEL, E. R. **Educação Infantil do Campo e Currículo: Que atividades são oportunizadas às crianças?** 2019. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal - RN, 2019.

PIOTTO, D. C; MARTINS, I, de A; CORREA, B. C. (orgs.). **História da Carochinha**: contribuição para o ensino, a pesquisa e a extensão de uma creche universitária. São Carlos: Pedro & João Editores, Associação de Pais e Educadores da Creche Carochinha. 2015. 97 p.

PRATES, M. M. M. **Políticas públicas de Educação Infantil das escolas do campo do município de Palmas de Monte Alto - BA**. 2017. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Sudoeste da Bahia, 2017.

PRAXEDES, C. **Escola do Campo em território da Reforma Agrária – A construção coletiva de um projeto político-pedagógico**. 2021. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação de Campinas, Universidade Estadual de Campinas – SP, 2021.

PRETO, M. C. F. **Condições Materiais no Atendimento Escolar à Educação Infantil no Campo: Região de Bragança Paulista - SP**. 2017. 132 f. Dissertação (Mestrado em

Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos - SP, 2017.

PROFICE, C. **Crianças e a natureza: reconectar é preciso**. São Paulo: Pandorga, 2016.

REDIN, E. In: STRECK, D. R; REDIN, E; ZITKOSKI (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. Ed., ver. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

REIS, A. T. Sobre a luta, as políticas públicas e a emancipação: o caso do projeto do assentamento Pirituba II, em Itaberá e Itapeva – SP. **Serviço Social em Revista / Departamento de Serviço Social**, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Universidade Estadual de Londrina – v. 16, n. 1, p. 114 – 142. jul./dez., 2013.

REIS, M. M. **Discurso de mães sobre educação e cuidado do bebê de área rural**. 2014. 216 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo - SP, 2014.

RIBEIRO, M. F. **Educação Infantil do Campo: mais respeito nossas crianças têm direito**. 2016. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação Social) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Pantanal - MS, 2016.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”. **Diálogos Educacionais**, v. 6, n. 6, p. 37–50, 2006.

ROSEMBERG, F. Teorias de gênero e subordinação de idade: um ensaio. **Pro-Posições**, vol. 7, n. 3, p. 17-23, nov. 1996.

ROSEMBERG, F; MARIANO, C. L. A convenção internacional sobre os direitos das crianças: debates e tensões. **Caderno de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 693-728, set./dez. 2010.

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

ROSSETO, E. R. A. **Essa Ciranda não é minha só, ela é de todos nós: A Educação das Crianças Sem Terrinha**. 2009. 222 p. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas – SP.

ROSSETTI-FERREIRA, M.; AMORIM, K. S.; SILVA, A. P. S. Rede de Significações alguns conceitos básicos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 133, p. 147-170, 2008.

SANTANA, F. C. B de. **Formação Continuada de Educadores da Educação Infantil do Campo: Reflexões Dialógicas com Docentes na Rede Pública Municipal de Feira de Santana**. 2022, 163f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica, Inclusão e diversidade) - Programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, BA, 2022.

SANTIAGO, F; TELES, M. A. A. **Por que a creche é uma luta das mulheres?** Inquietações feministas já demostram que as crianças pequenas são de responsabilidade de toda a sociedade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. 295p.

SANTOS, A. B. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023.

SANTOS, E. S. F dos. **O brincar nos espaços-tempos das crianças na educação infantil no/do campo: Um encontro com as culturas infantis no território campesino.** 2016. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação, culturas e Identidades) - Universidade Federal Rural de Pernambuco/Fundação Joaquim Nabuco, Recife, 2016.

SANTOS, M. W. **Saberes da Terra: o lúdico em Bombas, uma comunidade quilombola.** 2010. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, [online], v. 26, n. 91, 2005.

SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico. In ZAGO, N.; PINTO DE CARVALHO, M.; VILELA, R. A. T. (orgs.). **Itinerários de Pesquisa – Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SCORSOLINI-COMIN, F. Diálogo e Dialogismo em Mikhail Bakhtin e Paulo Freire: Contribuições para a educação a distância. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, vol. 30, n. 03, p. 245-256, Julho-Setembro 2014.

SESIUK, P. **Oferta e acesso à creche pública em Curitiba:** A construção da desigualdade social. 2019. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, 2019.

SILVA, A. C. O. **Acampamento e assentamento rural como contexto de cuidado e educação compartilhados de criança.** 2016. Tese (Doutorado em Psicologia). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto; 2016.

SILVA, A. P. S. **Indicadores de Qualidade da Educação Infantil das Crianças do Campo, das Águas e das Florestas (IndiqueEICAF): elaboração e mobilização de agentes políticos.** Fapesp, vigência 2024/2026.

SILVA, A. P. S. **Seminário Implementação dos Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade da Educação Infantil.** 27 de novembro de 2024.

SILVA, C. A. L. **Currículo, cultura e formação humana:** Tecituras de práticas educativas na Educação Infantil em uma escola ribeirinha da Amazônia e outra metropolitana do sudeste brasileiro. 2020. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro - RJ, 2020.

SILVA, C. G. S. **As representações sociais da Educação Infantil no/do Campo por docentes e mães de alunos, em uma cidade do vale do paraíba paulista.** 2016. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Desenvolvimento Humano) - Universidade de Taubaté, Taubaté - SP, 2016.

SILVA, J. B. **Crianças assentadas e educação infantil no/do campo:** contextos e significações. 2012. 162 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2012.

SILVA, A. P. S., *et al.* Produção acadêmica nacional sobre a educação infantil das crianças residentes em área rural (1996-2011). In: BARBOSA, M. C. S., *et al.* (coord.)

Oferta e demanda de educação infantil no campo. Porto Alegre: Evangraf, 2012. p. 291-331.

SILVA, A. P. S.; COELHO, R. C. F. A construção recente da política da Educação Infantil das crianças do campo no Brasil. In: PEIXOTO, E. V; COUTINHO, A. S; LEAL, F. A; SANTOS, M. W. **Crianças, Infâncias e Educação Infantil do Campo: diversidade e conexões Brasil e França.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. P. 39-60.

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

SILVA, A. P. P. N.; SOUZA, R. T.; VASCONCELLOS, V. M. R. O Estado da Arte ou o Estado do Conhecimento. **Educação**, Porto Alegre [online], vol. 43, n. 3, 2020.

SILVEIRA, D. M. **Políticas públicas de Educação Infantil no/do Campo no Brasil: 1988 a 2014.** 2015. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas - RS, 2015.

SOARES, M. do C. M. S. **O processo de nucleação escolar no campo: implicações na educação infantil das crianças do campo no município de Limoeiro - PE.** 2017. 301 f. Tese (doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba - UFPB, 2017.

SOUZA, E. C; MEIRELES, M. M. Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 5, n. 39, 2018.

SOUZA, R. G. P. **Educação Infantil do/no Campo: Como a pré-escola vê e vive as culturas infantis?** 2020. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Unidade Acadêmica de Educação, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande - PB, 2020.

SPADA, A. C. M. **Tensões e Contradições do processo de construção das diretrizes para a política de educação infantil do campo.** Tese de doutorado. 2016. 321 f. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

TELES, I. S. ROCHA, G. O. R. Concepção de infância nas três versões da BNCC para a Educação Infantil. **Revista Espaço do Currículo (ONLINE)**, João Pessoa, v. 16, n. 2, p. 1-9, 2023.

TETÊ, M. (diretor). **Terra para Rose.** Documentário. Brasil, 1987.

THEODOROSKI, E. F.; PAULA, R; M.; COLLA, S. R. Análise quantitativa: alguns achados da pesquisa. In: COUTINHO, A. S.; *et al.* (org.). **Acesso e oferta na Educação Infantil: qualidade e desigualdade em debate.** Curitiba: UFPR/NEPIE, 2023. p. 245-267.

TIRIBA, L. Crianças da Natureza. In: **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais.** Belo Horizonte, novembro de 2010.

UZÊDA, L. C. de O. **“O que você descobriu sobre a gente?” A escola de Educação Infantil do Campo a partir do olhar das crianças.** 2013. 276 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2013.

VASCONCELOS, S. M. O. **Práticas Pedagógicas no contexto multiseriado da Educação Infantil em escolas do campo: Vila Pereira no município de Barreirinhas - Amazonas.** Dissertação (Mestrado em Educação). Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades. 2023. 109 f. Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente - IEAA, Universidade Federal do Amazonas - AM, 2023

VIEIRA, M, A. F, O. **Trajetórias de formação e atuação docente na educação infantil do campo: narrativas dos egressos dos cursos Magistério e Pedagogia da Terra - MST.** 2023. 2012 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória - ES, 2023.

VIEIRA, M. A. F. de O. **Educação infantil do campo e formação continuada de educadores que atuam em assentamento.** 2016. 211 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

VIEIRA, D. M.; VIEIRA, E. M.; LEAL, F. L. A. Infâncias, Crianças e Educação Infantil do e no Campo. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 17, n. 39, p. 985-996, set./dez. 2023.

VIEIRA, E. M.; COUTINHO; A. S.; LEAL, F. L. A.; SANTOS, M. W. **Crianças, Infâncias e Educação Infantil do Campo: diversidades e conexões Brasil e França.** São Carlos: Pedro & João, 2023.

YAZAN, B. Três abordagens do método de estudo de caso em educação: Yin; Merriam e Stake. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 22, p. 149-182, jan/abr. 2016.

ZEICHENER, K. M. Formação de professores para a justiça social em tempos de incerteza e desigualdades crescentes. In: ZEICHENER, K. M. e DINIZ-PEREIRA, J. E. (orgs.). **Justiça social: desafio para a formação de professores.** Trad. Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO**ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO****APROXIMAÇÃO COM O CAMPO DE PESQUISA**

CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO	Município: características urbana e rural, produção, população, panorama de atendimento na educação infantil (quantas escolas, vagas na cidade e no campo, prédios, materiais, verbas, programas para as escolas do campo/creche) Estrutura da Secretaria de Educação: Tem Secretário de Educação e Coordenação de Educação Infantil e do Campo? Como funciona a gestão e acompanhamento das escolas do campo? As escolas do campo têm autonomia, tem verba própria, tem programa de formação e contratação de professores? O município tem Plano Municipal de Educação e proposta curricular, é específica para o campo?
EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO NO MUNICÍPIO	Quantas escolas há no campo? Tem formação de professores do campo? Tem transporte escolar? Tem projeto de Educação do Campo?
CARACTERIZAÇÃO - HISTÓRIA DA CRECHE	Qual é a história da creche no assentamento? Quem participou?
CARACTERIZAÇÃO - ORGANIZAÇÃO DO ATENDIMENTO	Funcionamento da creche/organização Observar questões relacionadas a oferta e a demanda por creche? Quantas são as professoras e funcionários da escola? Como é o espaço/prédio, sua organização e materiais disponíveis? Qual é a relação adulto/criança? Qual o horário de atendimento na creche? Como é a alimentação? Qual o currículo e como ocorrem práticas educativas? Como é a formação/HTPC? Há formação

	específica pela rede e pela escola para a Educação Infantil do Campo? Como é a participação das famílias? Tem PPP, projetos e propostas educativas? Tem Conselho de Escola? A escola tem autonomia administrativa, recebe recursos? Há coordenação pedagógica e Direção Escolar? As crianças participam de outros espaços para a infância no assentamento (ciranda infantil)? Há transporte escolar? O calendário escolar é diferenciado? Como é a relação da escola com a comunidade e com o setor de educação do MST?
CARACTERIZAÇÃO DO TERRITÓRIO	Conhecer o território Quantas famílias são assentadas? Qual é a produção de alimentos? Como são divididos os lotes? Há Setores de Educação, Saúde, Produção, Gênero? Quem são as lideranças do MST no assentamento? Há militantes do MST atuando na escola?
FAMÍLIA	As famílias da creche produzem alimentos? Onde trabalham, (só no assentamento?) Participam do dia a dia da creche? Quais são as questões levantadas por elas com relação à creche? Como é a infância das crianças em famílias?
TURMAS NA CRECHE	Observar as turmas/acompanhar o trabalho das professoras e como organizam o cotidiano. Observar os bebês das turmas: como brincam? Quais experiências vivem na creche? Como interagem com o espaço interno e externo? Como vão para a creche, de transporte próprio, caminhando, etc.?

