



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

LAURENICE GOMES ANDRADE

**A ORGANIZAÇÃO E A OFERTA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA
AS CRIANÇAS CAMPONESAS NO MUNICÍPIO DE BARRA DE
SANTANA-PB**

**Campina Grande, Paraíba
2022**

LAURENICE GOMES ANDRADE

**A ORGANIZAÇÃO E A OFERTA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA AS
CRIANÇAS CAMPONESAS NO MUNICÍPIO DE BARRA DE SANTANA-PB**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG, PB), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação**.

Linha de pesquisa: História, Política e Gestão educacionais.

Orientadora: Profa. Dra. Maria do Socorro Silva

Campina Grande, Paraíba
2022

A554o

Andrade, Laurenice Gomes.

A organização e a oferta da educação infantil para as crianças camponesas no município de Barra de Santana-PB / Laurenice Gomes Andrade. – Campina Grande, 2023.

165 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2022.

"Orientação: Profª. Dra. Maria do Socorro Silva".

Referências.

1. Educação Infantil. 2. Educação Infantil no Campo. 3. Organização da Educação Infantil no Campo. 4. História, Política e Gestão Educacionais. I. Silva, Maria do Socorro. II. Título.

CDU 373.2(043)

LAURENICE GOMES ANDRADE

A ORGANIZAÇÃO E A OFERTA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA AS CRIANÇAS CAMPONESAS NO MUNICÍPIO DE BARRA DE SANTANA-PB

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG, PB), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação**.

Data de aprovação: 22 /12/2022

Maria do Socorro Silva

Profa. Dra. Maria do Socorro Silva – PPGED/UFCG
(Orientadora)



Profa. Dra. Emília Peixoto Vieira – UESC
(Examinadora Externa)

Fernanda de Lourdes A. Leal

Profa. Dra. Fernanda Leal – PPGED/UFCG
(Examinadora Interna)

Denise Xavier Torres

Profa. Dra. Denise Xavier Torres – PPGED/UFCG
(Examinadora Interna)



Dedico este trabalho
às crianças do campo brasileiro

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, minha inspiração para prosseguir, e a quem pertence o mistério da vida.

À minha orientadora, Professora Dra. **Maria do Socorro Silva**, que me ajudou a enxergar coisas grandiosas nessa caminhada, em especial o direito das crianças do campo brasileiro. A você, professora, meus profundos agradecimentos, minha admiração e meu respeito. Com você, aprendi o valor do conhecimento e da solidariedade, tão presentes no seu prazer de ensinar e aprender.

À Professora Dra. **Fernanda de Lourdes Leal**, quem primeiro despertou e nutriu em mim o desejo de pesquisar sobre as crianças do campo. Às professoras Dra. **Emilia Peixoto** e Dra. **Denise Xavier Torres**, pelas valiosas sugestões apresentadas no processo de qualificação, e por terem aceitado o convite em participar da banca, bem como pelas importantes contribuições para o nosso trabalho, que contribuíram de forma significativa para o meu crescimento na pesquisa.

Aos(as) **participantes da pesquisa**, pela disponibilidade e a gentileza com que me receberam na Secretaria de Educação e nas escolas do campo. A vocês, nosso muito obrigado!

Aos meu esposo **Antônio Lopes**, pela convivência e apoio incondicional às minhas convicções e que, junto dos meus filhos **Alicia** e **Joaquim**, vibram minhas conquistas.

À minha família que é muito unida, mas também muito ouriçada. Pela existência da minha mãe ao meu lado, com suas fortes orações que me faz sentir especial.

Às colegas de trabalho da Creche Tia Marly, pelos momentos de aprendizagens constante e pela amizade construída.

Aos(às) meus colegas de jornada acadêmica, de modo especial aos colegas de orientação **Danilo** e **Tiago** pelo acolhimento, orientações, companheirismo e cumplicidade durante a realização deste curso, bem como às minhas amigas/irmãs que a vida me deu, **Rosa Amélia** e **Luciana Barreto**, pelo carinho e pelas discussões que fomentaram a nossa busca pelo mestrado.

A todos(as) aqueles(as) que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho, meus mais sinceros agradecimentos!

RESUMO

Esta dissertação apresenta como objeto de estudo a organização e a oferta da Educação Infantil do e no campo no município de Barra de Santana, na Paraíba. A pesquisa da qual resulta esta dissertação vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), na linha de pesquisa “História, Política e Gestão Educacionais” e ao Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo, Formação de Professores(as) e Prática Pedagógica (Nupeforp). O termo oferta da educação é entendido como uma dimensão importante da política educacional para assegurar o direito social das crianças pequenas de zero a cinco anos, e consiste em analisar não somente acesso e atendimento, mas também a demanda, as condições de funcionamento da oferta e permanência com qualidade para as crianças. Objetivamos com este trabalho 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. Para isso, definimos como objetivos específicos: a) contextualizar como o direito à Educação Infantil está postulado na legislação educacional, considerando a diversidade das infâncias e das crianças; b) caracterizar como se dá o acesso, a permanência e condições de funcionamento da Educação Infantil no campo do município de Barra de Santana; c) analisar como os gestores educacionais compreendem a organização da Educação Infantil no campo do município e a oferta de vagas nesta etapa da educação. O materialismo histórico-dialético como abordagem de pesquisa orientou o referencial teórico e os procedimentos para produção e análise dos dados. A pesquisa fundamentou-se em referenciais teóricos da Gestão Educacional, Educação Infantil, Educação do Campo e Educação Infantil do Campo, com ênfase nas discussões sobre a oferta educacional. O campo de pesquisa foi o município de Barra de Santana, localizado no Cariri oriental da Paraíba. Os participantes da pesquisa foram a secretária municipal de Educação, a coordenadora geral da Educação no município, três diretoras de escolas onde há oferta de Educação Infantil no Campo, três coordenadoras pedagógicas das escolas, uma representante do Conselho Municipal de Educação no total de nove participantes. Os procedimentos para produção das informações consistiram na triangulação entre o estudo exploratório, a pesquisa documental e a pesquisa de campo (GIL, 2010). Para análise dos dados, utilizamos a técnica da Análise de Conteúdo na perspectiva da análise temática, conforme posto por Bardin (2011) Os resultados indicam que as políticas educacionais para as crianças pequenas do campo apresentam uma tensão entre o que está previsto na legislação, o cenário de desigualdades e diversidades existentes no campo e a lentidão na sua efetividade pelos municípios, inclusive com a necessidade de um maior conhecimento dos gestores municipais e escolares sobre os marcos normativos da Educação Campo. Identificamos que o município realiza a oferta de matrículas para as crianças residentes no campo na modalidade de organização do sistema híbrido (BARBOSA; GEHLEN; FERNANDES, 2012), atendendo crianças tanto em escolas situadas no campo como também na sede do município. A gestão municipal não está organizada para oferta da Educação Infantil para bebês de 0-2 anos considerando as especificidades das infâncias e crianças do campo. A inserção das crianças da Educação Infantil nas turmas multisseriadas ainda predomina no município, o que fere a legislação, afetando o direito das crianças nos seus processos fundamentais do cuidar-educar, interagir-brincar, e antecipando processos de escolarização.

Palavras-chave: Educação do Campo. Educação Infantil no Campo. Oferta Educacional.
Organização da Educação Infantil no Campo.

ABSTRACT

This dissertation presents as object of study the organization and provision of Early Childhood Education from and in the countryside municipality of Barra de Santana, Paraíba. The research from which this dissertation results is linked to the Graduate Program in Education at the Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), in the line of research "Educational History, Policy and Management" and to the Center for Studies and Research in Rural Education, Teacher Training and Pedagogical Practices (Nupeforp). The term education offer is understood as an important dimension of educational policy to ensure the social right of young children aged zero to five years, and it consists not only in analyzing the access and service but also the demand, the work conditions of the offer and the quality of continuance for the children. The objective of this work is to understand how the organization and provision of Early Childhood Education in the countryside in the municipality of Barra de Santana takes place, dialoguing with the dimensions of access, service, operating conditions and continuance, in a perspective of meeting the right to education provided for in the legislation. For this, we define the following specific objectives: a) contextualize how the right to Early Childhood Education is postulated in educational legislation, considering the diversity of childhoods and children; b) to characterize how access, continuance and working conditions of Early Childhood Education in the countryside of the municipality of Barra de Santana take place; c) analyze how educational managers understand the organization of Early Childhood Education in the countryside of the municipality and the offer of vacancies in this stage of education. Historical-dialectical materialism as a research approach guided the theoretical framework and procedures for data production and analysis. The research was based on school management, early childhood education, rural education and rural early childhood education, with an emphasis on discussions about supply management. The research field was the municipality of Barra de Santana, located in the eastern Cariri of Paraíba. Our staff is composed of nine research participants, the municipal secretary of education, the general coordinator of Education in the municipality, three directors of schools where Early Childhood Education is offered in the rural area, three pedagogical coordinators of the schools, a representative of the Municipal Council of Education. The procedures for producing the information consisted of the triangulation between the exploratory study, the documentary research and the field research (GIL, 2010). For data analysis, we used the Content Analysis technique from the perspective of thematic analysis, as proposed by Bardin (2011). We noticed that the educational policies for young children in the rural area presents a tension between what is foreseen in the legislation, the scenario of inequalities and diversities existing in the countryside and the slowness in their effectiveness by the municipalities, including the need for greater knowledge of managers municipalities and schools of these normative landmarks. We identified that the municipality offers enrollment for children residing in the rural area in the hybrid system organization modality (BARBOSA; GEHLEN; FERNANDES, 2012), serving children both in schools located in the rural area as well as in the municipality's headquarters, mainly for the children aged between zero and three years old, as a way of meeting the demand presented by families. The insertion of kindergarten children in multi-grade classes still predominates in the city, affecting children's rights in their fundamental processes of caring-educating, interacting-playing, and anticipating schooling processes.

Keywords: Right to education, Early Childhood Education in the Countryside. Educational Offer, Educational.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Escolas e Comunidades e a oferta de matrículas de creche e pré-escola localizadas no campo do município de Barra de Santana-2020	42
Quadro 2 – Participantes da pesquisa	47
Quadro 3 – Referências para aproximação com o objeto de estudo.....	50
Quadro 4 – Corpus documental da legislação nacional.....	52
Quadro 5 – Corpus documental da legislação municipal	53
Quadro 6 – Exemplo do Processo de Categorização	56
Quadro 7 – Metas e estratégias sobre oferta da Educação Infantil no PNE (2014-2024)	69
Quadro 8 – Agrupamentos das turmas de Educação Infantil no campo em Barra de Santana	85
Quadro 9 – Descrição da infraestrutura das escolas da Educação Infantil no campo	106

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Percentual de oferta da Educação Infantil por esfera administrativa e etapa na Paraíba, em 2022	26
Tabela 2 – População de zero a cinco anos matriculada e não matriculada no município de Barra de Santana-PB.....	43

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Categorias do materialismo histórico-dialético.....	36
Figura 2 – Localização do Cariri Oriental no estado da Paraíba e no Brasil.....	39
Figura 3 – Localização das escolas vinculadas à rede municipal de ensino de Barra de Santana-PB.....	43
Figura 4 – Organização administrativa da Secretaria de Educação.....	45
Figura 5 – Organização da gestão 13 escolas.....	45
Figura 6 – Organização da gestão das escolas polo.....	46
Figura 7 – Corpus do mapeamento da produção acadêmica.....	51
Figura 8 – Etapas do processo de análise do conteúdo.....	55
Figura 9 – Organização do Sistema para oferta da Educação Infantil.....	84
Figura 10 – Acesso e atendimento.....	101
Figura 11 – Condições de oferta.....	106
Figura 12 – Núcleos de significação sobre a alimentação escolar.....	114
Figura 13- Condições de Permanência.....	118

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Foto 1 – Sítio Arqueológico Pedra do Altar	40
Foto 2 – Escola com uma sala reformada.....	107
Foto 3 – Escola com uma sala sem reforma	107
Fotos 4 e 5 – Escolas com acesso a estradas na frente	108
Foto 6 – Sala sem uma ambiência vinculada ao campo	108
Fotos 7 e 8 – Cozinhas das escolas pequenas.....	115
Foto 9 – Escola que não recebe recursos direto do PDDE	116
Foto 10 – Escola que recebe recurso direto do PDDE	116
Foto 11 – Transporte do tipo van.....	117
Foto 12 – Transporte do tipo carro de passeio.....	117