PROFESSORAS	Professoras: quem são/perfil, contratação, formação, gênero, deficiência, idade, tempo de atuação no assentamento e em outras escolas, período de atuação na creche e em outras escolas, experiência/atuação na educação infantil...
GESTÃO	Gestão: direção e coordenação: quem são/perfil, contratação, formação, gênero, deficiência, idade, tempo de atuação no assentamento e em outras escolas, período de atuação na creche e em outras escolas, experiência/atuação na educação infantil...
TRANSPORTE	Se existe, observar como funciona, se é uma demanda ou não.
FORMAÇÃO – HTPC	Como funciona a formação de professores? É voltada para discussões gerais e específicas?
PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS	Como é a participação das famílias – festa, reunião, cotidiano?

Roteiro de observação das práticas

Como é organizado o cotidiano na creche?

Como é feito o acolhimento?

Como as crianças reagem ao chegar em sala?

Com quem as crianças preferem brincar (adultos, crianças)?

Quais são as brincadeiras das crianças, onde, com quem e com quais materiais brincam?

Quais propostas e brincadeiras são desenvolvidas ao longo dia?

Como os tempos, espaços e materiais são organizados?

Quais recursos tecnológicos são utilizados? (Aparelho para tocar música, TV, computador, celular, projetor, etc...)

Há alguma proposta específica tendo em vista aspectos ambientais e socioculturais do campo?

Como as crianças interagem com as propostas e brincadeiras desenvolvidas ao longo do dia?

Como as professoras e educadoras interagem com as crianças? Como são cuidadas pelas professoras e educadoras?

Como é organizado o momento de repouso/sono? Como é esse momento? Como as crianças dormem?

Como as crianças são trocadas, usam vaso sanitário? Como é esse momento de cuidado?

Como e onde são organizados os momentos de refeições? As crianças comem com autonomia?

As crianças são amamentadas? Tomam mamadeira ou leite no copo?

Quanto tempo as crianças permanecem dentro da sala de referência?

As crianças brincam ao ar livre? Vão ao parque quantas vezes ao longo do dia?

As crianças exploram quais espaços da escola e fora dela?

Como é a despedida?

As famílias são acolhidas, participam do dia a dia das crianças na creche? Como participam?

As educadoras conhecem as crianças e suas famílias?

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****(Resolução 510/2016 do CNS)**

“O DIREITO À CRECHE NO/DO CAMPO NA REGIÃO INTERMEDIÁRIA DE SOROCABA”¹⁰⁶

O/A senhor(a) está sendo convidado/a a participar do estudo intitulado **“O DIREITO À CRECHE NO/DO CAMPO NA REGIÃO INTERMEDIÁRIA DE SOROCABA”** desenvolvido pela doutoranda Thaise Vieira de Araujo, sob orientação da Profa. Dra. Maria Walburga dos Santos, do Centro de Ciências Humanas e Biológicas da Universidade Federal de São Carlos – *campus* Sorocaba.

A pesquisa tem como objetivo geral investigar o direito à creche no/do campo nas diferentes perspectivas apresentadas por profissionais da educação (Secretário/a de Educação; Diretor/a de Creche; Coordenador/a Pedagógica de creche; docentes de creche), famílias usuárias e não usuárias de creche municipal e representantes de movimentos sociais da educação e do campo, na região intermediária de Sorocaba.

Para a realização, convidamos o/a senhor/a para participar através de concessão de entrevista, uma parte com perguntas que deverão ser respondidas em formulário e a outra parte que será audiogravada e transcrita na íntegra. As perguntas que constarão na entrevista que você irá participar abordarão temas como: direitos à creche para o bebê e criança do campo; as formas de atendimento e condições de oferta da creche no campo e na cidade; sobre a dificuldade no oferecimento da oferta no campo; participação da família na creche; transporte escolar; especificidades da oferta para as crianças de 0 a 3 anos do campo na creche, o direito à creche no/do campo nas pautas dos movimentos sociais, motivos para não ofertar o atendimento de creche no campo, dentre outros temas possíveis de serem tratados na interação/entrevista, que o/a participante e a pesquisadora acharem relevante.

A pesquisa possibilita a investigação sobre a Educação Infantil do Campo, com foco no direito da população de 0 a 3 anos de idade residente em área rural à creche. Com isso,

¹⁰⁶ Título inicial da pesquisa.

busca-se contribuir com a construção de conhecimentos sobre educação infantil na interface com a educação do campo.

O ato de participar desta pesquisa é livre e você não será remunerado/a. Sua participação é de fundamental importância para o desenvolvimento da investigação. Embora toda pesquisa ofereça algum tipo de risco, tomarei todo o cuidado para não lhe causar nenhum tipo de constrangimento e ao longo do processo esse cuidado permanece na elaboração da entrevista, em sua realização, transcrição e análise da mesma. Ressalto que esta pesquisa apresenta um risco baixo que pode ser de cunho psicológico. Você pode se sentir aborrecido ou constrangido ao expor suas impressões e opiniões sobre o tema da pesquisa. Além disso, haverá risco sanitário relacionado a COVID-19 na concessão de entrevista, assim, será garantido o distanciamento necessário, higienização das mãos com álcool 70 e uso Equipamento de Proteção Individual, que será disponibilizado pela pesquisadora. Caso você sofra dano psicológico ou outros danos você terá o direito à assistência e a buscar indenização, conforme prevê a Resolução CNS nº 510/2016).

Sua identidade será mantida em sigilo, bem como sua imagem. Você como participante da pesquisa é responsável e poderá desistir da pesquisa a qualquer momento ou escolher responder ou não às perguntas da pesquisadora, ainda você terá acesso aos resultados do estudo e uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A entrevista será organizada pela pesquisadora considerando a disponibilidade do/a participante da pesquisa.

O benefício é social, por dar visibilidade a educação infantil para os bebês e crianças de até 3 anos que residem em área rural e por ouvir diferentes sujeitos como os profissionais da educação, famílias e movimentos sociais para expressarem suas percepções sobre a temática.

O benefício também é científico, uma vez que a pesquisa se propõe a construir novos conhecimentos sobre uma temática pouco pesquisada nos países, podendo com os resultados colaborar com a proposição de políticas públicas voltadas a garantia do direito à creche do/no campo para a população rural de 0 a 3 anos de idade, que pouco acessa essa etapa da educação.

Em vista disso, solicito sua autorização para audiografar a entrevista e para publicar os resultados obtidos na pesquisa, e me comprometo em dar uma devolutiva a você sobre

resultado final dessa investigação. O tempo estimado na concessão da entrevista é de 30 à 60 minutos.

Qualquer dúvida, esclarecimento ou informação referente à pesquisa, a pesquisadora e sua orientadora se colocam à disposição, a qualquer momento, pelo telefone (16-99991-3216) e pelo endereço: Rod. João Leme dos Santos (SP 264) Km 110 – Itinga – Centro de Ciências Humanas e Biológicas - Universidade Federal de São Carlos – *campus* Sorocaba - SP, podendo ser consultado também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar, que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 – Caixa Postal 676 – CEP 13.565-905 – São Carlos – SP – Brasil. Telefone: 16-3351-9685. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

Pesquisadora Responsável: Thaise Vieira de Araujo

Endereço: Rua Ceará 3216 – Ap. 3216 Ribeirão Preto – SP e Lídia Coelho 11 – Ap. 18 – São Paulo – SP.

Contato telefônico: (15)999913216 E-mail: thaisevieira@gmail.com

Sorocaba, mês, ano.

Thaise Vieira de Araujo

Nome da Pesquisadora

Assinatura do Pesquisador

Nome do Participante

Assinatura do Participante

APÊNDICE C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

“O DIREITO À CRECHE NO/DO CAMPO NA REGIÃO INTERMEDIÁRIA DE SOROCABA”

A Secretaria Municipal de Educação está sendo convidada a participar do estudo intitulado **“O DIREITO À CRECHE NO/DO CAMPO NA MICRORREGIÃO DE SOROCABA”** desenvolvido pela doutoranda Thaise Vieira de Araujo, sob orientação da Profa. Dra. Maria Walburga dos Santos, do Centro de Ciências Humanas e Biológicas da Universidade Federal de São Carlos – *campus* Sorocaba.

A pesquisa tem como objetivo geral investigar o direito à creche no/do campo nas diferentes perspectivas apresentadas por profissionais da educação (Secretário/a de Educação; Diretor/a de Creche; Coordenador/a Pedagógica de creche; docentes de creche), famílias usuárias e não usuárias de creche municipal e representantes de movimentos sociais da educação e do campo, na microrregião de Sorocaba.

Solicitamos autorização da Secretaria de Educação Municipal para a realização do aprofundamento da pesquisa no município. Para tanto, convidaremos diferentes sujeitos para concederem entrevista, que serão áudio-gravadas e transcritas na íntegra. Assim, serão convidados a participarem da investigação o/a Secretário/a de Educação Municipal; Diretor/a; Coordenador/a; Docentes e famílias.

As perguntas que constarão na entrevista abordarão temas como: direitos à creche para o bebê e criança do campo; as formas de atendimento e condições de oferta da creche no campo e na cidade; sobre a dificuldade no oferecimento da oferta no campo; participação da família na creche; transporte escolar; especificidades da oferta para as crianças de 0 a 3 anos do campo na creche, o direito à creche no/do campo nas pautas dos movimentos sociais, motivos para não ofertar o atendimento de creche no campo, dentre outros temas possíveis de serem tratados na interação/entrevista, que o/a participante e a pesquisadora acharem relevante.

A pesquisa possibilita a investigação sobre a Educação Infantil do Campo, com foco no direito da população de 0 a 3 anos de idade residente em área rural à creche. Com isso,

busca-se contribuir com a construção de conhecimentos sobre educação infantil na interface com a educação do campo.

O ato de participar desta pesquisa é livre e a Secretaria de Educação não será remunerado/a. A participação do município é de fundamental importância para o desenvolvimento da investigação. Embora toda pesquisa ofereça algum tipo de risco, tomarei todo o cuidado para não causar nenhum tipo de exposição ao município, à instituição e aos sujeitos da pesquisa e ao longo do processo esse cuidado permanece na elaboração da entrevista, em sua realização, transcrição e análise da mesma.