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal
CME	Conselho Municipal de Educação
CNEB	Conselho Nacional de Educação Básica
CNDM	Conselho Nacional dos Direitos da Mulher
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COEDI	Coordenação Geral de Educação Infantil
COEPRE	Coordenação de Educação Pré-Escolar
CONANDA	Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente
CONDECAs	Conselhos Estaduais de Direitos da Criança e do Adolescente
CMDCAs	Conselhos Municipais de Direitos da Criança e do Adolescente
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais
CGEC	Coordenação Geral de Educação do Campo
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
DGP	Diretório de Grupo de pesquisa
DOEBEC	Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo
DPE	Departamento de Políticas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental
DUDC	Declaração Universal dos Direitos da Criança
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EC	Educação do Campo
EI	Educação Infantil
EIC	Educação Infantil do Campo
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAPEI	Fórum do Agreste Paraibano de Educação Infantil
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GT	Grupo de trabalho
GTI	Grupo de Trabalho Interministerial
IBICIT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MIEIB	Movimento Inter fóruns de Educação Infantil do Brasil
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra

MEC	Ministério da Educação
Nupeforp	Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo, Formação de Professores e Prática Pedagógica
PAR	Plano de Ações Articuladas
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PME	Plano Municipal de Educação
PEE	Plano Estadual de Educação
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNATE	Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RECNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
RESAB	Rede de Educação do Semiárido Brasileiro
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEF	Secretaria de Educação Fundamental
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SME	Sistema de Ensino Municipal
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação
STF	o Supremo Tribunal Federal
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UNEFAB	União das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
1.1	MOTIVAÇÃO PARA A PESQUISA	23
1.2	PROBLEMATIZAÇÃO E OBJETIVOS	25
1.3	ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO.....	32
2	CAMINHOS TÉORICOS-METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	34
2.1	NATUREZA DA PESQUISA.....	34
2.2	CATEGORIAS DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO	35
2.3	CAMPO DE PESQUISA: BARRA DE SANTANA	38
2.4	PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	46
2.5	PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA	49
2.5.1	Estudo exploratório: a revisão de literatura e o mapeamento da produção acadêmica	49
2.5.2	Pesquisa documental: documentos da legislação nacional estadual e municipal .	51
2.5.3	Pesquisa de campo: entrevista semiestruturada.....	53
2.5.4	Análise e tratamento dos dados	54
3	EDUCAÇÃO INFANTIL DO E NO CAMPO COMO POLÍTICA PÚBLICA: A LUTA PELO DIREITO	57
3.1	O DIREITO DA CRIANÇA À EDUCAÇÃO INFANTIL.	57
3.2	EDUCAÇÃO INFANTIL PÓS-CONSTITUIÇÃO DE 1988.....	60
3.3	ESTATUTO DA CRIANÇA E ADOLESCENTE: SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O DIREITO A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	62
3.4	LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO – LEI N. 9394/1996.....	64
3.5	DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	66
3.6	PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE)	68
3.7	DO PARADIGMA RURAL À CONQUISTA DE UM MARCO JURÍDICO ESPECÍFICO PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO	70
3.8	RESOLUÇÃO COMPLEMENTAR DA EDUCAÇÃO DO CAMPO - CNE/CEB, 2008	74
3.9	PARÂMETROS NACIONAIS DE QUALIDADE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	75
3.10	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL	77
3.11	O PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DA PARAÍBA	78
3.12	PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS DO MUNICÍPIO.....	80
4	A ORGANIZAÇÃO E A OFERTA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CAMPO EM BARRA DE SANTANA	82

4.1	ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA PARA OFERTA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CAMPO	83
4.1.1	Organização e agrupamento das turmas	84
4.1.2	Currículo e proposta pedagógica	87
4.1.3	Planejamento da Educação Infantil.....	88
4.1.4	Escolha de professor para a EIC	92
4.1.5	Recursos financeiros para Educação Infantil no Campo.....	94
4.1.6	Conselho Municipal de Educação	97
4.1.7	Desconhecimento da Política de Educação do Campo	100
4.2	ACESSO E ATENDIMENTO	101
4.2.1	Oferta de matrículas.....	102
4.2.2	Demanda.....	103
4.2.3	Acesso e atendimento para as crianças do campo na pandemia	104
4.3	CONDIÇÕES DE OFERTA	105
4.3.1	Infraestrutura das escolas.....	106
4.3.2	Equipamentos pedagógicos e materiais didáticos.....	111
4.3.3	Alimentação escolar.....	114
4.3.4	Transporte escolar	116
4.4	CONDIÇÕES DE PERMANÊNCIA	118
4.4.1	Planejamento pedagógico para Educação Infantil no campo	119
4.4.2	Formação de professores e gestores	120
4.4.3	Acompanhamento dos professores.....	123
4.4.4	O projeto político-pedagógico das escolas do campo	125
4.4.5	Participação da família na escola	128
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	131
	REFERÊNCIAS.....	135
	APÊNDICE A – SISTEMATIZAÇÃO DO MATERIAL PESQUISADO NO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, A PARTIR DAS CATEGORIAS ANALÍTICAS DA PESQUISA	149
	APÊNDICE B – SISTEMATIZAÇÃO DO MATERIAL PESQUISADO NO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BARRA DE SANTANA-PB, A PARTIR DAS CATEGORIAS ANALÍTICAS DA PESQUISA	151
	APÊNDICE C – ORGANIZAÇÃO DO MATERIAL DO PAR A PARTIR DAS DIMENSÕES CONTIDAS NO PLANO DE TRABALHO: FOCO NAS CATEGORIAS ANALÍTICAS DA PESQUISA.....	152
	APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO.....	154
	APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA DIRETORA DA ESCOLA.....	156
	APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA -CME.....	157

APÊNDICE G – ROTEIRO DE ENTREVISTA COORDENADORA GERAL E PEDAGÓGICA	158
APENDICE H – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DAS ESCOLAS	160
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	161

1 INTRODUÇÃO

Não tenho medo de que meu tema possa, em exame mais detalhado, parecer trivial. Receio apenas que eu possa parecer presunçoso por ter levantado uma questão tão vasta e tão importante. (Carr, 1996)

Esta dissertação vincula-se institucionalmente ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), na Linha de Pesquisa “História, Política e Gestão Educacionais” e ao Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo, Formação do Professores e Prática Pedagógica (Nupeforp), e apresenta como objeto de estudo: a organização e a oferta da Educação Infantil para as crianças camponesas do município de Barra de Santana na Paraíba.

Desde a Constituição Federal de 1988, a Educação Infantil, que engloba a creche e a pré-escola, constitui a primeira etapa da educação básica. Essa definição, reforçada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Lei n. 9394, de 1996), implica no reconhecimento legal do direito da criança pequena à educação e no dever do Estado de atender à demanda da população na faixa etária de zero a cinco anos de idade. Esse reconhecimento do direito das crianças à Educação Infantil nos levou a refletir sobre como os municípios assumem a responsabilidade constitucional pela educação e como organizam a Educação Infantil.

Sabemos que quando se trata do território camponês, a situação torna-se ainda mais excludente, porque, apesar de o Brasil ser considerado um país com grande área territorial rural, a educação das populações que vivem no campo não é sequer mencionada nos textos constitucionais até a década de 1930, evidenciando-se, de um lado,

o descaso dos dirigentes com educação do povo camponês e, de outro, os resquícios de uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho forçado, era alheio à vida da sociedade nascente e excluía os escravos, as mulheres e os trabalhadores agregados (BRASIL, 2001b, p. 3).

A primeira referência à Educação Rural ocorre em 1934, com uma inclusão, na Constituição brasileira, no parágrafo único do art. 156: “Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual” (BRASIL, 1934). Esse artigo foi suprimido na Constituição de 1937, atribuindo para as empresas agrícolas a manutenção do ensino técnico agrícola, para atendimento da demanda dos filhos dos latifundiários em acessarem o ensino técnico, e posteriormente a universidade.

A educação da população camponesa passa a ser tratada na legislação educacional a partir das lutas e mobilizações dos movimentos sociais camponeses, que colocam, na agenda política do país, o direito desses sujeitos a uma educação contextualizada e específica, o que suscita a formulação e aprovação de um marco jurídico e de políticas educacionais do campo.

A Educação Infantil no Brasil nasce à margem desse sistema, também se desenvolvendo de modo diferenciado à oferta educativa à criança pequena. As práticas adotadas nas creches, nas escolas maternais ou nos jardins de infância, desde fins do século XIX, foram justificadas de acordo com a condição econômica das famílias beneficiadas por esses atendimentos. A Educação Infantil sequer era mencionada nos textos constitucionais, certamente pela concepção existente durante décadas sobre as crianças, as infâncias e sua educação, numa dimensão assistencialista, e não como um direito das crianças.

Nesse sentido, a Educação do Campo e a Educação Infantil foram silenciadas ao longo da história, ou tratadas como algo residual ao sistema, ou como um atendimento assistencialista para possibilitar o acesso das mulheres trabalhadoras ao mercado de trabalho. Na revisão da literatura, identificamos que esse cenário se modifica a partir da luta dos movimentos sociais camponeses, do movimento sindical, em especial dos educadores(as) e dos movimentos feministas, o que foi acarretando mudanças na concepção, na prática e nas políticas destinadas às crianças do campo no Brasil (BARBOSA; FERNANDES, 2013).

O art. 28 da LDBEN 9394/96 trata sobre a necessidade de normatização, por parte dos sistemas de ensino, da oferta da escolarização para a população camponesa, do lastro jurídico para que os movimentos sociais, sindicais, organizações não governamentais e centros de formação em alternância pautassem o Conselho Nacional de Educação sobre a especificidade da Educação do Campo, o que resultou na aprovação das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBC) em 2002, das quais trataremos no capítulo 4 deste trabalho.

No documento preparatório da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, de 1998, se insere, no debate da Educação Infantil, a denúncia de sua exclusão e o anúncio da necessidade de sua incorporação como bandeira de luta da Educação do Campo. Uma das experiências referenciais para inserção dessa discussão seriam as “cirandas infantis”, implementadas pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). As cirandas infantis foram concebidas especialmente porque muitas mães e mulheres do MST queriam participar ativamente das ações do Movimento, mas tinham que deixar seus filhos, ainda pequenos, em lugares seguros, enquanto participavam das discussões, organizações e embates.

Em 1999, durante a 22ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)¹, iniciou-se a articulação do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB). Tal movimento é composto por vários atores sociais, como professores de Educação Infantil pública e privada, pesquisadores, diretores e coordenadores escolares, além dos sindicatos de Educação, entre outros sujeitos interessados na educação das crianças. A luta do MIEIB pela Educação Infantil fortalece a concepção da criança como sujeito de direito, que vai desde o acesso à creche e pré-escola até o seu bem-estar e desenvolvimento, ajudando a pensar a criança de forma integral (ALMEIDA, 2019).

A atuação desses dois movimentos na proposição e formulação das políticas educacionais, na realização da formação docente e na efetivação de práticas educativas possibilitou uma articulação e um encontro necessário para se pensar uma política para a Educação Infantil do Campo. Alguns passos foram importantes para esse encontro e diálogo:

- A constituição de um grupo interministerial para discussão das políticas de Educação Infantil, em 2007;

- A realização do primeiro encontro para discussão da Educação Infantil do Campo, em 2008;

- A elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB n. 05/2009), incorporando aspectos da DOEBC (Resolução CNE/CEB n. 1/2002), que abriu um diálogo produtivo entre movimentos, pesquisadores e práticas da Educação do Campo e da Educação Infantil (GTI, 2014).

- A “Marcha das Margaridas”², de 2011, trouxe a reivindicação do atendimento às filhas e aos filhos das mulheres trabalhadoras do campo em período integral em creches e pré-escolas de Educação Infantil. Foi proposta a criação de um Grupo de Trabalho Interministerial (GTI)³ para formular e articular as políticas que assegurassem a ampliação da oferta da

¹ O MIEIB apresenta articulação com a ANPEd, em especial por meio da atuação dos docentes de universidades públicas, com ampla participação no Grupo de Trabalho Educação de Crianças de zero a seis anos, o GT07, e também com a Campanha Nacional pelo Direito à Educação

² A Marcha das Margaridas é uma ampla ação estratégica das mulheres do campo, da floresta e das águas, para conquistar visibilidade, reconhecimento social e político e cidadania plena. Promovida pela Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), federações e sindicatos, a Marcha se firmou na agenda do Movimento Sindical de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (MSTTR) e das organizações parceiras - movimentos feministas e de mulheres trabalhadoras, centrais sindicais e organizações internacionais (CONTAG, 2022).