A identidade do município será mantida em sigilo e a Secretaria de Educação Municipal é responsável e poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, ainda a instituição terá a uma cópia deste Termo de Autorização.

O benefício é social, por dar visibilidade a educação infantil para os bebês e crianças de até 3 anos que residem em área rural e por ouvir diferentes sujeitos como os profissionais da educação, famílias e movimentos sociais para expressarem suas percepções sobre a temática.

O benefício também é científico, uma vez que a pesquisa se propõe a construir novos conhecimentos sobre uma temática pouco pesquisada nos país, podendo com os resultados colaborar com a proposição de políticas públicas voltadas a garantia do direito à creche do/no campo para a população rural de 0 a 3 anos de idade, que pouco acessa essa etapa da educação.

Em vista disso, solicito a autorização para publicar os resultados obtidos na pesquisa, e me comprometo em dar uma devolutiva a instituição sobre resultado final dessa investigação.

Qualquer dúvida, esclarecimento ou informação referente à pesquisa, a pesquisadora e sua orientadora se colocam à disposição, a qualquer momento, pelo telefone (16-99991-3216) e pelo endereço: Rod. João Leme dos Santos (SP 264) Km 110 – Itinga – Centro de Ciências Humanas e Biológicas - Universidade Federal de São Carlos – *campus* Sorocaba - SP, podendo ser consultado também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar, que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 – Caixa Postal 676 –

CEP 13.565-905 – São Carlos – SP – Brasil. Telefone: 16-3351-9685. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

Pesquisadora Responsável: Thaise Vieira de Araujo

Endereço: Rua Ceará 3216 – Ap. 3216 Ribeirão Preto – SP e Lídia Coelho 11 – Ap. 18 – São Paulo – SP.

Contato telefônico: (15)999913216 E-mail: thaisevieira@gmail.com

Sorocaba, mês, ano.

Thaise Vieira de Araujo

Nome da Pesquisadora

Assinatura do Pesquisador

Nome do Participante

Assinatura do Participante

APÊNDICE D – CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA

CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA

Distrito de Bonfim Paulista, Ribeirão Preto – SP, 16 de maio de 2024

Com desejo de encontrar a todos bem, saúdo a comunidade escolar que acolheu minha pesquisa de doutorado, cujo tema é o direito dos bebês do campo à creche. Escrevo a vocês para me apresentar e fazer um convite.

Meu nome é Thaise Vieira de Araujo, tenho 41 anos, sou casada, resido em Ribeirão Preto – SP, sou professora de Educação Infantil em São Paulo - SP e doutoranda em educação na Universidade Federal de São Carlos *campus* Sorocaba – SP. Nasci em Monte Alto – SP, uma cidadezinha onde o rural e o urbano se interconectam, como tantas outras realidades Brasil a fora.

De família extensa, morando no interior na década de 80 e 90, vivi minha infância com certa liberdade, brincava no quintal de casa, na rua, na praça, no sítio, nos clubes de campo... Nos quintais das casas no interior era comum uma pequena horta: couve, temperos, ervas... tantos alimentos frescos e partilhados entre os que se conhecem. Sendo de família de trabalhadores rurais, a depender da safra: laranja, mexerica, limão, cana-de-açúcar - tínhamos acesso ao que se colhia na roça.

Durante a infância passava férias no sítio onde minha madrinha e padrinho viviam, as experiências eram muitas! As brincadeiras no interior envolviam cozinhar com elementos da natureza; alimentar os animais, confeccionar bonecas, subir em árvores e juntar a família para fazer receitas caseiras... e muito mais.

Cenas das brincadeiras da minha infância

Vacas e bezerros: ordenha às 5:00 da manhã, leite com chocolate direito do curral, o leite eraquentinho e com espuma, efeito que a pressão que o leite fazia ao cair na caneca.

Colher cenoura na horta: puxar a rama, lavar a terra que cobria a cenoura na bica d'água e comê-la na hora, o gosto doce e a crocância eram maravilhosos!

Brincar de fazer comidinha: terra; água; pedrinhas; chuchu da parreira do quintal; folhinhas..., que alquimia, quantas misturas gostosas!

Embalar bonecas: eu enrolava uma abóbora com tecido para ser minha boneca, a parte mais redonda da abóbora era a cabeça - com uma canetinha desenhava o rostinho dela, que era pesada e custava a dormir!

Alimentar os animais: debulhar o milho seco e alimentar as galinhas era uma brincadeira deliciosa! Visitar os porquinhos no curral, pega-los no colo era um máximo!

Subir em árvores: no fundo da minha casa tinha uma árvore bem grande, que dividia minha casa e a casa da família vizinha, quando eu queria brincar no enorme quintal dessa família eu subia até a copa da árvore e do outro lado alguém me pegava por cima do muro. Escalar árvores era uma aventura!

Pamonha: na época do milho, a família toda se reunia - ralar o milho, embalar o caldo do milho na palha, cozinhar e comer pamonha quente, que alegria!

Todas essas memórias me constituem, fazem parte do eu sou e da forma como interpreto o mundo! Acredito que o que nos faz sentido é importante e precisa ser valorizado. Afinal, somos diversos e diversas são as formas de viver e estar no mundo, desde a infância!

Como professora de Educação Infantil e pesquisadora assumi compromisso com as crianças e seus direitos. Meu olhar para as infâncias do campo floresceu quando conheci a Ciranda Infantil do MST no assentamento Mário Lago em Ribeirão Preto, ali lembrei da minha própria infância, a partir daquele momento segui pesquisando o tema da Educação Infantil do Campo, no mestrado e agora no doutorado.

Tem um provérbio africano que diz “É preciso de uma aldeia inteira para educar uma criança”, ao mesmo tempo que educar é um ato coletivo, produzir conhecimento também é! Por acreditar na potência e força da coletividade, convido a todos/as a participarem da minha pesquisa, vamos juntos/as falar sobre a creche e fortalecer a luta pelo direito e cidadania dos bebês do campo.

Conto com todos/as vocês!

Obrigada!

Thaise.

APÊNDICE E – ENTREVISTA DIRETORA ESCOLAR**ENTREVISTA DIRETORA ESCOLAR****A) DADOS PESSOAIS****1- NOME COMPLETO:****2- E-MAIL OU TELEFONE****3- DATA DE NASCIMENTO:****4- QUAL É SEU GÊNERO?**☐ Feminino☐ Masculino☐ Outro☐ Prefiro não dizer**5- . QUAL A SUA COR OU RAÇA?**☐ Branca☐ Amarela☐ Indígena☐ Preta☐ Parda**6- VOCÊ É PESSOA COM DEFICIÊNCIA?**☐ Sim☐ Não

Se você respondeu sim, especifique a deficiência

7- QUAL É SEU ESTADO CIVIL?

☐ Solteiro/a	☐ Casado/a	☐ Vive com companheiro/a
☐ Viúvo/a	☐ Separado/a	☐ Divorciado/a
☐ União Estável	☐ Outro	

8- - VOCÊ TEM FILHOS? (Se você respondeu não vá para a pergunta de número 10)	
☐ Não	☐ Sim

9- QUAL A IDADE DE SEUS FILHOS? (Informe a quantidade de filhos nas faixas etárias)		
0 a 3 _____	4 a 6 _____	7 a 14 _____
15 a 19 _____	Acima de 19 _____	

10- . QUAL SEU LOCAL DE MORADIA? (Se você responder área urbana vá para a seção B) Dados Profissionais)	
☐ Área urbana	☐ Área rural

11- . ESPECIFIQUE O TIPO DE ÁREA RURAL		
☐ Assentamento	☐ Acampamento	☐ Outro Especifique:

12- . HÁ QUANTO TEMPO MORA EM ÁREA RURAL?		
☐ entre 1 a 5 anos	☐ entre 5 a 10 anos	☐ entre 10 a 15 anos
☐ entre 15 a 20 anos	☐ entre 20 a 30 anos	☐ entre 30 a 40 anos

B) DADOS PROFISSIONAIS

1- . INFORME SOBRE SUA ESCOLARIZAÇÃO						
NÍVEL	Informe o NOME DO CURSO	Informe o ANO DO CURSO	Marque o tipo de INSTITUIÇÃO			
			Pública	Particular	Confessional Comunitária	Outra
MÉDIO						
SUPERIOR						
PÓS-GRAD: ESPECIALIZAÇÃO						
PÓS-GRAD: MESTRADO						
PÓS-GRAD: DOUTORADO						
OBSERVAÇÕES E COMENTÁRIOS:						

NÍVEL	Informe o NOME DO CURSO	Informe o ANO DO CURSO	Marque o tipo de INSTITUIÇÃO			
			Pública	Particular	Confessional Comunitária	Outra
MÉDIO						
SUPERIOR						
PÓS-GRAD: ESPECIALIZAÇÃO						
PÓS-GRAD: MESTRADO						
PÓS-GRAD: DOUTORADO						

OBSERVAÇÕES E COMENTÁRIOS:

2- SE VOCÊ CURSOU PEDAGOGIA DA TERRA (CURSO DE NÍVEL - SUPERIOR), VOCÊ IDENTIFICA CONTRIBUIÇÕES FORMATIVAS A SUA PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO?	
☐ Não	☐ Sim
OBSERVAÇÕES E COMENTÁRIOS:	

3- SE VOCÊ CURSOU PEDAGOGIA (CURSO DE NÍVEL SUPERIOR), VOCÊ IDENTIFICA CONTRIBUIÇÕES FORMATIVAS A SUA PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO?	
☐ Não	☐ Sim
OBSERVAÇÕES E COMENTÁRIOS:	

4- SE VOCÊ CURSOU PÓS-GRADUAÇÃO OFERTADA PELO PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA (PRONERA), VOCÊ IDENTIFICA CONTRIBUIÇÕES FORMATIVAS A SUA PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO?

() Não

() Sim

OBSERVAÇÕES E COMENTÁRIOS:

5- SE VOCÊ CURSOU PÓS-GRADUAÇÃO, VOCÊ IDENTIFICA CONTRIBUIÇÕES FORMATIVAS A SUA PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO?

() Não

() Sim

OBSERVAÇÕES E COMENTÁRIOS:

6- VOCÊ PRESTOU CONCURSO PÚBLICO PARA ATUAR NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ITAPEVA?

(...) Não	() Sim

7- QUAL SEU VÍNCULO EMPREGATÍCIO COM O MUNICÍPIO?	
() Estatutário/efetivo/concursado	() CLT/carteira de trabalho
() Temporário/substituto/designando	() Estágio com remuneração
() Outro Especifique:	

8- INFORME
Nome do seu cargo:
Quais atividades exerce em sua função:
Qual sua carga horária de trabalho?

10- MARQUE SEU TEMPO DE TRABALHO	QUANTIDADE (em anos)					
	0	De 1 a 5	De 5 a 10	De 10 a 15	De 15 a 20	Mais de 20
Com gestão da educação em outros níveis de ensino em área urbana						
Com gestão da educação em outros níveis de ensino em área rural						
Com gestão da educação em outros níveis de ensino em área de assentamento rural						
Com gestão da educação infantil em área urbana						
Com gestão da educação infantil em área rural						
Com gestão da educação infantil em área de assentamento rural						
Com educação em outros níveis de ensino em área urbana						
Com educação em outros níveis de ensino em área rural						
Com educação em outros níveis de ensino em área de assentamento rural						

Com educação infantil – pré-escola em área urbana						
Com educação infantil – pré-escola em área rural						
Com educação infantil – pré-escola em área de assentamento rural						
Com educação infantil – creche em área urbana						
Com educação infantil – creche em área rural						
Com educação infantil – creche em área de assentamento rural						

C) DADOS SOBRE A ESCOLA ONDE ATUA

1- MARQUE AS ALTERNATIVAS REFERENTES À REALIDADE DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO EM QUE TRABALHA (Marque com um X)	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Nunca	Não sei	Não se aplica
O município realiza formação continuada reunindo todos os educadores						
O município realiza formação continuada específica para a Educação Infantil						

O município realiza formação continuada específica para a Educação do Campo						
A formação continuada realizada pelo município contribui com a sua prática pedagógica						
A escola realiza formação continuada reunindo todos os educadores						
A escola realiza formação continuada específica para a Educação do Campo						
A escola realiza formação continuada específica para a educação infantil						
A escola realiza acompanhamento pedagógico por profissionais da escola (coordenador/a pedagógica, diretor/a, pedagogo/a)						
A formação continuada da escola contribui com sua prática pedagógica						
Outro, especifique:						

2- A GESTÃO ESCOLAR TEM ALGUMA SUGESTÃO DE TEMA PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL A SER FEITA AO MUNICÍPIO?

3- QUAIS TEMAS A GESTÃO ESCOLAR GOSTARIA DE TRATAR NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL, MAS QUE AINDA NÃO FOI POSSÍVEL?

ROTEIRO DE ENTREVISTA TEMÁTICA – DIRETORA ESCOLAR

TEMA 1: HISTÓRIA DE VIDA E PROFISSIONAL	1. Conte sobre onde você nasceu e onde mora atualmente (área urbana ou área rural)? Se você mora em área rural, quais razões te levaram a morar no campo? Você gosta de morar no campo? Como é viver no campo? 2. Conte sobre sua formação e sua trajetória profissional (explorar a relação com a Educação Infantil e o trabalho em outras escolas); 3. Como você concilia a jornada de trabalho com a organização da vida pessoal? 4. Fale como ocorreu seu ingresso na escola onde atua? 5. Quais razões te levaram a atuar numa escola do campo em assentamento rural? 6. O município oferece algum incentivo para profissionais trabalharem em área rural? Quais? Você acha importante ter incentivo para trabalhar em área rural? 7. Se você reside na cidade, como é deslocar-se diariamente para a escola do campo? Se você reside no campo, como é deslocar-se diariamente para a escola do campo? 8. Conte sobre seu dia a dia na gestão escolar e como é atuar em uma escola do campo? 9. Você se identifica/gosta de trabalhar com a gestão da Educação Infantil do Campo? Para você o que é ser uma diretora de escola do campo? O que uma diretora de uma escola de Educação Infantil do Campo precisa conhecer/ser para desenvolver seu trabalho na gestão? 10. Existe diferença entre a Educação Infantil que ocorre em área urbana e rural? Se sim, quais são as diferenças? Tem diferença para

	o trabalho da gestão? Quais são os pontos positivos que se apresentam na Educação Infantil do Campo e quais são os desafios?
TEMA 2: HISTÓRIA E CONQUISTA DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: A CRECHE EM FOCO	1- Você conhece o território em que a escola está inserida? Conte sobre o que conhece da história do assentamento. Narre sobre o que você conhece acerca da história da escola e da Educação Infantil. Conte sobre como surgiu a creche? Quem demandou esse atendimento? Há quantos anos esse atendimento existe? Conhecer o território é importante para pensar o atendimento das crianças? 2- Há outras creches em área rural no município de Itapeva? Qual foi e é a atuação do MST na construção das políticas públicas de Educação Infantil do Campo no assentamento? Na sua opinião, a organização social/luta das famílias assentadas foi importante para a conquista da creche no assentamento? 3- Você considera que as políticas públicas de Educação Infantil do Campo no município atendem os direitos das crianças de 0 a 3 anos do campo? Você tem sugestões de políticas públicas para a Educação Infantil do Campo, quais ainda precisam ser implementadas?
TEMA 3: OFERTA, DEMANDA, ACESSO NA CRECHE	1- Há algum tipo de trabalho/divulgação da creche feito com a comunidade? Há algum levantamento de demanda por creche? Como esse levantamento é feito? Quem é responsável por organizar a demanda? A demanda explícita da comunidade assentada é atendida? Se não, quais são as dificuldades para atender essa demanda? A Secretaria Municipal de Educação tem alguma meta para atender a

	demanda reprimida? Na sua avaliação, é necessário a construção de mais unidades de Educação Infantil/creche para atender a demanda? 2- - Qual é a população atendida na creche (população do campo)? A partir de qual idade é aceita a matrícula na creche? Qual a faixa etária que mais demanda creche? 3- - Há desistência de vaga na creche após a matrícula ou a frequência da criança? Se houver, há alguma faixa etária específica que mais desiste da creche? Você identifica os fatores que provocam a desistência pela creche? 4- -Qual é o tempo de permanência das crianças na Educação Infantil atualmente, como era antes? O tempo de permanência na creche é diferente por qual a razão? As famílias podem optar pelo período parcial? Qual a importância do período integral para as crianças na creche?
TEMA 4: CONDIÇÕES DA OFERTA NA CRECHE	1- -Conte sobre a história de construção do novo prédio, como era o prédio antigo e quais foram as mudanças após a construção do novo prédio? Como você avalia a estrutura física da Educação Infantil? O novo prédio atende à demanda de atendimento na Educação Infantil? Os espaços internos e externos atendem as necessidades das crianças de 0 a 3 anos na creche? Quais outros espaços ainda são necessários no atendimento da creche? 2- Quais são os recursos pedagógicos destinados para a Educação Infantil pela Secretaria Municipal de Educação? Eles são suficientes e atendem as necessidades das crianças de 0 a 3 anos na creche? Há outras formas de aquisição de recursos pedagógicos? (Doações, por exemplo).

-
- 3- Quais são os recursos financeiros destinados à Educação Infantil? Os recursos financeiros são suficientes? Como eles são utilizados e quais são as prioridades? Na sua opinião, há necessidade recursos específicos para as escolas localizadas no campo? (PDDE campo, por exemplo?)
 - 4- A escola conta com uma equipe composta por professoras/es, gestoras e funcionários/as que cuidam da escola, na sua avaliação a quantidade de profissionais é suficiente para o atendimento das crianças na Educação Infantil, em especial para atender as demandas da creche?
 - 5- Como se dá a participação da família na creche? Quais são os espaços de participação das famílias? Você acha importante a participação das famílias na creche?
 - 6- A escola atende da Educação Infantil, desde bebês, até o quinto ano do Ensino Fundamental, como você avalia essa organização de mais de uma etapa de ensino em uma única escola? Quais são os desafios para a gestão?
 - 7- Como as turmas multietárias são organizadas e quais são os critérios adotados? Essa organização é específica do campo? Como você avalia essa organização para as crianças? Quais são os desafios para a atuação docente?
 - 8- Você tem conhecimento sobre o tempo de deslocamento que as crianças de 0 a 3 anos levam para chegar até a creche? Você sabe dizer como se organizam para se deslocarem até a creche, quais meios de transporte são utilizados?
-

	9- Por que o município não oferta transporte escolar para as crianças de 0 a 3 anos? As famílias demandam essa política pública? Quais seriam os desafios para a implementação dessa política pública? 10- Como a alimentação é organizada e produzida? O cardápio é o mesmo para toda rede municipal? Há alguma orientação da Secretaria Municipal de Educação com relação à alimentação dos bebês? 11- Como é a amamentação dos bebês na creche? As mães podem amamentar os bebês? Fale um pouco como essa prática acontece?
TEMA 5: A EDUCAÇÃO DO CAMPO E PROPOSTAS	1- Quais são os desafios para consolidação da Educação do Campo na escola? 2- Como foi o processo de construção do Plano Municipal de Educação? 3- A meta 3.5 Desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar às comunidades quilombolas e escolas do campo proposta pelo Plano Municipal de Educação foi implantada pela Secretaria de Educação Municipal? 4- Comente sobre as dificuldades e desafios que você identifica para a implementação da meta 3.5 do Plano Municipal de Educação para o município? 5- A revisão da Diretriz Curricular Municipal está considerando a meta 3.5 do Plano Municipal de Educação para o município? 6- A consulta que está sendo realizada junto aos professores/as permite a discussão dessa meta? A escola está pautando essa meta na discussão da revisão das DCM?

TEMA 6: FORMAÇÃO CONTINUADA	1- Há formação continuada de professores ofertada pela Secretaria Municipal de Educação? 2- Onde ocorre? (Campo ou Cidade?) 3- Qual a periodicidade? 4- Quais temas são tratados? 5- Há alguma discussão voltada para a Educação Infantil do Campo? 6- Há formação continuada na escola? 7- Como ela é organizada? Toda escola participa junto ou há momentos separados para a EI e o EF? 8- Poderia contar sobre como ocorre a formação da equipe que atua na creche? 9- Quais temas são tratados na formação continuada? 10- Há alguma discussão voltada para a Educação Infantil do Campo? 11- Na sua opinião, é importante ter uma formação continuada específica sobre Educação do Campo/Educação Infantil do Campo?
TEMA 7: CURRÍCULO	1- Fale um pouco sobre o currículo da Educação Infantil adotado pela rede municipal? 2- Ele é o mesmo para todas as instituições? 3- O currículo adotado pela rede municipal atende a especificidade da Educação Infantil do Campo? 4- Se sim, em quais aspectos? Se não, você acha que deveria atender as especificidades? Por quê?
TEMA 8: O/A BEBÊ NA COMUNIDADE/FAMÍLIA	
<u>GOSTARIA DE ACRESCENTAR ALGO?</u>	

APÊNDICE F – ENTREVISTA COORDENADORA PEDAGÓGICA**ENTREVISTA COORDENADORA PEDAGÓGICA****A) DADOS PESSOAIS****1- NOME COMPLETO:****2- EMAIL OU TELEFONE****3- DATA DE NASCIMENTO:****4- QUAL É SEU GÊNERO?**☐ Feminino☐ Masculino☐ Outro☐ Prefiro não dizer**5- QUAL A SUA COR OU RAÇA?**☐ Branca☐ Amarela☐ Indígena☐ Preta☐ Parda**6- VOCÊ É PESSOA COM DEFICIÊNCIA?**☐ Sim☐ Não

Se você respondeu sim, especifique a deficiência

7- QUAL É SEU ESTADO CIVIL?☐ Solteiro/a☐ Casado/a☐ Vive com companheiro/a

☐ Viúvo/a	☐ Separado/a	☐ Divorciado/a
☐ União estável	☐ Outro	
8- - VOCÊ TEM FILHOS? ? (Se você respondeu não vá para a pergunta de número 10)		
☐ Não	☐ Sim	