³ O GTI é coordenado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), com apoio técnico da Secretaria de Educação Básica (SEB), ambas do Ministério da Educação (MEC). Conta também com a participação de representantes do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE); Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS); Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA); Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA); Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM); Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED); União Nacional

Educação Infantil, com vistas à sua universalização – conforme preceitua a Resolução CNE/CEB n. 02/2008 e o Decreto Presidencial n. 7532/2010, com a afirmação da permanência da Educação Infantil e do Ensino Fundamental nas comunidades rurais. Portanto,

A criação do GTI decorreu das demandas dos movimentos sociais e sindicais ligados à defesa dos direitos de crianças do campo e de mulheres diante da necessidade de subsidiar a Política Nacional de Educação Infantil, como dever do Estado brasileiro em promover a prioridade absoluta e a proteção integral das crianças e da obrigação de promover a autonomia das mulheres e a igualdade de gênero no mundo do trabalho, eliminando os efeitos desiguais da divisão sexual do trabalho. (GTI, 2013, p.3)

Conforme a Resolução nº 5 do Conselho Nacional de Educação, de 17 de dezembro de 2009 (MEC/SEB, 2010, p. 12): “É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção”. Os dados de 2019 sobre o Plano de metas do Conselho Nacional da Educação evidenciam a dificuldade de sua efetividade principalmente na etapa creche, visto que, o atendimento no Brasil para as crianças de zero a três anos é de 37,8%, e, para crianças de quatro a cinco anos, de 94,1%, o que convoca a um diálogo constante com todos os segmentos da sociedade, a fim de assegurar os direitos e superar as invisibilidades das crianças pequenas, sobretudo aquelas do campo brasileiro, considerando-as na sua diversidade populacional.

A discussão sobre a tríade acesso-permanência-qualidade se faz necessária, de modo que caracteriza as atuais condições de vivência das crianças no espaço escolar. De um modo geral, é importante que as três dimensões caminhem juntas, com a finalidade de efetivar a Educação Infantil - EI defendida nos referenciais construídos coletivamente entre os representantes dos governos e da sociedade civil. O acesso à EI é uma questão histórica, já que muitas crianças na idade de frequentar a creche e a pré-escola não têm a oportunidade devido à falta de espaço e às condições de oferta.

Para Kramer (2005), a descontinuidade das gestões municipais, a ausência de um planejamento e um centralismo nas decisões entre as secretarias e as unidades de ensino têm possibilitado uma interferência de políticos nos rumos da política, e conseqüentemente na política de atendimento à Educação Infantil.

dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME); União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UCME); Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG); Movimento dos Atingidos por Barragem (MAB); Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST); Articulação de Mulheres Brasileiras (AMB); e Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), com colaboradores na área da educação do campo (Profa. Ana Corina Spada – UFT/UNB) e na área da educação infantil do campo (Profa. Ana Paula Soares da Silva – USP/RP) (GTI, 2013).

Essas dificuldades, relacionadas ao acesso e à permanência e qualidade da educação oferecidas às crianças do campo, reverberam em nossa motivação para proposta desta investigação que se pauta por motivações práticas e teóricas na dimensão pessoal e profissional.

1.1 MOTIVAÇÃO PARA A PESQUISA

A motivação para a realização desta pesquisa origina-se na prática como professora da Educação Infantil, no município de Barra de Santana, na Paraíba, em que percebemos a dificuldade de se ofertar a Educação Infantil nas comunidades rurais do município. Observamos que a garantia da legislação, quando se materializa, é apenas no tocante à oferta, em muitas comunidades, com a inserção das crianças em turmas/classes multisseriadas⁴.

Outra situação apontada é fechamento de escolas, que ocasiona a nucleação em comunidades vizinhas ou o transporte das crianças para a sede do município. Essas constatações embasam a relevância social desta investigação; como professora, expressam a minha preocupação com a trajetória educacional das crianças do campo.

A experiência como coordenadora pedagógica da Educação Infantil em uma creche na sede do município me fez conviver com outra realidade, que é das crianças do campo, que são transportadas para a Educação Infantil na sede do município, em creche e pré-escola.

A luta por creches⁵ parece indicar a relevância acerca do debate sobre a Educação Infantil nas últimas décadas. Destaca-se, nesse sentido, o movimento de Luta por Creches, que surgiu durante o primeiro Congresso da Mulher Paulista. “A bandeira da creche foi uma das principais reivindicações desta mobilização que reuniu aproximadamente 800 mulheres de associações de bairros, clubes de mães, sindicatos e grupos feministas” (ROSEMBERG, 2015, p. 177).

Essas situações me levaram a buscar informações sobre os direitos das crianças do campo à educação, e a ter contato com a legislação específica da Educação Infantil do campo no encontro pessoal e amoroso com o Fórum do Agreste Paraibano de Educação Infantil

⁴ No sistema educacional brasileiro refere-se às classes cujos alunos estão em níveis distintos de aprendizagem, mas são instruídos pelo mesmo professor”. Conforme explica Hage (2022) esses espaços são marcados predominantemente pela heterogeneidade ao reunir grupos com diferenças de série, de sexo, de idade, de interesses, de domínio de conhecimentos, de níveis de aproveitamento, etc.

⁵ As primeiras lutas por creches estão inseridas no âmbito da luta operária, vinculada ao Partido Comunista, principalmente com as eleições de 1947, quando se elegeu o primeiro prefeito operário da região do ABC, Armando Mazzo (FARIA, 2005).

(FAPEI)⁶, vinculado ao MIEIB. Essa inserção me possibilitou a participação em discussões sobre o direito das crianças pequenas, políticas educacionais, propostas pedagógicas, currículo, e tantas outras temáticas.

Essas experiências pessoais, profissionais e acadêmicas suscitaram o interesse pela pesquisa, o que nos levou a participar da seleção do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFCG em 2020, tendo como objeto de pesquisa “A organização e a oferta Educação Infantil no município de Barra de Santana na Paraíba”.

O período de estudos e pesquisa de 2020 a 2022 foi marcado pela pandemia de Covid-19⁷, que levou o planeta a uma crise sanitária e humanitária⁸, o que muito afetou os nossos estudos, visto que tivemos que cursar as disciplinas e realizar as orientações de forma remota. Essa situação também interferiu no início da pesquisa de campo, pois somente no começo de 2022 tivemos condições de realizar as entrevistas com os participantes da pesquisa.

Vivenciamos, no cenário mundial, 621 milhões de casos e 6,56 milhões mortes, sendo que, só no Brasil, houve 34,7 mil casos e 687 mil mortes, causados tanto pelo vírus quanto pela indefinição do papel do Estado, o qual se negou, todo tempo, a exercer seu papel de provedor das necessidades da sociedade, fazendo emergir problemas socioemocionais que perpassam as esferas sociais, políticas e culturais.

Para Coutinho e Côco (2020, p. 4), nesse contexto:

Evidenciaram-se dificuldades para respeitar as especificidades relativas às crianças de 0 a 6 anos e à Educação Infantil. No que tange a procedimentos, em alguns contextos, optou-se, de modo aligeirado, pela substituição das atividades presenciais com as crianças por atividades remotas, denominadas em alguns casos de educação a distância (EaD).

Essa nova realidade acentuou as desigualdades sociais, uma vez que muitos aprendizes não tinham meios de acessar as aulas on-line, e foram prejudicados com tais medidas. Para Diehl (2021, p. 5), “o aumento da distância entre ricos e pobres se manifestou diretamente no aumento das desigualdades no que se refere à educação”. A escola, por sua vez, foi desafiada a traduzir o seu projeto político-pedagógico a distância, para se fazer presente no isolamento

⁶ Fórum criado em 2019, composto por professores(as), gestores(as) das redes de ensino do agreste paraibano, pesquisadoras(es) da UFCG.

⁷ É uma doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2.

⁸ A pandemia magnifica as tensões dilacerantes da organização social do nosso tempo: globalizada nas trocas econômicas, mas enfraquecida como projeto político global, interconectada digitalmente, porém impregnada de desinformação, à beira de colapso ambiental, mas predominantemente não sustentável, carente de ideais políticos, mas tão avessa à política e a projetos comuns. A pandemia nos coloca diante do espelho, que nos revela um mundo atravessado por muitas crises e carente de mudanças (LIMA *et al.*, 2020, p. 1)

das casas e rotinas das crianças e suas famílias. Mais do que nunca, precisou da ajuda e da participação dos pais ou responsáveis pelas crianças.

O uso de novos recursos tecnológicos no exercício do trabalho docente aumentou significativamente durante a pandemia. Nesse contexto, o envio de materiais digitais via redes sociais (principalmente no WhatsApp) e a orientação às famílias foram as estratégias pedagógicas mais utilizadas como forma de dar continuidade ao processo educativo na Educação Infantil.

1.2 PROBLEMATIZAÇÃO E OBJETIVOS

Somente a partir da promulgação da Constituição Federal em 1988, período caracterizado pela abertura política e pela redemocratização do país, a Educação Infantil foi colocada como direito da criança e opção da família. Neste sentido, verificamos que essa lei ao considerar os direitos sociais é o marco fundante para a garantia de direitos da criança pequena, dentre eles, o acesso à Educação Infantil.

Destacamos ainda que a carta magna do país foi elaborada dentro dos princípios da descentralização político-administrativa e da participação. A partir de 1988, a União passou a atuar com perfil de âmbito normativo, de apoio técnico e financeiro. Coube, assim, às instâncias estaduais, a execução de alguns serviços que superavam as capacidades da esfera municipal e, aos municípios, restou a incumbência de atendimento direto à população.

A proclamação do direito à educação, prevista pelo poder legislativo da federação, não assegura de fato a efetivação desse direito, pois, uma vez previsto no papel da legalidade, se faz necessário uma condução para a sua execução, pela via das políticas públicas. Como aponta Saviani (2013, p. 745), “cada direito corresponde um dever”, assim, “se a educação é proclamada como direito e reconhecido como tal pelo poder público, cabe a esse poder a responsabilidade de prover os meios para que o referido direito se efetive”. Portanto, é preciso que a União, os estados e os municípios entrem em ação, no sentido de promoverem políticas públicas sociais para que possam garantir a efetivação desse direito.

Segundo dados de 2016 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP; MEC, 2016), havia 64,5 mil creches no Brasil, das quais 76,6% se encontravam na zona urbana, 58,8% de responsabilidade dos municípios e 41% de caráter privado.

Na Paraíba, segundo dados do Censo Escolar de 2021, tínhamos 299 mil crianças de zero a cinco anos, das quais 73.966 (34,5%) estavam matriculadas em creches e 97.986

(95,3%) em pré-escolas, no total de 171.952 (57,2%) mil crianças matriculadas. Desse total, 40.534 (26,4%) frequentavam a Educação Infantil de forma integral e 28.361 (16,4%) estavam matriculadas em escolas no campo do estado.

Na Meta 1 do Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024), estaria previsto que, até 2016, houvesse a universalização da Educação Infantil na pré-escola para as crianças de quatro e cinco anos de idade e a ampliação da oferta da Educação Infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até três anos até o final da vigência desse PNE.

Outra questão importante na oferta da Educação Infantil no estado refere-se à responsabilidade dessa oferta, conforme evidenciado na Tabela 1.

Tabela 1 – Percentual de oferta da Educação Infantil por esfera administrativa e etapa na Paraíba, em 2022

Esfera administrativa	Creche	Pré-escola
Federal	0,1%	0,1%
Estadual	0,1%	0,2%
Municipal	79,1%	71,2%
Privada	20,6%	28,5%

Fonte: Censo Escolar 2022.

Os dados nos mostram que a responsabilidade principal da oferta de Educação Infantil na Paraíba é da rede pública municipal, seguida pela rede privada. Nesse sentido, a maior presença de ensino privado na educação básica ocorre exatamente na oferta da pré-escola.

No que se refere à educação, o município de Barra de Santana possui 112 professores em toda a educação básica, com 1552 estudantes distribuídos em 18 escolas municipais. 55,07% de suas matrículas são localizadas na cidade e 44,93% no campo. 77,14% dessas matrículas são na rede pública municipal e 22,86% na escola estadual de ensino médio. Não existe nenhuma escola da rede privada no município. Dos 1552 estudantes matriculados na educação básica, 339 estão na Educação Infantil, 124 matriculados na creche e 215 na pré-escola.

Considerando todas as questões levantadas, configuramos a nossa investigação em torno do seguinte problema: **Como se dá a organização e a oferta da Educação Infantil no campo no município de Barra de Santana na Paraíba, considerando o direito assegurado na legislação educacional?** Nosso pressuposto é que as redes municipais de ensino, principais responsáveis por esse processo de implementação – uma vez que é de

responsabilidade municipal a oferta e atendimento da Educação Infantil em instituições de creches e/ou centros municipais e pré-escolas de qualidade com condições de funcionamento adequadas para efetivação desse atendimento – não estão se adequando às condições necessárias para a oferta dessa etapa da educação.

Dessa forma, para responder à nossa questão de pesquisa, elegemos como objetivo geral: Compreender como se dá a organização e a oferta da Educação Infantil no campo do município de Barra de Santana, dialogando com as dimensões de acesso, atendimento, condições de funcionamento e permanência numa perspectiva do atendimento ao direito à educação previsto na legislação. Nesse sentido, definimos como objetivos específicos:

- 1) Contextualizar como o direito à Educação Infantil está postulado na legislação educacional, considerando a diversidade das infâncias e das crianças;
- 2) Caracterizar como se dá o acesso, a permanência e as condições de funcionamento da Educação Infantil no campo do município de Barra de Santana;
- 3) Analisar como os gestores educacionais compreendem a organização da Educação Infantil no campo do município e a oferta de vagas nessa etapa da educação.

Nesta pesquisa as categorias analíticas de conteúdo são: *Educação do Campo*, *Educação Infantil no Campo*, *Oferta educacional* e *organização da gestão*. Consideramos que essas categorias, além de contribuírem para um aprofundamento do objeto e na delimitação do problema, auxiliaram em uma maior compreensão dos dados coletados na pesquisa. Conforme Minayo (1994, p. 94), as categorias “elas retêm historicamente as relações sociais fundamentais e podem ser consideradas balizas para o conhecimento do objeto em seus aspectos gerais”. A autora argumenta que, numa teoria, os conceitos mais importantes são as categorias, visto que são o marco que orienta a seleção de critérios, a organização da teoria e dos fatos a serem investigados.

Além de contribuírem para um aprofundamento do objeto e na delimitação do problema, auxiliaram em uma maior compreensão dos dados coletados na pesquisa.

a) Educação do Campo

Para aprofundar a categoria Educação do Campo, dialogamos com o conceito de Silva (2009, p.137), que a define como

Toda ação educativa desenvolvida junto aos povos do campo, incorporando os povos e o espaço da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, os pesqueiros, caçaras, ribeirinhos e extrativistas, e se fundamenta nas práticas sociais constitutivas dessas populações: os seus conhecimentos, habilidades, sentimentos, valores, modo de ser e

de produzir, de se relacionar com a terra e formas de compartilhar a vida, fortalecendo o caráter de classe nas lutas em torno da educação.

No campo conceitual, podemos afirmar que a Educação do Campo, enquanto uma concepção e prática político-pedagógica, se encontra em estado de construção, no contexto das contradições históricas da sociedade brasileira, principalmente no que se refere à supervalorização da cidade em detrimento do campo, e ao papel da escola nesse processo. Nesse sentido, tivemos um avanço significativo a partir das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo (2002). Esse marco legal afirma que

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por estas questões à qualidade social da vida coletiva do país. (BRASIL, 2002, p. 1)

Assim, durante toda a fundamentação sobre esse conceito, buscamos dialogar com os trabalhos de Caldart (2004; 2007), Silva (2009; 2018), e basearmo-nos na legislação específica da Educação do Campo, dentre as quais podemos citar o Decreto Presidencial de 2010, que define o público a que se destina a Educação do Campo, e nos leva refletir sobre a diversidade dos sujeitos dessa modalidade da educação. No seu art. 1º, inciso I, esse decreto define as populações do campo:

os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (BRASIL, 2010)

O Movimento da Educação do Campo, em seu processo de mobilização pela afirmação e fortalecimento das práticas pedagógicas das Escolas do Campo, instigou as políticas públicas a compreenderem “o campo como um espaço emancipatório, como um território fecundo de construção da democracia e da solidariedade, e de lutas pelo direito a terra, às águas, a floresta, à soberania alimentar, à saúde, à educação, ao meio-ambiente sustentável, enfim, um lugar de direitos” (SILVA, 2018, p. 10).

Outra questão de fundamental importância nesse processo é o uso do termo Educação *do e no* campo. Caldart (2004, p. 149-150) entende esse termo como:

Um dos traços fundamentais que vem desenhando a identidade deste movimento por uma Educação do Campo é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação e a uma educação que seja *no e do* campo. *No*: o povo tem o direito a ser educado no lugar onde vive; *Do*: o povo tem direito a uma

educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à suas necessidades humanas e sociais.

Assim, quando usarmos o termo Educação no Campo, estamos nos referindo à oferta nas comunidades camponesas, porque não tínhamos o objetivo, neste trabalho, de aprofundar a proposta pedagógica vivenciada pelas escolas.

b) Educação Infantil do e no campo

Utilizamos o conceito de Educação Infantil, referenciados na Resolução nº 5 do Ministério da Educação (BRASIL, 2010, p. 12), que a define como a

Primeira etapa da educação básica, oferecida em Creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

A Educação Infantil do e no campo, compreendida como a oferta escolar para as crianças pequenas na comunidade rural, atendendo as etapas da Educação Infantil – creche e pré-escola precisa segundo (SILVA; PASUCH, 2010):

Uma educação infantil que permita que a criança conheça os modos como sua comunidade nomeia o mundo, festeja, canta, dança, conta histórias, produz e prepara seus alimentos. Creches e pré-escolas com a cara do campo, mas também com o corpo e a alma do campo, com a organização dos tempos, atividades e espaços organicamente vinculados aos saberes de seus povos (SILVA; PASUCH, 2010. p. 2).

No Brasil, a Educação Infantil é concebida, atualmente, como um direito da criança e uma opção da família, cabendo ao Estado a oferta do atendimento com qualidade à população, seja ela residente na cidade ou no campo (BRASIL, 1988; 1996). Ainda que nas áreas urbanas a problemática da ausência de vagas na Educação Infantil esteja presente, nas áreas rurais, a violação do direito das comunidades à Educação se configura de forma mais drástica (SOUZA, 2012). As desigualdades no tratamento às crianças do campo se expressam na ausência de uma abordagem que considere a suas especificidades como sujeitos social e político, que possuem suas demandas vinculadas aos territórios onde habitam.

A Educação Infantil do Campo deve proporcionar uma educação em que a criança possa se identificar enquanto sujeito daquele espaço, livre nos seus momentos de criar e recriar os diferentes significados que dão às coisas e ao mundo.

c) Oferta educacional

Neste trabalho, a categoria oferta educacional é entendida como uma dimensão importante da política educacional, na materialização da ampliação da Educação obrigatória como um direito da criança pequena e como dever do Estado. Na pesquisa, a oferta educacional foi analisada a partir das dimensões do *atendimento e acesso*, considerando a população na faixa etária, a demanda por escola e o atendimento; das *condições de oferta de ensino*, no que se refere à localização, à infraestrutura, a equipamentos, ao transporte e à alimentação escolar; e *permanência com qualidade social*, que se refere à proposta pedagógica, acompanhamento e formação docente (BARBOSA; GEHLEN; FERNANDES, 2012)

A necessidade de aprofundamento das desigualdades no atendimento das crianças do campo em relação às da cidade e entre as próprias crianças do campo no que se refere à oferta para a faixa etária de zero a três anos e para a de quatro a cinco anos, neste cenário, são importantes elementos que compõem a realidade educacional no campo no Brasil e na Paraíba (BRASIL, 1996).

d) A organização da gestão

Conforme expõe Libâneo (2018, p. 293), a organização e a gestão constituem o conjunto das condições e dos meios utilizados para assegurar o bom funcionamento da instituição escolar, de modo que alcance os objetivos educacionais esperados. Assim, envolve pessoas, estruturas, objetivos e instituições; é, por isso, uma dimensão fundamental para a política educacional. Portanto, para esse autor, a organização e a gestão educacional se referem ao conjunto de normas, diretrizes, estrutura organizacional, ações e procedimentos que asseguram a racionalização dos recursos materiais, humanos, financeiros e intelectuais, assim como a coordenação do trabalho de pessoas.

A organização e uma gestão adequadas precisam lidar com a situação de heterogeneidade sociocultural das crianças e considerar as especificidades da gestão para etapa da Educação Infantil que de acordo com Barbosa (2009, p.87), [...] defronta-se com a exigência de considerá-la um estabelecimento de educação e cuidado em todos os seus espaços e relações.

A nova configuração da legislação educacional vigente no país estabelece a Educação Básica obrigatória e gratuita a partir dos quatro anos de idade, através da vigência da Lei nº 12.796/13, implementada em quatro de abril de 2013, que fez alterações na redação da Lei nº 9.394/96, a qual estabelece e define as diretrizes e bases da educação nacional. Essa legislação visou na contradição, de certa forma desresponsabilizar o Estado sobre a etapa creche.

No entanto, em agosto de 2022 o Supremo Tribunal Federal (STF) decidiu que é dever constitucional do Estado de assegurar o atendimento em creche e pré-escola às crianças de até 5 anos de idade e que é de aplicação direta e imediata, sem a necessidade de regulamentação pelo Congresso Nacional. Portanto, torna-se equivocado e inconstitucional a não oferta, justificada pela obrigatoriedade. Por unanimidade, o colegiado também estabeleceu que a oferta de vagas para a educação básica pode ser reivindicada na Justiça por meio de ações individuais. Neste sentido, a gestão precisa se pautar-se nas dimensões que lei detalha para se pensar a organização da primeira etapa da Educação básica a Educação Infantil (creche e pré-escola), a saber:

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

- I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;
- II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;
- III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;
- IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;
- V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança (BRASIL, 2013).

Os gestores educacionais lidam com a gestão e a organização do ensino. Vale destacar que estamos nos referindo à organização do ensino/escola como o processo que compõe as práticas dos gestores nos aspectos administrativos e pedagógicos. Assim, Libâneo (2018, p. 23) afirma que “[...] o objetivo das práticas de organização e gestão é prover as condições, meios e recursos necessários ao ótimo funcionamento da escola e do trabalho dos professores e alunos na sala de aula, de modo a favorecer a efetiva aprendizagem por todos”.

A Secretaria Municipal de Educação é o órgão gestor-administrativo do sistema municipal de ensino. Tem inúmeras funções, que são alicerçadas nas dimensões pedagógica, administrativa e financeira. Essas funções estão ancoradas nas competências do município, previstas na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9.394/96) e na Lei Municipal que institui o sistema municipal de ensino.

Os coordenadores pedagógicos “assumem as atividades de coordenação pedagógica e orientação educacional”. Esse profissional tem como papel “assegurar a execução coordenada e integral das atividades dos setores e elementos da escola, com base nas decisões tomadas coletivamente; articular as relações interpessoais na escola e entre a escola e a comunidade (incluindo especialmente os pais)” (LIBÂNEO, 2018, p. 215-216).

O gestor-diretor é responsável em operacionalizar o trabalho educativo na escola, tomando a frente nas decisões administrativas e burocráticas. O diretor coordena, organiza e gerencia todas as atividades da escola, auxiliado pelos demais componentes do corpo de especialistas e de técnico administrativos, atendendo às leis, aos regulamentos e às determinações dos órgãos superiores do sistema de ensino e às decisões no âmbito da escola assumidas pela equipe escolar e pela comunidade.

Nesse contexto, compreendemos que o conselho municipal de educação cumpre um papel que, conforme indica Cury (2006, p. 41), é “antes de tudo, um órgão público voltado para garantir, na sua especificidade, um direito constitucional da cidadania” e restabelecer um maior controle da gestão municipal de ensino. Se bem conduzido, o conselho municipal de educação pode ser um importante pilar de uma gestão democrática, com a participação da sociedade civil nas decisões políticas relacionadas. Ressalta-se que a atuação desse órgão é imprescindível para assegurar o direito à educação, considerando as etapas educacionais e as especificidades dos grupos sociais na medida em que se constituem pautas de discussão dentro desse órgão, com a responsabilidade de promover igualdade de condições de acesso à educação na diversidade.

1.3 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Para materialização desses objetivos, esta dissertação foi organizada da seguinte forma:

Nesta seção introdutória, apresentamos uma introdução em que contextualizamos e problematizamos o objeto da nossa pesquisa, as categorias analíticas de conteúdo que fundamentaram teoricamente e os objetivos do trabalho.

No primeiro capítulo, descrevemos e fundamentamos os *caminhos teóricos e metodológicos da pesquisa*, sua abordagem metodológica, a caracterização do campo de pesquisa e dos participantes, bem como os procedimentos para produção e análise dos dados.

No segundo capítulo, intitulado Educação infantil no Campo, criança, infância e educação infantil: uma análise conceitual, descrevemos a base epistemológica da nossa

pesquisa ao contextualizar historicamente como esses conceitos são construídos e sua importância para se formular e efetivar a organização da oferta da Educação Infantil no campo.