9- QUAL A IDADE DE SEUS FILHOS? (Informe a quantidade de filhos nas faixas etárias)		
0 a 3 _____	4 a 6 _____	7 a 14 _____
15 a 19 _____	Acima de 19 _____	

10- . QUAL SEU LOCAL DE MORADIA? (Se você responder área urbana vá para a seção B) Dados Profissionais)	
☐ Área urbana	☐ Área rural

11- . ESPECIFIQUE O TIPO DE ÁREA RURAL		
☐ Assentamento	☐ Acampamento	☐ Outro Especifique:

12- . HÁ QUANTO TEMPO MORA EM ÁREA RURAL?		
☐ entre 1 a 5 anos	☐ entre 5 a 10 anos	☐ entre 10 a 15 anos
☐ entre 15 a 20 anos	☐ entre 20 a 30 anos	☐ entre 30 a 40 anos
☐ Mais que 40 anos		

B) DADOS PROFISSIONAIS

1- . INFORME SOBRE SUA ESCOLARIZAÇÃO						
NÍVEL	Informe o NOME DO CURSO	Informe o ANO DO CURSO	Marque o tipo de INSTITUIÇÃO			
			Pública	Particular	Confessional Comunitári	Outra
MÉDIO						
SUPERIOR						
PÓS-GRAD: ESPECIALIZAÇÃO						
PÓS-GRAD: MESTRADO						
PÓS-GRAD: DOUTORADO						
OBSERVAÇÕES E COMENTÁRIOS:						

2- SE VOCÊ CURSOU PEDAGOGIA DA TERRA (CURSO DE NÍVEL - SUPERIOR), VOCÊ IDENTIFICA CONTRIBUIÇÕES FORMATIVAS A SUA PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO?	
☐ Não	☐ Sim
OBSERVAÇÕES E COMENTÁRIOS:	

3- SE VOCÊ CURSOU PEDAGOGIA (CURSO DE NÍVEL SUPERIOR), VOCÊ IDENTIFICA CONTRIBUIÇÕES FORMATIVAS A SUA PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO?	
☐ Não	☐ Sim
OBSERVAÇÕES E COMENTÁRIOS:	

4- SE VOCÊ CURSOU PÓS-GRADUAÇÃO OFERTADA PELO PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA (PRONERA), VOCÊ IDENTIFICA CONTRIBUIÇÕES FORMATIVAS A SUA PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO?

☐ Não	☐ Sim
OBSERVAÇÕES E COMENTÁRIOS:	

5- SE VOCÊ CURSOU PÓS-GRADUAÇÃO, VOCÊ IDENTIFICA CONTRIBUIÇÕES FORMATIVAS A SUA PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO?

() Não

() Sim

OBSERVAÇÕES E COMENTÁRIOS:

6- VOCÊ PRESTOU CONCURSO PÚBLICO PARA ATUAR NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ITAPEVA?

(...) Não

() Sim

7- QUAL SEU VÍNCULO EMPREGATÍCIO COM O MUNICÍPIO?	
☐ Estatutário/efetivo/concursado	☐ CLT/carteira de trabalho
☐ Temporário/substituto/designando	☐ Estágio com remuneração
☐ Outro Especifique:	

8- INFORME
Nome do seu cargo:
Quais atividades exerce em sua função:
Qual sua carga horária de trabalho?

10- MARQUE SEU TEMPO DE TRABALHO	QUANTIDADE (em anos)					
	0	De 1 a 5	De 5 a 10	De 10 a 15	De 15 a 20	Mais de 20
Com gestão da educação em outros níveis de ensino em área urbana						
Com gestão da educação em outros níveis de ensino em área rural						
Com gestão da educação em outros níveis de ensino em área de assentamento rural						
Com gestão da educação infantil em área urbana						
Com gestão da educação infantil em área rural						
Com gestão da educação infantil em área de assentamento rural						
Com educação em outros níveis de ensino em área urbana						
Com educação em outros níveis de ensino em área rural						
Com educação em outros níveis de ensino em área de assentamento rural						

Com educação infantil – pré-escola em área urbana						
Com educação infantil – pré-escola em área rural						
Com educação infantil – pré-escola em área de assentamento rural						
Com educação infantil – creche em área urbana						
Com educação infantil – creche em área rural						
Com educação infantil – creche em área de assentamento rural						

D) DADOS SOBRE A ESCOLA ONDE ATUA

1- . MARQUE AS ALTERNATIVAS REFERENTES À REALIDADE DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO EM QUE TRABALHA (Marque com um X)	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Nunca	Não sei	Não se aplica
O município realiza formação continuada reunindo todos os educadores						
O município realiza formação continuada específica para a Educação Infantil						

O município realiza formação continuada específica para a Educação do Campo						
A formação continuada realizada pelo município contribui com a sua prática pedagógica						
A escola realiza formação continuada reunindo todos os educadores						
A escola realiza formação continuada específica para a Educação do Campo						
A escola realiza formação continuada específica para a educação infantil						
A escola realiza acompanhamento pedagógico por profissionais da escola (coordenador/a pedagógica, diretor/a, pedagogo/a)						
A formação continuada da escola contribui com sua prática pedagógica						
Outro, especifique:						

2- A GESTÃO ESCOLAR TEM ALGUMA SUGESTÃO DE TEMA PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL A SER FEITA AO MUNICÍPIO?

3- QUAIS TEMAS A GESTÃO ESCOLAR GOSTARIA DE TRATAR NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL, MAS QUE AINDA NÃO FOI POSSÍVEL?

ROTEIRO DE ENTREVISTA TEMÁTICA – COORDENADORA PEDAGÓGICA

TEMA 1: HISTÓRIA DE VIDA E PROFISSIONAL

1. Conte sobre onde você nasceu e onde mora atualmente (área urbana ou área rural)?
2. Conte sobre sua formação e sua trajetória profissional (explorar a relação com a Educação Infantil e o trabalho em outras escolas);
3. Como você concilia a jornada de trabalho com a organização da vida pessoal?
4. Fale como ocorreu seu ingresso na escola onde atua?
5. Quais razões te levaram a atuar numa escola do campo em assentamento rural?
6. O município oferece algum incentivo para profissionais trabalharem em área rural? Quais? Você acha importante ter incentivo para trabalhar em área rural?
7. Se você reside na cidade, como é deslocar-se diariamente para a escola do campo? Se você reside no campo, como é deslocar-se diariamente para a escola do campo?
8. Conte sobre seu dia a dia na coordenação pedagógica e como é atuar em uma escola do campo?
9. Você se identifica/gosta de trabalhar com a coordenação pedagógica da Educação Infantil do Campo? Para você o que é ser coordenadora pedagógica de escola do campo? O que uma coordenadora pedagógica de uma escola de Educação Infantil do Campo precisa conhecer/ser para desenvolver seu trabalho na gestão?
10. Existe diferença entre a Educação Infantil que ocorre em área urbana e rural? Se sim, quais são as diferenças? Tem diferença para o trabalho da coordenação pedagógica? Quais são os pontos positivos que se apresentam na

	Educação Infantil do Campo e quais são os desafios?
TEMA 2: HISTÓRIA E CONQUISTA DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: A CRECHE EM FOCO	1- Você conhece o território em que a escola está inserida? Conte sobre o que conhece da história do assentamento. Narre sobre o que você conhece acerca da história da escola e da Educação Infantil. Conte sobre como surgiu a creche? Quem demandou esse atendimento? Há quantos anos esse atendimento existe? Conhecer o território é importante para pensar o atendimento das crianças? 2- Há outras creches em área rural no município de Itapeva? Qual foi e é a atuação do MST na construção das políticas públicas de Educação Infantil do Campo no assentamento? Na sua opinião, a organização social/luta das famílias assentadas foi importante para a conquista da creche no assentamento? 3- - Você considera que as políticas públicas de Educação Infantil do Campo no município atendem os direitos das crianças de 0 a 3 anos do campo? Você tem sugestões de políticas públicas para a Educação Infantil do Campo, quais ainda precisam ser implementadas?
TEMA 3: DEMANDA, OFERTA E ACESSO NA CRECHE	1- Há algum tipo de trabalho/divulgação da creche feito com a comunidade? Há algum levantamento de demanda por creche? Como esse levantamento é feito? Quem é responsável por organizar a demanda? A demanda explícita da comunidade assentada é atendida? Se não, quais são as dificuldades para atender essa demanda? A Secretaria Municipal de Educação tem alguma meta para atender a demanda reprimida? Na sua avaliação, é necessário a construção de mais unidades de

	Educação Infantil/creche para atender a demanda? 2- - Qual é a população atendida na creche (população do campo)? A partir de qual idade é aceita a matrícula na creche? Qual a faixa etária que mais demanda creche? 3- -Qual é o tempo de permanência das crianças na Educação Infantil atualmente, como era antes? O tempo de permanência na creche é diferente por qual a razão? As famílias podem optar pelo período parcial? Qual a importância do período integral para as crianças na creche?
TEMA 4: CONDIÇÕES DA OFERTA NA CRECHE	1- - Conte sobre a história de construção do novo prédio, como era o prédio antigo e quais foram as mudanças após a construção do novo prédio? Como você avalia a estrutura física da Educação Infantil? O novo prédio atende a demanda de atendimento na Educação Infantil? Os espaços internos e externos atendem as necessidades das crianças de 0 a 3 anos na creche? Quais outros espaços ainda são necessários no atendimento da creche? 2- - Quais são os recursos pedagógicos destinados para a Educação Infantil pela Secretaria Municipal de Educação? Eles são suficientes e atendem as necessidades das crianças de 0 a 3 anos na creche? Há outras formas de aquisição de recursos pedagógicos? (Doações, por exemplo). 3- - Quais são os recursos financeiros destinados à Educação Infantil? Os recursos financeiros são suficientes? Como eles são utilizados e quais são as prioridades? Na sua opinião, há necessidade recursos específicos para as escolas localizadas no campo? (PDDE campo, por exemplo?)

- 4- - A escola conta com uma equipe composta por professoras/es, gestoras e funcionários/as que cuidam da escola, na sua avaliação a quantidade de profissionais é suficiente para o atendimento das crianças na Educação Infantil, em especial para atender as demandas da creche?
- 5- Como se dá a participação da família na creche? Quais são os espaços de participação das famílias? Você acha importante a participação das famílias na creche?
- 6- - A escola atende da Educação Infantil, desde bebês, até o quinto ano do Ensino Fundamental, como você avalia essa organização de mais de uma etapa de ensino em uma única escola? Quais são os desafios para a coordenação pedagógica?
- 7- - Como as turmas multietárias são organizadas e quais são os critérios adotados? Essa organização é específica do campo? Como você avalia essa organização para as crianças? Quais são os desafios para a atuação docente?
- 8- - Você tem conhecimento sobre o tempo de deslocamento que as crianças de 0 a 3 anos levam para chegar até a creche? Você sabe dizer como se organizam para se deslocarem até a creche, quais meios de transporte são utilizados?
- 9- - Por que o município não oferta transporte escolar para as crianças de 0 a 3 anos? As famílias demandam essa política pública? Quais seriam os desafios para a implementação dessa política pública?
- 10- - Como a alimentação é organizada e produzida? O cardápio é o mesmo para toda

	rede municipal? Há alguma orientação da Secretaria Municipal de Educação com relação à alimentação dos bebês? 11- - Como é a amamentação dos bebês na creche? As mães podem amamentar os bebês? Fale um pouco como essa prática acontece?
TEMA 5: A EDUCAÇÃO DO CAMPO E PROPOSTAS	1- Quais são os desafios para consolidação da Educação do Campo na escola? 2- - Como foi o processo de construção do Plano Municipal de Educação? 3- A meta 3.5 Desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar às comunidades quilombolas e escolas do campo proposta pelo Plano Municipal de Educação foi implantada pela Secretaria de Educação Municipal? 4- Comente sobre as dificuldades e desafios que você identifica para a implementação da meta 3.5 do Plano Municipal de Educação para o município? 5- A revisão da Diretriz Curricular Municipal está considerando a meta 3.5 do Plano Municipal de Educação para o município? 6- A consulta que está sendo realizada junto aos professores/as permite a discussão dessa meta? A escola está pautando essa meta na discussão da revisão das DCM?
TEMA 6: FORMAÇÃO CONTINUADA	1- Há formação continuada de professores ofertada pela Secretaria Municipal de Educação? 2- Onde ocorre? (Campo ou Cidade?) 3- Qual a periodicidade? 4- Quais temas são tratados? 5- Há alguma discussão voltada para a Educação Infantil do Campo?

	6- Há formação continuada na escola? 7- Como ela é organizada? Toda escola participa junto ou há momentos separados para a EI e o EF? 8- Poderia contar sobre como ocorre a formação da equipe que atua na creche? 9- Quais temas são tratados na formação continuada? 10- Há alguma discussão voltada para a Educação Infantil do Campo? 11- Na sua opinião, é importante ter uma formação continuada específica sobre Educação do Campo/Educação Infantil do Campo?
TEMA 7: CURRÍCULO	1- Fale um pouco sobre o currículo da Educação Infantil adotado pela rede municipal? 2- Ele é o mesmo para todas as instituições? 3- O currículo adotado pela rede municipal atende a especificidade da Educação Infantil do Campo? 4- Se sim, em quais aspectos? Se não, você acha que deveria atender as especificidades? Por quê?
TEMA 8: O/A BEBÊ NA COMUNIDADE/FAMÍLIA	

GOSTARIA DE ACRESCENTAR ALGO?

APÊNDICE G – ENTREVISTA PROFESSORAS E MONITORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

ENTREVISTA PROFESSORAS E MONITORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A) DADOS PESSOAIS

1- NOME COMPLETO:

2- E-MAIL OU TELEFONE:

3- DATA DE NASCIMENTO:

4- QUAL É SEU GÊNERO?

☐ Feminino

☐ Masculino

☐ Outro

☐ Prefiro não dizer

5- QUAL É SUA COR OU RAÇA?

?

☐ Branca

☐ Amarela

☐ Indígena

☐ Preta

☐ Parda

6- VOCÊ É PESSOA COM DEFICIÊNCIA?

☐ Sim

☐ Não

Se você respondeu sim, especifique a deficiência:

7- QUAL É SEU ESTADO CIVIL?

☐ Solteiro/a	☐ Casado/a	☐ Vive com companheiro/a
☐ Viúvo/a	☐ Separado/a	☐ Divorciado/a
☐ União estável	☐ Outro	

8- - VOCÊ TEM FILHOS? (Se você respondeu não vá para a pergunta de número 10)

☐ Não	☐ Sim

9- QUAL A IDADE DE SEUS FILHOS? (Informe a quantidade de filhos nas faixas etárias)

0 a 3 _____	4 a 6 _____	7 a 14 _____
15 a 19 _____	Acima de 19 _____	

10- . QUAL SEU LOCAL DE MORADIA? (Se você responde área urbana vá para a seção B) Dados Profissionais)

☐ Área urbana	☐ Área rural

11- . ESPECIFIQUE O TIPO DE ÁREA RURAL

☐ Assentamento	☐ Acampamento	☐ Outro
Especifique:		

12- . HÁ QUANTO TEMPO MORA EM ÁREA RURAL?

☐ entre 1 a 5 anos	☐ entre 5 a 10 anos	☐ entre 10 a 15 anos
☐ entre 15 a 20 anos	☐ entre 20 a 30 anos	☐ entre 30 a 40 anos

2- SE VOCÊ CURSOU PEDAGOGIA DA TERRA (CURSO DE NÍVEL - SUPERIOR), VOCÊ IDENTIFICA CONTRIBUIÇÕES FORMATIVAS A SUA PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO?

() Não

() Sim

OBSERVAÇÕES E COMENTÁRIOS:

3- SE VOCÊ CURSOU PEDAGOGIA (CURSO DE NÍVEL SUPERIOR), VOCÊ IDENTIFICA CONTRIBUIÇÕES FORMATIVAS A SUA PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO?

() Não

() Sim

OBSERVAÇÕES E COMENTÁRIOS:

4- SE VOCÊ CURSOU PÓS-GRADUAÇÃO OFERTADA PELO PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA (PRONERA), VOCÊ IDENTIFICA CONTRIBUIÇÕES FORMATIVAS A SUA PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO?

() Não

() Sim

OBSERVAÇÕES E COMENTÁRIOS:

5- SE VOCÊ CURSOU PÓS-GRADUAÇÃO, VOCÊ IDENTIFICA CONTRIBUIÇÕES FORMATIVAS A SUA PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO?	
☐ Não	☐ Sim
OBSERVAÇÕES E COMENTÁRIOS:	
6- VOCÊ PRESTOU CONCURSO PÚBLICO PARA ATUAR NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ITAPEVA?	
☐ Não	☐ Sim

7- QUAL SEU VÍNCULO EMPREGATÍCIO COM O MUNICÍPIO?	
☐ Estatutário/efetivo/concursado	☐ CLT/carteira de trabalho
☐ Temporário/substituto/designando	☐ Estágio com remuneração
☐ Outro Especifique:	

8- INFORME

Nome do seu cargo:

Quais atividades exerce em sua função:

Qual sua carga horária total de trabalho:

Qual sua carga horária de trabalho com as crianças:

Qual sua carga horária de planejamento e formação:

9- MARQUE SEU TEMPO DE TRABALHO	QUANTIDADE (em anos)					
	0	De 1 a 5	De 5 a 10	De 10 a 15	De 15 a 20	Mais de 20
Com gestão da educação em outros níveis de ensino em área urbana						
Com gestão da educação em outros níveis de ensino em área rural						
Com gestão da educação em outros níveis de ensino em área de assentamento rural						
Com gestão da educação infantil em área urbana						
Com gestão da educação infantil em área rural						
Com gestão da educação infantil em área de assentamento rural						
Com educação em outros níveis de ensino em área urbana						
Com educação em outros níveis de ensino em área rural						
Com educação em outros níveis de ensino em área de assentamento rural						

Com educação infantil – pré-escola em área urbana						
Com educação infantil – pré-escola em área rural						
Com educação infantil – pré-escola em área de assentamento rural						
Com educação infantil – creche em área urbana						
Com educação infantil – creche em área rural						
Com educação infantil – creche em área de assentamento rural						

E) DADOS SOBRE A ESCOLA ONDE ATUA

1- . MARQUE AS ALTERNATIVAS REFERENTES À REALIDADE DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO EM QUE TRABALHA (Marque com um X)	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Nunca	Não sei	Não se aplica
O município realiza formação continuada reunindo todos os educadores						
O município realiza formação continuada específica para a Educação Infantil						
O município realiza formação continuada específica para a Educação do Campo						
A formação continuada realizada pelo município contribui com a sua prática pedagógica						
A escola realiza formação continuada reunindo todos os educadores						
A escola realiza formação continuada específica para a Educação do Campo						
A escola realiza formação continuada específica para a educação infantil						
A escola realiza acompanhamento pedagógico por profissionais da escola (coordenador/a pedagógica, diretor/a, pedagogo/a)						
A formação continuada da escola contribui com sua prática pedagógica						
Outro, especifique:						

2- VOCÊ TEM ALGUMA SUGESTÃO DE TEMA PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES A SER FEITA AO MUNICÍPIO E A ESCOLA EM QUE TRABALHA? COMENTE.

ROTEIRO DE ENTREVISTA TEMÁTICA – PROFESSORAS E MONITORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

TEMA 1: HISTÓRIA DE VIDA E PROFISSIONAL	1. Conte sobre onde você nasceu e onde mora atualmente (área urbana ou área rural)? Se você mora em área rural, quais razões te levaram a morar no campo? Você gosta de morar no campo? Como é viver no campo? 2. Conte sobre sua formação e sua trajetória profissional (explorar a relação com a Educação Infantil e o trabalho em outras escolas); 3. Como você concilia a jornada de trabalho com a organização da vida pessoal? 4. Fale como ocorreu seu ingresso na escola onde atua? 5. Quais razões te levaram a atuar numa escola do campo em assentamento rural? 6. O município oferece algum incentivo para profissionais trabalharem em área rural? Quais? Você acha importante ter incentivo para trabalhar em área rural? 7. Se você reside na cidade, como é deslocar-se diariamente para a escola do campo? Se você reside no campo, como é deslocar-se diariamente para a escola do campo? 8. Conte sobre seu dia a dia como professora de educação infantil na creche e como é atuar em uma escola do campo? 9. Você se identifica/gosta de trabalhar com a Educação Infantil do Campo? Para você o que é ser uma professora de bebês na Educação Infantil do Campo? O que uma professora de bebês de uma escola de Educação Infantil do Campo precisa conhecer/ser para desenvolver seu trabalho junto as crianças?

	10. Existe diferença entre a Educação Infantil que ocorre em área urbana e rural? Se sim, quais são as diferenças? Tem diferença para o trabalho da gestão? Quais são os pontos positivos que se apresentam na Educação Infantil do Campo e quais são os desafios?
TEMA 2: HISTÓRIA E CONQUISTA DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: A CRECHE EM FOCO	1- Você conhece o território em que a escola está inserida? Conte sobre o que conhece da história do assentamento. Narre sobre o que você conhece acerca da história da escola e da Educação Infantil no assentamento. Conte sobre como surgiu a creche no assentamento? Quem demandou esse atendimento? Há quantos anos esse atendimento existe? Conhecer o território é importante para pensar o atendimento/práticas das crianças? 2- Há outras creches em área rural no município de Itapeva? Qual foi e é a atuação do MST na construção das políticas públicas de Educação Infantil do Campo no assentamento? Na sua opinião, a organização social/luta das famílias assentadas foi importante para a conquista da creche no assentamento? 3- - Você considera que as políticas públicas de Educação Infantil do Campo no município atendem os direitos das crianças de 0 a 3 anos do campo? Você tem sugestões de políticas públicas para a Educação Infantil do Campo, quais ainda precisam ser implementadas?
TEMA 4: CONDIÇÕES DA OFERTA NA CRECHE	1- - Conte sobre a história de construção do novo prédio, como era o prédio antigo e quais foram as mudanças após a construção do novo prédio? Como você avalia a estrutura física da Educação Infantil? O novo prédio atende a

	demanda de atendimento na Educação Infantil? Os espaços internos e externos atendem as necessidades das crianças de 0 a 3 anos na creche? Quais outros espaços ainda são necessários no atendimento da creche? 2- - Os recursos pedagógicos destinados para a Educação Infantil pela Secretaria Municipal de Educação são suficientes e atendem as necessidades das crianças de 0 a 3 anos na creche? Quais recursos pedagógicos ainda são necessários para o atendimento na creche? 3- - As famílias participam do dia a dia da Educação Infantil? Como é essa participação? Você acha a participação das famílias na creche importante? 4- - Como é trabalhar em uma turma multietária? Essa organização é específica do campo ou você já trabalhou em turmas multietárias em creches urbanas? Como você avalia essa organização para os bebês, quais são os pontos positivos e quais são os desafios para as crianças? Quais são os desafios para a atuação docente? 5- - Como é a amamentação dos bebês na creche? As mães podem amamentar os bebês? Fale um pouco como essa prática acontece?
TEMA 5: A EDUCAÇÃO DO CAMPO E PROPOSTAS	
TEMA 6: FORMAÇÃO CONTINUADA	1- -Na sua opinião, é importante ter uma formação continuada específica sobre Educação do Campo/Educação Infantil do Campo?
TEMA 7: CURRÍCULO	5- Fale um pouco sobre o currículo da Educação Infantil adotado pela rede municipal?