No terceiro capítulo, intitulado *Educação Infantil do e no campo como política pública: a luta pelo direito ao acesso à educação*, descrevemos e analisamos o marco jurídico que trata sobre a Educação Infantil, destacando a oferta educacional, especialmente no que se refere à Educação Infantil do e no campo.

No quarto capítulo, intitulado *A organização e a oferta da Educação Infantil no campo em Barra de Santana*. Realizamos a análise dos dados coletados sobre a organização da oferta de Educação Infantil, considerando as dimensões do acesso, atendimento, permanência e as condições de funcionamento, dialogando com requisitos importantes para o direito da educação das crianças pequenas.

Por fim, nas *considerações finais* acerca dos resultados de nossa pesquisa, apontamos as possibilidades de contribuição deste estudo para a produção acadêmica em Educação Infantil do e no campo, considerando que todo conhecimento é provisório, e sujeito a mudanças mediante as mudanças no contexto político, social e educacional.

2 CAMINHOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Vivendo, se aprende; mas o que se aprende, mais, é só a fazer outras maiores perguntas. (Guimarães Rosa)

Este capítulo tem como finalidade caracterizar os caminhos teóricos e metodológicos da pesquisa, refletindo sobre sua natureza no que se refere à abordagem epistemológica, ao campo empírico da pesquisa, aos participantes e aos procedimentos que foram adotados para produção e análise das informações. A escolha do marco teórico e da metodologia da pesquisa em educação também é relevante, porque explicita o ponto de vista do pesquisador a respeito do seu objeto de estudo. A atual conjuntura educacional exige do pesquisador um posicionamento crítico, já que

[...] [a] eficácia da investigação em educação, sua utilidade, sua correspondência com as necessidades reais [...] a importância de se detectar se as investigações estão orientadas na direção da conservação do *status quo* ou em direção à mudança das atuais estruturas da sociedade (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p. 22).

Assim, esperamos que nosso trabalho possa contribuir de maneira crítica e construtiva para assegurar o direito à educação das crianças pequenas nas suas comunidades.

2.1 NATUREZA DA PESQUISA

Conforme Paulo Netto (2011), “o conhecimento do objeto – de sua estrutura e dinâmica – tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador” (p. 20), precisa ser explicitado na pesquisa, para que possamos ter clareza de qual abordagem teórica orientou nossa investigação.

A pesquisa se efetiva a partir da escolha do materialismo histórico dialético (KOSIK, 1969; FRIGOTTO, 1991; KONDER, 1981). A dialética materialista histórica é, ao mesmo tempo, uma postura, um método de investigação e uma práxis, no movimento de superação e transformação. Há, pois, um tríplice movimento: de crítica, de construção do conhecimento “novo” e da nova síntese no plano do conhecimento e da ação, estando principalmente “vinculado a uma concepção de realidade, de mundo, de vida no seu conjunto” (FRIGOTTO, 1987, p. 77). Essa concepção de método nos possibilita uma análise interpretativa da realidade

social, com significativas condições para se evitar equívocos pautados em um diagnóstico unilateral, idealizado e a-histórico.

Decidimos, portanto, fazer uso dessa abordagem, por sua perspectiva histórica, que busca olhar para o objeto levando em consideração seu contexto de ontem e de hoje, pois não há como compreender as ações humanas fora de sua totalidade. E da singularidade que expressa esse contexto. Todo/parte.

Nessa perspectiva, Sánchez Gamboa (1998) argumenta que, nas pesquisas com abordagens dialéticas, o ser humano é tido como ser social e histórico; embora determinado por contextos econômicos e culturais, é tanto o criador da realidade social quanto transformador desses contextos, mediante a ação dos sujeitos sociais para transformar a realidade ou ser simplesmente o seu mantenedor. Isto significa que qualquer fenômeno a ser estudado é construído historicamente e também pode ser modificado.

2.2 CATEGORIAS DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO

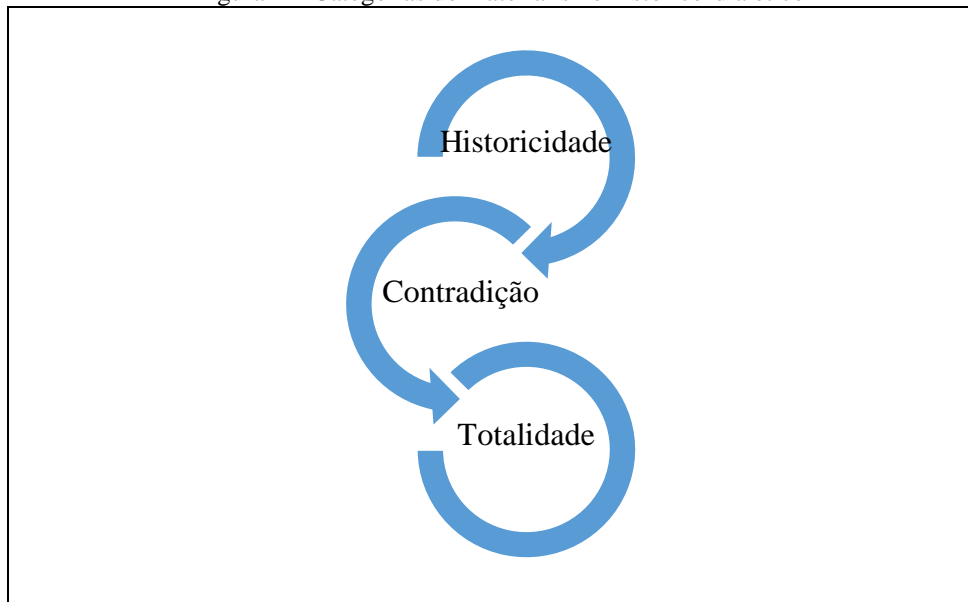
Na concepção marxista, as categorias analíticas metodológicas esvaziam-se quando seus sentidos não estão ligados à realidade e vinculados ao movimento. É imprescindível que não se isolem, pois estão historicamente integradas à prática social. Para Cury (1985, p.22), as categorias analíticas

[...] não são formas puras que dão conta de toda e qualquer realidade para todo o sempre. Elas são relativas, ao mesmo tempo, ao real e ao pensamento, ou seja, a todo o movimento no real e no pensamento. Daí o fato de tanto pertencerem ao campo do conhecimento, quanto indicarem os aspectos objetivos do fenômeno. As categorias, pois, só se dão como tais no movimento e a partir de um movimento. Consideradas isoladamente, tornam-se abstratas. Presentes em todo fenômeno, isolá-las do movimento significa torná-las objetos de contemplação e negá-las como um ponto nodal que tenta expressar, pelo movimento do pensamento, o movimento do real.

As categorias, enquanto instrumento metodológico de análise e compreensão, ligado à prática educativa em um determinado contexto econômico-social e político, pretendem promover uma reflexão sobre os aspectos gerais e essenciais, suas conexões e relações, sobretudo como intérprete do movimento real no contexto específico para que não apresentem apenas como estruturas conceituais isoladas, mas se mesquem à realidade e ao movimento. (CURY, 1985, p. 21).

Baseados nessa perspectiva, recorreremos a três categorias: historicidade, contradição e totalidade, na busca incessante de manifestar “um real futuro cujas bases se assentam no presente” (CURY, 1985, p. 23), conforme podemos observar na Figura 1, a seguir.

Figura 1 – Categorias do materialismo histórico-dialético



Fonte: Elaborada pela autora, 2021.

Não são regras formais para tratar um objeto; não é um conjunto de regras e nem identificação de procedimentos formais, etapas e técnicas para coleta de dados. As categorias “são ontológicas à ordem do ser, são formas do ser, são históricas e são transitórias ao decifrá-lo em sua historicidade”. Ou seja, revelam a especificidade histórica do objeto que é transitória e que segundo Neto “[...] alcançando a essência do objeto, isto é: capturando a sua estrutura e dinâmica, [...] o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou”, (2011, p.22).

CURY(1985) afirma que as categorias funcionam como intérpretes do real e, portanto, só adquirem real consistência quando elaboradas a partir de um contexto econômico, social e político, historicamente determinado, pois “não é uma petrificação de modelos ou congelamento de movimentos”. Dessa forma, configuram-se no movimento real do objeto situado no contexto em análise. São ontológicas à ordem do ser, são formas do ser, são históricas e são transitórias ao decifrá-lo em sua historicidade. Assim, o contexto histórico, registrado sobre o cotidiano e as ações dos sujeitos de cada época, será analisado pela categoria historicidade que segundo Frigotto, Ciavatta e Caldart (2020, p. 27) destacam:

A historicidade da produção da existência humana e a produção do conhecimento caminham juntas, sempre que os seres humanos agem sobre a natureza de que são parte, para produzir os meios de vida, educam-se e geram conhecimentos na relação com a natureza e com os demais.

O atual cenário de oferta da Educação Infantil nas comunidades rurais de Barra de Santana constitui-se um processo histórico da produção da existência humana que foi sendo determinado pelos contextos políticos, econômicos e sociais, o que configura nosso objeto. A sua análise consiste em identificar as nuances da oferta educacional da Educação Infantil no campo no que se refere ao *atendimento e acesso*, às *condições de oferta de ensino* e à *permanência com qualidade social*.

Nessa perspectiva, as políticas educacionais para a Educação Infantil no campo fazem parte da totalidade social, e não se pode tratá-las de modo isolado, mas como um processo de totalização a partir das relações de produção e de contradições existentes dentro da realidade social em que se formulam e implementam (CURY, 1985, p. 35).

Assim, Netto (2011) reforça que a totalidade concreta não é um “todo” constituído por partes funcionalmente integradas. É, antes, uma totalidade inclusiva e macroscópica, de máxima complexidade, constituída de totalidades de menores complexidades em movimento, o que resulta em seu caráter contraditório.

Os estudos da gênese da Educação Infantil, dos processos e avanços pelo quais passaram essa etapa educacional dentro da nossa sociedade e das contradições para que possa se universalizar serão compreendidos a partir da visão de conjunto que é provisória e nunca pode pretender esgotar a realidade a que se refere – considerando que a realidade é sempre mais rica do que o conhecimento que temos dela. Há sempre algo que escapa às nossas sínteses; isso, porém, não nos dispensa do esforço de elaborar sínteses, se quisermos entender melhor a nossa realidade. A síntese é a visão do conjunto que permite ao homem descobrir a estrutura significativa da realidade com que se defronta, numa situação dada. E é essa estrutura significativa – que a visão de conjunto proporciona – que é chamada de totalidade (KONDER, 1981).

A realidade do objeto não se dá por si mesmo, mas precisa ser entendida nesse conjunto das diversas determinações que foram se constituindo historicamente, e que geram problemáticas a serem analisadas e sistematizadas. Cury (1985 *apud* KOSIK, 1969, p. 41) sustenta que a visão de totalidade e seu conhecimento formam “um processo de concretização que procede do todo para as partes e das partes para o todo dos fenômenos para essência e da

essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições das contradições para totalidade”.

Consideramos a contradição componente imprescindível para a sociedade, pois esta realidade social provida da totalidade, também é contraditória. Conforme Cury, a categoria contradição, como “motor interno do próprio desenvolvimento”, tem um caráter relacional e, nessa relação, o movimento e o devir são a dinâmica da contradição. É nessa perspectiva de movimento e transformação que nos apoiamos para desvendar o objeto em análise. Nesse sentido, Subtil (2012, p. 8) defende que:

[...] captar os aspectos contraditórios das políticas públicas, em especial para educação, supõe o entendimento de que as demandas dos grupos sociais inseridas no texto das leis, esbarram em última instância, no papel inerente ao Estado, no modo de produção capitalista, com sua histórica função de garantir a acumulação do capital [...] Também é importante ressaltar que na efetivação de uma lei educacional, a contradição não se manifesta simplesmente na oposição dos interesses de cada classe, mas no complexo movimento de atender as demandas próprias de uma determinada classe ao mesmo tempo objetivar o interesse das outras.

Assim, as políticas educacionais precisam ser analisadas como algo em movimento e transitório, podendo ser transformadas pelas ações humanas, pela organização dos grupos e dos movimentos sociais.

2.3 CAMPO DE PESQUISA: BARRA DE SANTANA

Nosso campo de pesquisa é o município de Barra de Santana, que se localiza no estado da Paraíba, no território do Cariri Oriental. A Figura 2, a seguir, mostra a localização do Cariri Oriental no estado da Paraíba e no Brasil.