	6- Ele é o mesmo para todas as instituições? 7- O currículo adotado pela rede municipal atende a especificidade da Educação Infantil do Campo? 8- Se sim, em quais aspectos? Se não, você acha que deveria atender as especificidades? Por quê?
TEMA 9: O/A BEBÊ NA COMUNIDADE/FAMÍLIA	

GOSTARIA DE ACRESCENTAR ALGO?

APÊNDICE H – ENTREVISTA FAMÍLIAS

ENTREVISTA FAMÍLIAS

Se você tem uma criança na faixa etária entre 0 a 3 anos matriculada na Educação Infantil, nas turmas da creche Berçários 1 e 2 e Maternais 1 e 2, na escola municipal do campo Profa. Terezinha de Moura Rodrigues Gomes, na Agrovila I – Itapeva-SP, por favor participe da pesquisa respondendo às perguntas abaixo.

A) INFORMAÇÕES SOBRE O RESPONDENTE

1- QUEM ESTÁ RESPONDENDO/PREENCHENDO ESSA PESQUISA?

☐ Mãe	☐ Pai	☐ Responsável legal	☐ Outro

2- NOME COMPLETO:

3- E-MAIL OU TELEFONE:

4- DATA DE NASCIMENTO:

5- QUAL É SEU GÊNERO?

☐ Feminino	☐ Masculino
☐ Outro	☐ Prefiro não dizer

6- QUAL É SUA COR OU RAÇA?

☐ Branca	☐ Amarela	☐ Indígena

() Preta	() Parda	

7- VOCÊ É PESSOA COM DEFICIÊNCIA?

() Sim	() Não
Se você respondeu sim, especifique a deficiência:	

8- QUAL É SEU ESTADO CIVIL?

() Solteiro/a	() Casado/a	() Vive com companheiro/a
() Viúvo/a	() Separado/a	() Divorciado/a
() União estável	() Outro	

9- QUAL É SEU VÍNCULO TRABALHISTA

() Desempregado/a	() Trabalhador/a rural	() Trabalhador/a assalariado/a – CLT
() Produtor/a rural	() Trabalhador/a autônomo/a - informal	() Aposentado/a; Pensionista; Aux. previdenciário
() Trabalhador/a assalariado/a – estatutário/a	() Pensão alimentícia ou ajuda de terceiros	() Outro

10-QUAL É A FUNÇÃO QUE EXERCE NO TRABALHO?

Especifique:

11-QUAL É SUA ESCOLARIDADE?

☐ Ensino Fundamental Incompleto	☐ Ensino Fundamental Completo	☐ Ensino Médio Incompleto
☐ Ensino Médio	☐ Ensino Superior Incompleto	☐ Ensino Superior Completo
☐ Pós-Graduação incompleta	☐ Pós- Graduação Completa	

B) INFORMAÇÕES SOBRE A FAMÍLIA DA CRIANÇA MATRICULADA NA CRECHE

1- QUEM É O/A PRINCIPAL RESPONSÁVEL PELO CUIDADO E EDUCAÇÃO DA CRIANÇA

☐ Mãe	☐ Pai	☐ Responsável legal	☐ Outro Especifique:

2- QUANTAS PESSOAS MORAM NA CASA? (responda com um X)	0	1	2	3	4	5	6+
Adultos							
Adolescentes							
Crianças							

3- QUAL É O NOME DA CRIANÇA MATRICULADA NA CRECHE?
Nome:

4- QUAL A IDADE DA CRIANÇA MATRICULADA NA CRECHE?		
() De 0 a 1 ano	() De 1 a 2 anos	() De 2 a 3 anos
() De 3 a 4 anos	() Mais que 4 anos	

5- QUAL O SEXO ATRIBUÍDO NO NASCIMENTO DA CRIANÇA?			
() Masculino	() Feminino	() prefiro não dizer	() Outro

6- QUAL A COR E RAÇA DA CRIANÇA MATRICULADA NA CRECHE?

☐ Branca	☐ Amarela	☐ Indígena
☐ Preta	☐ Parda	

7- A CRIANÇA É PESSOA COM DEFICIÊNCIA?

☐ Sim	☐ Não
☐ Se você respondeu sim, especifique	

8- A CRIANÇA TEM IRMÃOS? (Se responder não pule para a pergunta de número 10)

☐ Sim	☐ Não

9- SE VOCÊ RESPONDEU SIM, QUAL A IDADE DOS IRMÃOS DA CRIANÇA? (Informe a quantidade nas faixas etárias)

☐ 0 a 3	☐ 4 a 5	☐ 6 a 10	☐ 11 a 15	☐ Acima de 15
Quantidade:	Quantidade:	Quantidade:	Quantidade:	Quantidade:

10- QUAL A CIDADE QUE A CRIANÇA MORA?

☐ Itapeva - SP	☐ Itaberá - SP	☐ Outra Especifique:

11- QUAL É O LOCAL DE MORADIA DA CRIANÇA? (Se você respondeu área urbana vá para a seção C) Informações sobre a criança)

☐ Área rural	☐ Área urbana

12- ESPECIFIQUE O TIPO DE ÁREA RURAL?

☐ Assentamento - Agrovia 1	☐ Assentamento - Agrovia 2	☐ Assentamento - Agrovia 3
☐ Assentamento - Agrovia 4	☐ Assentamento - Agrovia 5	☐ Assentamento - Agrovia 6
☐ Acampamento	☐ Sítio/Chácara/Fazenda	☐ Outro

13- HÁ QUANTOS ANOS A FAMÍLIA DA CRIANÇA MORA EM ÁREA RURAL?

☐ Entre 1 a 5 anos	☐ Entre 5 a 10 anos	☐ Entre 10 a 15 anos
☐ Entre 15 a 20 anos	☐ 20 a 30 anos	☐ Entre 30 a 40 anos
☐ Mais de 40 anos		

14- NA RESIDÊNCIA RURAL DA FAMÍLIA HÁ PRODUÇÃO AGRÍCOLA E OU PECUÁRIAS? (Se você respondeu não vá para a seção C) Informações sobre a criança)

☐ Não	☐ Sim

15- QUAIS ATIVIDADES AGRÍCOLAS E OU PECUÁRIAS QUE A FAMÍLIA DA CRIANÇA DESENVOLVE? (Marque quantas alternativas forem necessárias)

☐ Cultivo de frutas	☐ Cultivo de legumes e verduras	☐ Cultivo de grãos	☐ Sistema de Agroflorestal
☐ Criação de animais	☐ Produção de ovos	☐ Produção de leite	☐ Outros Especifique:

16- A QUEM SERVE A PRODUÇÃO AGRÍCOLA E OU PECUÁRIA DA FAMÍLIA DA CRIANÇA? (Marque quantas alternativas forem necessárias)

☐ Alimentar a família e a comunidade (subsistência)	☐ Alimentar outras famílias/venda-comercialização	☐ Alimentar a família e a comunidade (subsistência) e a alimentar outras famílias/venda-comercialização

C) INFORMAÇÕES SOBRE A CRIANÇA

1- QUANDO A CRIANÇA ESTÁ EM FAMÍLIA COM QUEM INTERAGE? (Marque quantas opções forem necessárias)

☐ irmãos/irmãs	☐ crianças de familiares	☐ crianças vizinhas	☐ Adultos/as	☐ Outro

2- QUAIS SÃO AS PRINCIPAIS AÇÕES DA CRIANÇA QUANDO ESTÁ EM FAMÍLIA? (Marque quantas opções forem necessárias)

☐ Assistir TV ou vídeos na internet	☐ Brincar com outras crianças	☐ Brincadeiras ao ar livre/natureza	☐ Brincadeiras com brinquedos industrializados
☐ Brincadeiras com outros materiais	☐ Leitura de livro infantil	☐ Escutar música	☐ Interagir com animais de estimação e outros animais
☐ Acompanhar a família em atividades de cuidado com plantas e animais	☐ Acompanhar a família em atividades do movimento social	☐ Outras Especifique:	

D) INFORMAÇÕES SOBRE A CRECHE
1- QUEM MATRICULOU A CRIANÇA NA CRECHE?

☐ Mãe	☐ Pai	☐ Responsável legal	☐ Outro

2- COMO A CRIANÇA VAI PARA A CRECHE?

☐ Caminhando/no colo	☐ Caminhando/em carrinho de transporte próprio para criança	☐ Carro da família	☐ Carro de outras pessoas/carona
☐ Bicicleta	☐ Moto	☐ Outro Especifique:	

3- QUANTO TEMPO A FAMÍLIA LEVA PARA DESLOCAR-SE DE CASA ATÉ A CRECHE?

☐ Menos de 10 minutos	☐ De 10 a 20 minutos	☐ De 20 a 30 minutos	☐ Mais de 30 minutos

4- POR QUAIS RAZÕES A FAMÍLIA OPTOU PELA MATRÍCULA DA CRIANÇA NA CRECHE? (Marque quantas opções forem necessárias)

☐ É um direito da família	☐ É um direito da criança	☐ Para a mãe trabalhar
☐ Para o pai trabalhar	☐ Para o/a responsável legal trabalhar	☐ É importante para o desenvolvimento integral e aprendizagem da criança
☐ Para a criança ter contato/brincar com outras crianças	☐ A família tem outras crianças matriculadas na escola	☐ A família conhece e gosta da creche
☐ Outro		

5- QUAIS SÃO OS PONTOS POSITIVOS DA CRECHE? (Marque quantas opções forem necessárias)

☐ A creche é no próprio campo	☐ A creche oferece alimentação saudável	☐ A creche é ofertada em período integral	☐ A creche é um espaço de convivência e brincadeira entre crianças
☐ Pelos vínculos afetivos entre adultas e crianças	☐ Pela educação/ cuidado das educadoras	☐ A creche tem boa estrutura física, brinquedos e materiais diversificados	☐ A creche valoriza o território que a criança vive
☐ A creche possibilita a construção da autonomia da criança	☐ A creche possibilita a participação da família	☐ A creche é lugar de aprendizagens e experiências	☐ A creche atua na construção positiva da identidade das crianças
☐ Outros Especifique:			

6- NA SUA OPINIÃO, AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL, IMPLEMENTADAS NA CRECHE, ATENDEM OS DIREITOS DAS CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS DO CAMPO?