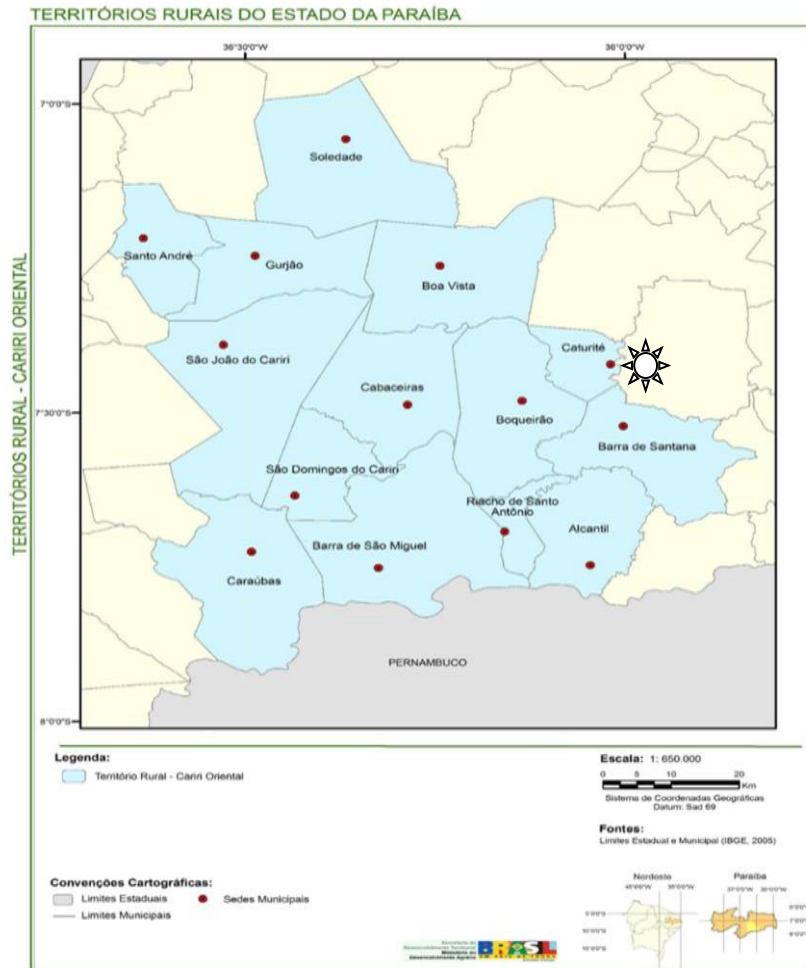
O Cariri Oriental encontra-se na porção Centro-Sul do estado, sendo composto por 14 municípios: Alcantil, Barra de Santana, Barra de São Miguel, Boqueirão, Boa Vista, Cabaceiras, Caraúbas, Caturité, Gurjão, Riacho de Santo Antônio, Santo André, São Domingos do Cariri, São João do Cariri e Soledade. Pela sua localização, no espaço central do estado e situado mais ao sul, na divisa com Pernambuco, uma área significativa do território tem influência de municípios pernambucanos, sobretudo daqueles que estão na área de influência de Santa Cruz do Capibaribe. A sua principal influência econômica, todavia, concentra-se no município de Campina Grande (PTDRS, 2010).

Figura 2 – Localização do Cariri Oriental no estado da Paraíba e no Brasil



Fonte: https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Paraiba_Micro_CaririOriental.svg. Adaptado pela autora, 2022

Mapa 1 – Localização do Município de Barra de Santana no território do Cariri Oriental



Fonte IBGE, 2008

Os registros rupestres e históricos de Barra de Santana encontram-se no sítio arqueológico da Pedra do Altar, localizado a 14 km da sede, à margem direita do Rio Paraíba. Isso indica que a terra dos indígenas tapuias é o nascedouro do município de Barra de Santana.

Foto 1 – Sítio Arqueológico Pedra do Altar



Fonte: Secretaria de Educação e Cultura de Barra de Santana-PB

Barra de Santana escreveu sua história oficial vinculando-se, inicialmente, ao município de Cabaceiras, conforme a Lei Provincial nº 235, de 09 de outubro de 1866. Em 1938, tornou-se distrito com o nome Bodocongó, em homenagem ao rio que tem sua nascente no sítio Lagoa de Dentro dos Galdino, município de Montadas, e que atravessa vários municípios, como Campina Grande, e deságua justamente no rio Paraíba, onde acontece o encontro das águas, na margem urbana de Barra de Santana. O rio Bodocongó, que forma açude em Campina Grande, teve seu nome eternizado na voz da cantora Elba Ramalho, em composição de Cícero Nunes e Humberto Teixeira. Trecho da música: “Eu fui feliz lá no Bodocongó / Com meu barquinho de um remo só...”

Em 30 de abril de 1959, o distrito Bodocongó passou a fazer parte do município de Carnoió que se desmembrou de Cabaceiras, o qual se tornou um novo município criado pela Lei Estadual nº 2078. O nome Carnoió deve-se ao conjunto de serras inserido no Planalto da Borborema e que deu origem ao município de Boqueirão, em razão da Lei Estadual nº 2.311, de 27 de junho de 1961. O distrito Bodocongó esteve integrado o município de Boqueirão até o dia 29 de abril de 1994, data de sua emancipação político-administrativa, elegendo-se o

nome de Barra de Santana, em homenagem à sua padroeira Sant'Ana, de acordo com a Lei Estadual nº 5.925.

Barra de Santana possui uma área territorial de 369 km², com sede no antigo distrito de Bodocongó. Segundo (IBGE, 2021) a população está estimada de 8.338 pessoas distribuídas, em sua grande maioria, na área rural do município, nos distritos e vilarejos: Mororó, Santana, Pitombeiras, Malhadinha, Vereda Grande, Caboclos e Barriguda, e em outras comunidades e sítios.

Barra de Santana está na área geográfica do semiárido brasileiro, onde o clima apresenta altas temperaturas (acima de 28° C), com longos períodos de estiagem. A vegetação nativa predominante é a caatinga. O PIB do município é de cerca de R\$ 0,1 milhão, sendo que 66,8% do valor adicionado advém da Administração Pública. Na economia, os serviços ocupam 17,9% das vagas, já a agropecuária 11,9% e a indústria 3,5% têm a menor participação na economia da cidade. Com essa estrutura, o PIB per capita de Barra de Santana é de R\$ 7,3 mil, valor inferior à média do estado da Paraíba (R\$ 21 mil) e da grande região de Campina Grande (R\$ 20,5 mil).

A composição do quadro de servidores públicos municipais, são maioria as categorias profissionais: professores(as) e serviços de limpeza e conservação de áreas públicas. A remuneração média desses profissionais é de R\$ 1,9 mil, valor abaixo do estado da Paraíba, de R\$ 2,1 mil.

No que se refere à oferta educacional do município, este possui 18 escolas municipais, duas localizadas na sede do município: a Creche Professora Marly Barbosa de Almeida, de Educação Infantil, e a Escola Laura Barbosa Bezerra, de Ensino Fundamental, e as 16 outras escolas estão em comunidades rurais, distritos e povoados. A sede do município conta ainda com a Escola Estadual Almirante Antônio Heráclito do Rêgo, que atende o Ensino Médio.

No município, considerando as comunidades rurais, distritos e povoados, podemos computar 40 localidades; todavia, em apenas 16 localidades há escolas. Nesse sentido, 24 comunidades rurais não possuem escolas em atividade. Das 16 escolas do campo há oferta de vagas para maternal em apenas em cinco escolas e somente a partir dos três anos e para pré-escola e ofertado nas 16 escolas.

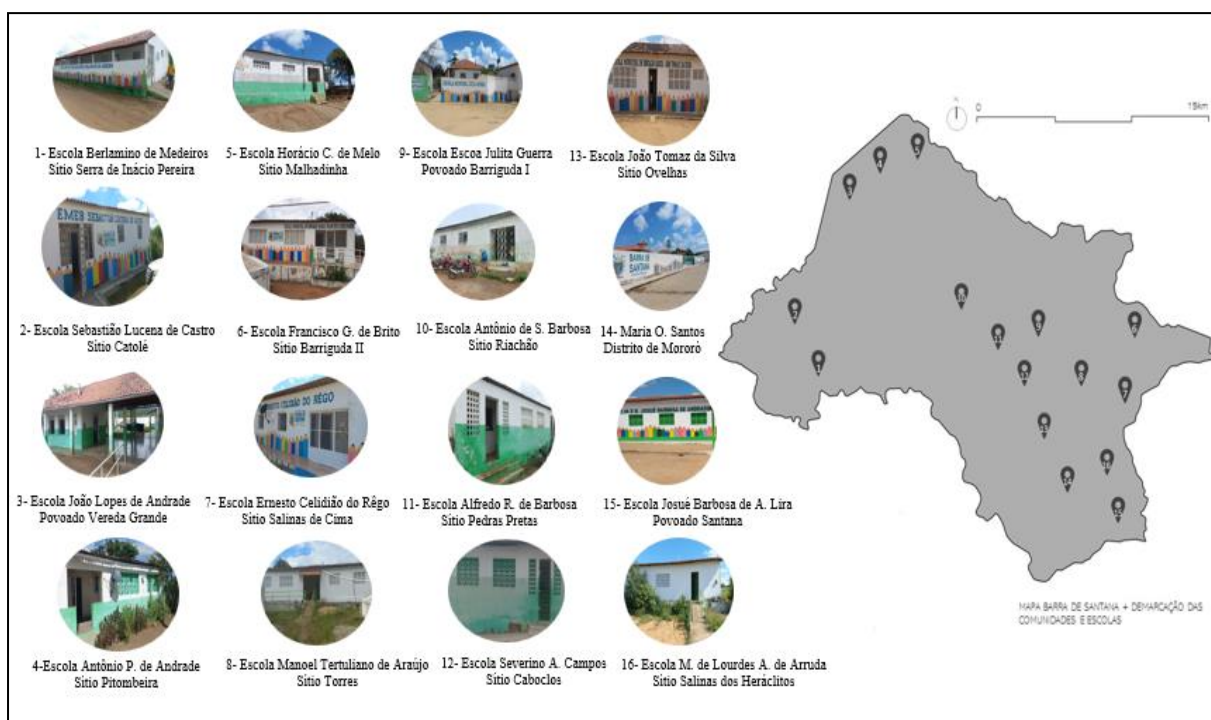
Quadro 1 – Escolas e Comunidades e a oferta de matrículas de creche e pré-escola localizadas no campo do município de Barra de Santana-2020

Escola	Comunidade	Nº Mat. 2020
E.M.E. Francisco Guedes De Brito	Barriguda III	Pré-escola
E.M.E.B Severino Alves Campos	Caboclos	Creche e Pré-escola
E.M.E.B Sebastião L. Castro	Catolé	Pré-escola
E.M.E.B Horácio Cordeiro de Melo	Malhadinha	Pré-escola
E.M.E.B João Tomaz da Silva	Ovelhas	Pré-escola
E.M.E.B Alfredo Rufino Barbosa	Pedras Pretas	Pré-escola
E.M.E.B Antonio P. de Andrade	Pitombeira	Pré-escola
E.M.E.B Antonio de S. Barbosa	Riachão	Pré-escola
E.M.E.B Ernesto Celidião do Rêgo	Salinas de Cima	Pré-escola
E.M.E.B Maria de Lourdes A. Arruda	Salinas dos Heráclito	Pré-escola
E.M.E.B Manuel Tertuliano Araújo	Torres	Creche e Pré-escola
E.M.E.B Belarmino de Medeiros	Serra de Inácio Pereira.	Pré-escola
E.M.E.B João Lopes de Andrade	Vereda Grande	Pré-escola
Polo I EMEB- Julita Guerra	Barriguda I	Creche e Pré-escola
Polo II EMEB-José Hermínio Bezerra Cabral	Mororó	Creche e Pré-escola
Polo III Josué Barbosa de Lira	Santana	Creche e Pré-escola

Fonte: SEMEC, 2020.

Podemos visualizar estas escolas localizadas nos distritos, vilarejos e comunidades rurais na Figura 3, a seguir:

Figura 3 – Localização das escolas vinculadas à rede municipal de ensino de Barra de Santana-PB



Fonte: Barros (2020) e dados da autora (2022)

Nessas dezesseis escolas, temos matrículas de crianças na Educação Infantil com a seguinte organização de uma (01) turma com formação multietapas⁹ três (3) em turmas específicas e doze turmas em que as crianças estão inseridas em turmas multisseriadas, conforme nos revelou a pesquisa de campo, e sobre a qual trataremos neste trabalho. Os dados da Tabela 2, mostram o número de crianças matriculadas e não matriculadas no município.

Tabela 2 – População de zero a cinco anos matriculada e não matriculada no município de Barra de Santana-PB

População por faixa etária	0-3 anos	4-5 anos	Total
População	495	240	735
População matriculada	124	215	339
População que não está matriculada	371	25	396
Porcentagem que não está matriculada	50,4 %	3,4 %	54%

Fonte: PNAID /IBGE-2021-Tabela elaborada pela autora, 2022.

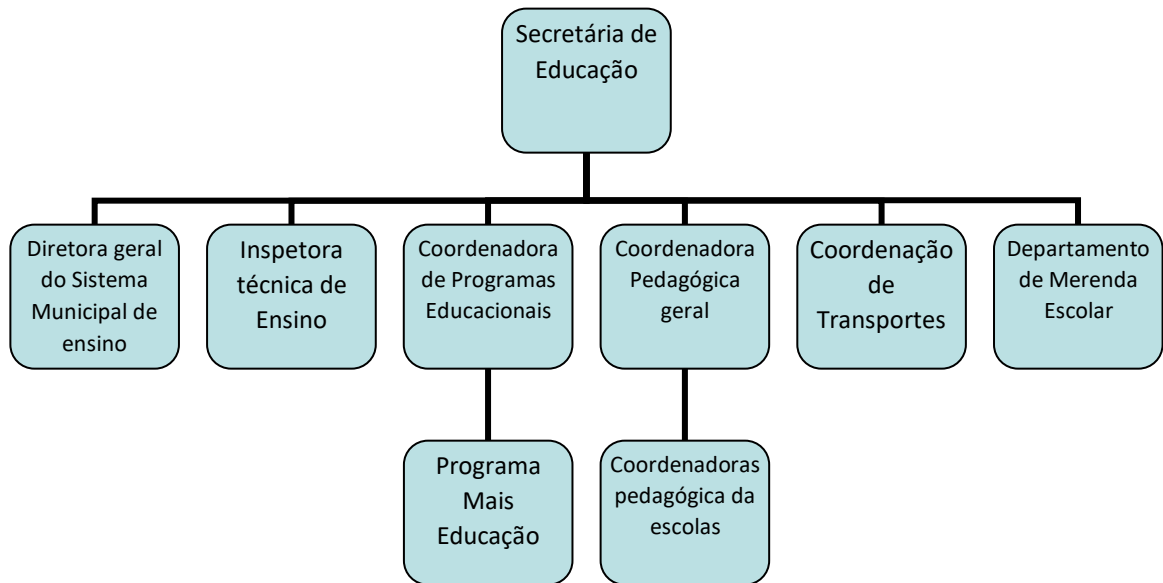
⁹ Turma formada por crianças do Maternal II a Pré – escola.

A tabela 2 mostra que temos 735 crianças no município de Barra de Santana, sendo 495 na faixa etária de zero a três anos de idade e 240 de quatro a cinco anos. O total de crianças matriculadas corresponde a 339 ou 46 % sendo 124 em creche e 215 em pré-escola. No que se refere ao percentual de crianças não matriculados na faixa etária de pré-escola nota-se que o município falta matricular 3,4%, para alcançar a meta do PNE. No entanto quando se trata da faixa etária de creche o percentual de crianças não matriculados é de 50,4 % de crianças que estão fora da escola.

Não localizamos na fonte PNAID dados no que se refere à localização geográfica urbana e rural, inferimos que o percentual maior de crianças de zero a três anos que não estão matriculadas encontra-se nas comunidades rurais. Primeiro por se tratar de um município predominantemente rural que segundo Censo de 2010 apenas 731 pessoas viviam na área urbana e 7.474 residem na área rural além do mais os dados dessa pesquisa de campo mostrou que a oferta de creche no campo só se dá a partir dos 3 anos de idade. Portanto, essa pesquisa mostra que há dois desafios: oferta de escolas para bebês de 0 a 2 anos; e salas específicas para as crianças da educação infantil. De acordo com Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Art. 3º - A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças. § 2º Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino, no campo onde há 16 escolas em apenas três funcionam salas específicas para Educação Infantil.

A organização administrativa, responsável pelas escolas do campo de Barra de Santana é composta por uma Secretária de Educação, uma coordenadora Pedagógica geral, uma Diretora geral do Sistema Municipal de ensino, uma Inspetora técnica de Ensino, um Diretor Geral de infraestrutura das escolas, uma coordenadora de Programas Educacionais, uma coordenadora do Programa Mais educação, uma coordenação de Transportes e uma coordenação do departamento de Merenda Escolar. Além disso, há quatro gestoras(es) ou diretoras(es) escolares e cinco coordenadoras pedagógicas que atuam diretamente nas escolas do campo (conforme a Figura 4).

Figura 4 – Organização administrativa da Secretaria de Educação



Este organograma expressa o funcionamento da organização administrativa adotada na gestão educacional. No que se refere a organização da gestão das escolas no campo identificamos dois formatos:

a) No caso as 13 escolas¹⁰ do campo são acompanhadas por uma diretora uma coordenadora geral e duas coordenadoras pedagógicas conforme mostra a Figura 5.

Figura 5 – Organização da gestão 13 escolas



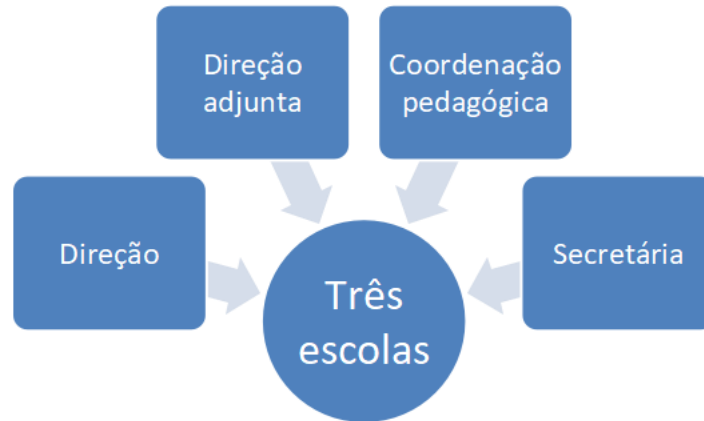
Fonte: Pesquisa de Campo, 2022, organizado pela autora.

b) Nas escolas denominadas de polos¹¹ o acompanhamento se dá diretamente na escola pelos seguintes profissionais: gestoras(es)/diretoras(es), coordenadoras Pedagógicas e

¹⁰ São escolas predominantemente compostas por turmas multisseriadas, com um número de matrículas que varia entre quinze e vinte crianças aproximadamente, acompanhada por uma diretora, coordenadora geral e duas coordenadoras.

pela coordenadora geral que fica na SEMEC. Os polos se localizam nas seguintes comunidades: Polo I (Comunidade de Barriguda I), Polo II (Distrito do Mororó) e Polo III (Comunidade do Santana), formando um total de 3 escolas.

Figura 6 – Organização da gestão das escolas polo



Fonte: Pesquisa de Campo, 2022, organizado pela autora.

A gestão educacional tem sido tema de inúmeras estudos e pesquisas, com o objetivo de promover um bom funcionamento da escola e da ação educativa em sala de aula. Na área de gestão da Educação Infantil destaca-se o estudo de Barbosa (2009) que trata de práticas cotidianas na Educação Infantil - bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. A organização e a gestão escolar das escolas do campo, particularmente, constituem elementos relevantes por essa diversidade de contextos e formatos de sua organização, o que foi aprofundado no estudo de Barros (2020) no que se refere à gestão das escolas núcleo que funcionam de forma multisseriada no município.

2.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Considerando nossos objetivos específicos que pretendia caracterizar a oferta da Educação Infantil no município e analisar como os gestores educacionais compreendem e realizam a organização da Educação Infantil no Campo do município e a oferta de vagas nesta etapa da educação, utilizamos como critério para a realização da entrevista

¹¹ Essa denominação é atribuída pela SEMEC, porque estão em territórios mais centralizados, funcionam por meio do sistema de seriação e por possuírem uma infraestrutura maior, que agrega crianças de escolas pequenas que foram fechadas em comunidades circunvizinhas.

semiestruturada a escuta da secretária municipal de educação, da coordenadora pedagógica geral, a diretora geral do sistema municipal de ensino que responde especificamente nesta pesquisa pelas 13 escolas núcleos e duas coordenadoras, a direção e coordenação da escola polo I, a direção e coordenação da escola polo II e uma representante do Conselho Municipal de Educação, o que resultou no total de nove participantes entrevistados. Consideramos que essa representação foi suficiente para revelar aspectos gerais e específicos da rede de ensino para a organização e a oferta da educação infantil no campo, visto que, recebem orientações gerais da SEMEC e são caracterizadas pela mesma formas de organização para o atendimento nas comunidades.

No momento da seleção dos sujeitos, tivemos como referência o trabalho de Barros (2020), que evidencia a importância de se pensar a gestão das escolas no campo, como forma de pensar o projeto dessas escolas. Realizamos visitas em doze escolas no campo para a observação do cotidiano escolar. Esse universo representa todas as formas de organização de turmas de Educação Infantil no Campo do município.

Quadro 2 – Participantes da pesquisa

Identificação	Função	Formação	Tempo na Função	Local de Atuação	Forma de escolha para atuação no cargo
Pé de Boa noite	Secretária Municipal de Educação	Licenciatura em Pedagogia	5 anos e 9 meses	SEMEC	Professora do quadro efetivo indicada ao cargo
Flor de mandacaru	Coordenadora Pedagógica Geral	Licenciatura em Pedagogia	13 anos e 9 meses	SEMEC	Indicação
Ipê roxo	Gestor(a) 1	Formação em Pedagogia com especialização em formação do educador	6 anos	SEMEC	Professora do quadro efetivo indicada ao cargo
Ipê amarelo	Gestor(a) 2	Lic. em filosofia	1 anos e 9 meses	Escola polo I	Indicação
Jacarandá	Gestor(a) 3	Licenciado em Ciências Biológicas e atualmente cursando o mestrado em Ecologia e Conservação	2 anos	Escola polo II	Indicação
Cacto de pedra	Coordenador(a) 1	Lic. em Pedagogia e Esp. em Ed. Básica	12 anos	SEMEC	Professora do quadro efetivo Indicada ao cargo

Flores de Cacto	Coordenador(a) 2	Formação em Pedagogia	6 meses	Escola Polo I	Indicação
Palmeira	Coordenador(a) 3	Lic. em Pedagogia e Esp. em Ed. Básica	6 anos e 9 meses anos	Escola Polo II	Professora do quadro efetivo indicada ao cargo
Cravo	Representante do Conselho Municipal de Educação	Ensino Médio	8 meses	Biblioteca Municipal	Escolha por pares

Fonte: Dados da SEMEC, 2020, sistematizados pela autora.

As entrevistadas foram identificadas com nomes flores típicas do nordeste brasileiro a para manter seu anonimato. Adotamos nomes de flores típicas do nordeste brasileiro: Pé de boa noite, Flor de mandacaru, Ipê roxo, Ipê amarelo, Jacarandá, Cacto de pedra, Flores de cacto, Palmeira e Cravo.

A secretária municipal de educação possui seis anos de experiência na função de gestora municipal da educação. É funcionária do quadro efetivo da Secretaria e possui mais de vinte anos de experiência na educação. Assumiu o cargo a partir da indicação da atual gestora municipal em seu segundo mandato, atua em cargo comissionado¹².

A coordenadora geral da rede de ensino já atuou por quatorze anos em gestões intercaladas no município, por indicação, sem vínculo efetivo.

Os gestores/diretores têm papel de fazer a gestão de todas as escolas localizadas no campo, sendo a ponte entre as escolas e a secretaria de educação, no que se refere às questões administrativas e financeiras. A gestora/diretora do núcleo das treze escolas no campo é formada em pedagogia, com especialização em formação do educador. Ela faz parte do quadro efetivo do magistério público, sendo professora há dez anos, e há seis anos atua como gestora das escolas multisseriadas no campo de Barra de Santana.

A outra gestora, que atua no Polo I (Barriguda I), é formada em Filosofia. Tem experiência em administração de escola, não faz parte do quadro efetivo do município e atua como gestora nesse polo, no campo de Barra de Santana, há 1 ano e 9 meses. O último gestor/diretora a ser citado atua numa escola polo II (no distrito do Mororó); está no cargo há

¹² O cargo comissionado existe apenas para cargos de chefias, direção e assessoramento e não necessita ser titular de cargo efetivo para exercê-lo. A principal diferença entre cargo efetivo e cargo comissionado é que o primeiro exige o ingresso na função a partir de um concurso público e por isso apresenta estabilidade e o segundo não. Porém, para quem ocupa cargo efetivo e é nomeado para cargo comissionado deverá ser afastar das suas atribuições de cargo efetivo. Cf: <https://previdenciahoje.wordpress.com/2011/09/29/diferencas-entre-cargo-efetivo-cargo-em-comissao-e-funcao-de-confianca/>

dois anos, por indicação, não faz parte do quadro efetivo do município, tem licenciatura em Ciências Biológicas e atualmente cursa o mestrado em Ecologia e Conservação.