☐ Não	☐ Sim	☐ Parcialmente	☐ Não sei

7- VOCÊ TEM SUGESTÕES DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO, QUE AINDA PRECISAM SER IMPLEMENTADAS NA CRECHE, PARA AS CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS?

8- QUAL É A EDUCAÇÃO INFANTIL QUE VOCÊ DESEJA/SONHA PARA AS CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS DE IDADE DO CAMPO?

9- GOSTARIA DE PARTICIPAR DA SEGUNDA ETAPA DA PESQUISA, CONCEDENDO UMA ENTREVISTA?

☐ Sim

☐ Não

Obrigada por sua participação!

ROTEIRO DE ENTREVISTA TEMÁTICA – FAMÍLIAS

TEMA 1: HISTÓRIA DE VIDA E PROFFIONAL	1. Quais razões te levaram a morar no campo? Você gosta de morar no campo? Como é viver no campo?
TEMA 2: HISTÓRIA E CONQUISTA DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: A CRECHE EM FOCO	1- Conte sobre o que conhece da história do assentamento. Narre sobre o que conhece da história da escola e da Educação Infantil no assentamento? Conte sobre como surgiu a creche no assentamento? Quem demandou esse atendimento? Há quantos anos esse atendimento existe? Conhecer o território é importante para pensar o atendimento das crianças? 2- - Há outras creches em área rural no município de Itapeva? Qual foi e é a atuação do MST/famílias assentadas na construção das políticas públicas de Educação Infantil do Campo no assentamento? Na sua opinião, a organização das famílias assentadas foi importante para a conquista da creche no assentamento? 3- Fale um pouco mais sobre a sua opinião em relação as políticas públicas de Educação Infantil do Campo no município e se elas atendem os direitos das crianças de 0 a 3 anos do campo. 4- Fale um pouco mais sobre suas sugestões de políticas públicas para a Educação Infantil do Campo que ainda precisam ser implementadas?
TEMA 3: DEMANDA, OFERTA E PERMANÊNCIA NA CRECHE	1- Fale um pouco mais sobre a escolha da creche para seu/sua filho/a? 2- Como foi o processo para conseguir a vaga na creche? 3- Você acha importante ter creche no campo? Por quê?

	4- Como é para o/a bebê ir para a creche? Ele/a gosta?
TEMA 4: CONDIÇÕES DA OFERTA NA CRECHE	
TEMA 5: A EDUCAÇÃO DO CAMPO E PROPOSTAS	
TEMA 6: FORMAÇÃO CONTINUADA	
TEMA 7: CURRÍCULO	
TEMA 8: O/A BEBÊ NA COMUNIDADE/FAMÍLIA	1- - Conte como é a rotina da família e do/a bebê em casa? Quais são as vivências em comunidade? Quais são as experiências do/a bebê nos finais de semana? 2- Conte quem é seu/sua bebê? 3- - Qual é a brincadeira que o/a bebê mais gosta? Quem são os principais parceiros/as do/a bebê nas brincadeiras? 4- - Como é a infância do/a bebê no campo?

GOSTARIA DE ACRESCENTAR ALGO?

ANEXO – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DA EMENDA**

Título da Pesquisa: O Direito à Creche no/do Campo na REGIÃO INTERMEDIÁRIA de Sorocaba

Pesquisador: Thaise Vieira de Araujo

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 59449922.0.0000.5504

Instituição Proponente: Centro de Ciências Humanas e Biológicas (CCHB)

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.686.835

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram extraídas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2014299_E1, de 08/09/2022) e/ou do Projeto Detalhado (AnexoII_ProjetoDetalhado_08deSetembro2022_Thaise_Versao_Modificada_Emenda, de 08/09/2022).

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos foram descritos como segue:

"Objetivo Primário:

Investigar o direito à creche no/do campo nas diferentes perspectivas apresentadas por famílias, na figura das mulheres principais responsáveis pelo cuidado e educação dos bebês e crianças, de representantes de movimentos sociais da educação e dos/das gestores/as e professores/as na REGIÃO INTERMEDIÁRIA de Sorocaba (SP).

Objetivo Secundário:

Realizar levantamento em 78 municípios da REGIÃO INTERMEDIÁRIA de Sorocaba (SP) para conhecer aspectos relacionados ao atendimento na educação infantil; selecionar 2 municípios respondentes do questionário para aprofundar a pesquisa através da realização de entrevistas; levantar documentos oficiais sobre as políticas públicas de educação infantil do campo nos 2 municípios selecionados para aprofundar a pesquisa".

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Município: SAO CARLOS

CEP: 13.565-905

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.686.835

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios foram descritos como segue:

"Riscos:

Toda pesquisa oferece algum tipo de risco. ESTA PESQUISA APRESENTA UM RISCO BAIXO QUE PODE SER DE CUNHO PSICOLÓGICO. OS PARTICIPANTES PODEM SE SENTIR ABORRECIDOS OU CONSTRANGIDOS AO EXPOREM SUAS IMPRESSÕES E OPINIÕES SOBRE O TEMA DA PESQUISA. SERÁ ESCLARECIDO QUE A PARTICIPAÇÃO EM AMBIENTE VIRTUAL (QUESTIONÁRIO ON-LINE) APRESENTA POTENCIAL RISCO DE VIOLAÇÃO DE DADOS, MAS A PESQUISADORA FARÁ O MÁXIMO PARA GARANTIR O ANONIMATO DOS HAVERÁ RISCO SANITÁRIO RELACIONADO A COVID-19 NA CONCESSÃO DE ENTREVISTAS, ASSIM, SERÁ GARANTIDO O DISTANCIAMENTO NECESSÁRIO, HIGIENIZAÇÃO DAS MÃOS COM ÁLCOOL 70 E USO EQUIPAMENTO DE PROTEÇÃO INDIVIDUAL, QUE SERÁ DISPONIBILIZADO AOS PARTICIPANTES. Buscarei dialogar e esclarecer todo o processo da pesquisa e dúvidas dos participantes, no intuito de respeitar e reduzir possíveis constrangimentos. Se o participante sentir algum desconforto poderá, sem prejuízo de qualquer espécie, interromper sua participação, retirar seu consentimento ou escolher responder ou não às proposições. CASO VOCÊ SOFRA DANO PSICOLÓGICO ou outros danos você TERÁ O DIREITO À ASSISTÊNCIA E A BUSCAR INDENIZAÇÃO, CONFORME PREVÊ A RESOLUÇÃO CNS Nº 510/2016)".

Benefícios:

Os benefícios serão de cunho social, por se tratar de uma temática relevante para a área da educação infantil na interface com a educação do campo. Na perspectiva científica, os benefícios advêm da visibilidade de um tema pouco pesquisado, ou seja, a creche no/do campo".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa que deve seguir os preceitos éticos estabelecidos pela Resolução CNS nº 510 de 2016 e suas complementares.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Trata-se de uma emenda a um projeto previamente aprovado.

Não foram encontradas pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de ética em pesquisa - CEP, de acordo com as atribuições definidas

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

CEP: 13.565-905

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.686.835

na Resolução CNS nº 510 de 2016, manifesta-se por considerar "Aprovado" o projeto. Conforme dispõe o Capítulo VI, Artigo 28, da Resolução Nº 510 de 07 de abril de 2016, a responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe, após aprovação deste Comitê de Ética em Pesquisa: II - conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido; III - apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento; IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa; V - apresentar no relatório final que o projeto foi desenvolvido conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção. Este relatório final deverá ser protocolado via notificação na Plataforma Brasil. OBSERVAÇÃO: Nos documentos encaminhados por Notificação NÃO DEVE constar alteração no conteúdo do projeto. Caso o projeto tenha sofrido alterações, o pesquisador deverá submeter uma "EMENDA".

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_2014299_E1.pdf	08/09/2022 17:12:05		Aceito
Outros	CartadeApresentacaodaEmenda.pdf	08/09/2022 17:09:47	Thaise Vieira de Araujo	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	AnexoIIb_TCLE_Questionario_Thaise_Versao_Modificada_Emenda.pdf	08/09/2022 17:09:39	Thaise Vieira de Araujo	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	AnexoIIa_TCLE_Entrevista_Thaise_Pendencia_Versao_Modificada_Emenda.pdf	08/09/2022 17:09:31	Thaise Vieira de Araujo	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	AnexoII_ProjetoDetalhado_08deSetembro2022_Thaise_Versao_Modificada_Emenda.pdf	08/09/2022 17:09:14	Thaise Vieira de Araujo	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	AnexoII_ProjetoDetalhado_Thaise_Versao_Modificada.pdf	26/08/2022 17:26:41	Thaise Vieira de Araujo	Aceito
Outros	Carta_Resposta_Cep_Thaise_Versao_Resposta.pdf	26/08/2022 17:24:31	Thaise Vieira de Araujo	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	AnexoIIb_TCLE_Questionario_Thaise_Versao_Modificada.pdf	26/08/2022 17:16:49	Thaise Vieira de Araujo	Aceito

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP **Município:** SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.686.835

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	AnexoIIa_TCLE_Entrevista_Thaise_Versao_Modificada.pdf	26/08/2022 17:16:38	Thaise Vieira de Araujo	Aceito
Outros	AnexoX_AtestadoDeMatriculaDoAlunoRegular_Thaise.pdf	06/06/2022 18:24:22	Thaise Vieira de Araujo	Aceito
Outros	AnexoIX_Questionario_Thaise.pdf	06/06/2022 18:23:31	Thaise Vieira de Araujo	Aceito
Outros	AnexoVIII_RoteiroDasEntrevistas_Thaise.pdf	06/06/2022 18:22:06	Thaise Vieira de Araujo	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AnexoVII_DeclaracaoDeInfraestrutura_Thaise.pdf	06/06/2022 18:18:20	Thaise Vieira de Araujo	Aceito
Cronograma	AnexoVI_Cronograma_Thaise.pdf	06/06/2022 18:18:10	Thaise Vieira de Araujo	Aceito
Orçamento	AnexoV_OrcamentoFinanceiro_Thaise.pdf	06/06/2022 18:13:30	Thaise Vieira de Araujo	Aceito
Outros	AnexoIV_TermoDeAutorizacaoDaInstituicao_Thaise.pdf	06/06/2022 18:12:34	Thaise Vieira de Araujo	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	AnexoIIb_TCLE_Questionario_Thaise.pdf	06/06/2022 18:10:02	Thaise Vieira de Araujo	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	AnexoIIa_TCLE_Entrevista_Thaise.pdf	06/06/2022 18:09:47	Thaise Vieira de Araujo	Aceito
Folha de Rosto	AnexoI_FolhaDeRosto_Thaise.pdf	06/06/2022 15:47:31	Thaise Vieira de Araujo	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 06 de Outubro de 2022

Assinado por:
Adriana Sanches Garcia de Araújo
 (Coordenador(a))

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP **Município:** SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br