Com relação às coordenadoras pedagógicas do campo, entrevistamos três profissionais, todas do sexo feminino. A primeira coordenadora responsável por treze escolas do campo atua nesse cargo há 12 anos, possui licenciatura em Pedagogia e especialização em Educação Básica, é professora do quadro de professores e exerce a função de coordenadora pedagógica por indicação. A segunda coordenadora, responsável pela escola polo I no campo, está no cargo há seis meses, tem licenciatura em Pedagogia e exerce a função de coordenadora pedagógica por indicação. A terceira coordenadora, responsável pela escola polo II no campo, está nesse cargo há 6 anos e 9 meses. Possui licenciatura em Pedagogia, tendo sido indicada à sua função.

O acesso à função por indicação evidencia uma prática comum no serviço público dos municípios, que é a ausência de concurso público ou eleição para escolha dos profissionais que irão exercer essas funções na área administrativa e pedagógica da educação. Essa questão ocasiona interferências na autonomia da gestão e das escolas para definição de suas propostas pedagógicas e administrativas.

2.5 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Seguindo uma abordagem crítica e dialética, os instrumentos de pesquisa precisam ser escolhidos de acordo com os objetivos do estudo, com a especificidade do objeto da pesquisa e com perfil dos participantes, bem como o processo de interação entre a pesquisadora e os participantes da pesquisa devem favorecer a apropriação das informações necessárias à análise crítica das informações. Considerando nosso objeto de estudo e as questões colocadas na investigação, adotaremos três procedimentos básicos de pesquisa: *estudo exploratório*, *pesquisa documental* e *pesquisa de campo*.

2.5.1 Estudo exploratório: a revisão de literatura e o mapeamento da produção acadêmica

O estudo exploratório surgiu da necessidade de nos aproximarmos do nosso objeto e nos permitiu conhecer um panorama geral referente à produção desse conhecimento. Essa afirmação está embasada na concepção de Santos e Pinto (2019, p. 7), ao colocarem que o estudo exploratório nos permite

[...] sistematizar um determinado campo do conhecimento, mapeando as produções, identificando temáticas e abordagens dominantes, bem como lacunas abertas à pesquisa, definido num recorte temporal, ou seja, permite-nos apresentar um panorama geral referente a produção do conhecimento em nossa área.

Uma primeira etapa do estudo exploratório consistiu na revisão de literatura, em livros e artigos de periódicos, como um processo de busca e análise dos conceitos vinculados ao nosso campo de pesquisa. Não estabelecemos um planejamento sistemático para a busca e análise crítica da literatura, visto que nosso objetivo inicial era ter um conhecimento sobre a Educação Infantil do e no campo e a oferta educacional. Assim, não buscamos esgotar as fontes de informações nessa fase inicial, retomando, em outros momentos da pesquisa, essa revisão de forma mais sistemática e direcionada para o aprofundamento de alguma questão ou conceito.

Podemos exemplificar, no Quadro 3, as referências que foram nos possibilitando essa aproximação com o objeto da nossa pesquisa:

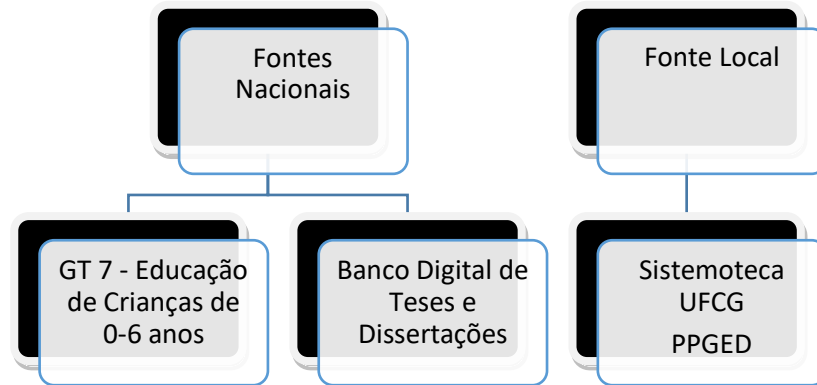
Quadro 3 – Referências para aproximação com o objeto de estudo

Tema	Autores
Campo e cidade - rural e urbano	Fernandes (2006) e Wanderley (2001).
Educação do Campo	Caldart (2004; 2007), Molina (2008; 2018) e Silva (2009; 2018).
Criança, infância e Educação Infantil	Ariès (1973), Kramer (2006) e Kuhlmann Jr. (1998)
Educação Infantil do e no campo	Pasuch e Silva (2010), Rocha (2013) e Rosemberg (1994; 1997).
Oferta educacional da Educação Infantil	Leal (2012).

Fonte: estudo exploratório revisão de literatura, 2021.

Na segunda etapa do estudo exploratório, nossa finalidade foi a de mapear a produção acadêmica sobre o objeto de estudo. Para isto, trabalhamos com duas fontes nacionais: as reuniões anuais da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Como fonte local, escolhemos a produção do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFCG, realizando a consulta na Sistemoteca da instituição.

Figura 7 – Corpus do mapeamento da produção acadêmica



Fonte: Elaborada pela autora.

Para realizar o mapeamento, utilizamos como descritores as categorias de conteúdo do nosso trabalho: *Educação do Campo*, *Educação Infantil no Campo*, *Oferta Educacional* e *Gestão educacional*. O recorte temporal do mapeamento foi de 2010 a 2020, considerando o ano base de publicação do Decreto Presidencial nº 7.352, de 4 de outubro de 2010, da Educação do Campo, e da publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil.

O mapeamento da produção acadêmica sobre a Oferta Educacional da Educação Infantil no Campo será apresentado no capítulo 3 deste trabalho.

A leitura desses trabalhos contribuiu para que pudéssemos aprofundar o diálogo entre esses dois campos de conhecimento e de políticas educacionais: a Educação Infantil e a Educação do Campo, além de evidenciar a demanda por escola pelas comunidades camponesas, o que contribui para desmitificar a concepção de que essa população não apresenta necessidade para oferta dessa etapa da educação.

2.5.2 Pesquisa documental: documentos da legislação nacional estadual e municipal

Como aprofundamento sobre as políticas educacionais que tratam sobre o direito social das crianças pequenas à Educação Infantil, e conseqüentemente sobre a oferta dessa etapa da educação para a população camponesa, realizamos uma pesquisa documental que nos oferecesse subsídios sobre a temática.

Adotamos o conceito de pesquisa documental como um procedimento que possibilita o levantamento de “[...] de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (GIL, 2010, p. 45)

A pesquisa documental foi objeto da reflexão, também, de Saviani (2004), que dá importante enfoque para a noção de documento como fonte de pesquisa. Para esse autor, o documento – “o texto ou documento original” – tem dois sentidos: por um lado, significa o ponto de origem, o lugar de onde brota algo que se projeta e se desenvolve indefinidamente e inesgotavelmente. Por outro, indica a base, o ponto de apoio, o repositório dos elementos que definem os fenômenos cujas características se busca compreender (SAVIANI, 2004, p. 4). Recorremos, assim, à base da legislação nacional e local (estadual e municipal) como corpus da pesquisa, a partir da Constituição de 1988, conforme nos mostra o Quadro 4.

Quadro 4 – Corpus documental da legislação nacional

Documento	Ano	Ementa
Constituição Federal 1988	1988	Lei maior do Estado brasileiro – que rege todos os direitos e deveres do Estado e de seus cidadãos, servindo de parâmetro de validade a todas as demais normas.
Estatuto da Criança do Adolescente	1990	É o principal marco legal e regulatório dos direitos das crianças e dos adolescentes no Brasil.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei nº 9394, de dezembro de 1996	1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação que define e regulariza o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição.
Plano Nacional da Educação-PNE Lei nº 13.005/2014	2014	Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências com vigência por 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, na forma do Anexo, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal
Lei 11. 494 de 20 de junho de 2007	2007	Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e inclui a Educação Infantil no financiamento da educação
Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009	2009	Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Esta norma tem por objetivo estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na Educação Infantil.
Diretrizes Operacionais da Educação do Campo Resolução CNE/CEB nº 01, de 03 de abril de 2002	2002	Diretrizes Operacionais da Educação Básica do Campo. Aspectos normativos, tratando das questões específicas no que se refere ao atendimento da Educação Básica do Campo
Decreto Presidencial nº 7.352 de 04 de novembro de 2010	2010	Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

Resolução CNE/CEB n° 02 de 28 de abril de 2008	2008	Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.
---	------	--

Fonte Elaborado pela autora, 2021.

O município pesquisado não possui sistema de ensino próprio, pois está vinculado ao sistema de ensino estadual. Dessa forma, orientados pelos marcos normativos sobre a política nacional de Educação, com foco na Educação infantil do/no campo, incorporamos no corpus documental local, além dos documentos municipais, o Plano Estadual de Educação do estado da Paraíba.

Quadro 5 – Corpus documental da legislação municipal

Fonte	Ano	Ementa
Plano Estadual de Educação da Paraíba - 2015	2015	Lei n° 10.488, de 23 de junho de 2015, aprova o Plano Estadual de Educação (PEE) e dá outras providências. Constitui-se de metas e estratégias a serem no período de dez anos (2015-2025)
Lei n°. 303/2015 – Plano Municipal de Educação -PME Barra de Santana	2015	Aprova o Plano Municipal de Educação de Barra de Santana para o decênio 2015 a 2024 e dá outras providências
O Plano de Ações Articuladas 2007-Barra de Santana	2007	Plano de Ações Articuladas (PAR) é uma estratégia de assistência técnica e financeira iniciada pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto n° 6.094, de 24 de abril de 2007, que consiste em oferecer aos entes federados um instrumento de diagnóstico, planejamento e financiamento.

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Para o tratamento das informações dos documentos, tivemos como referência Bardin, (1977, p. 46), que traz a análise documental a partir da análise de conteúdo, que

É uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a consulta de referência. Enquanto tratamento da informação contida nos documentos acumulados, a análise documental tem como objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimento de transformação (BARDIN, 1977, p. 45)

2.5.3 Pesquisa de campo: entrevista semiestruturada

Na pesquisa de campo, a entrevista semiestruturada foi definida como instrumento fundamental para a escuta dos sujeitos com a autorização do Comitê de Ética. Conforme posto por Triviños (1987, p. 152), esta “favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas

também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]”, além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações.

Nesse mesmo viés, Gaskell (2014, p.73) trata que esse momento de interação entre o entrevistador(a) e participante, não se configura “um processo de informação de mão única passando de um (entrevistado) para outro (entrevistador), ao contrário, ela é uma interação uma troca de ideias e significados em que várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas”.

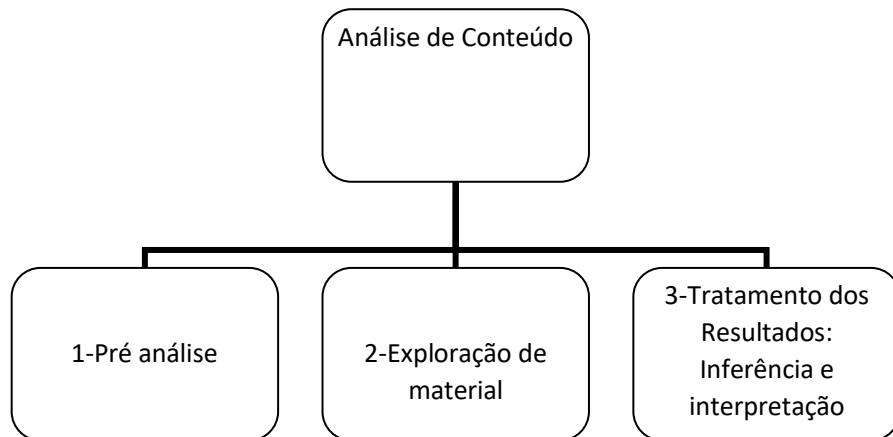
As entrevistas foram realizadas no ambiente natural dos participantes na secretaria de Educação e nas escolas no campo. O processo de visitas em 12 escolas de um total de 16 localizadas no campo que ofertam matrículas para Educação Infantil nos permitiram uma maior aproximação com os participantes das entrevistas, e também observar e conhecer a organização das escolas, das salas de aula no que se refere à sua infraestrutura, aos equipamentos, ao mobiliário, aos materiais didáticos, o que foi muito importante para aprofundar as questões previstas no roteiro das entrevistas, que foi elaborado a partir da leitura do trabalho de Araújo (2014), (conferir nos apêndices D,E,F,G,H deste trabalho os roteiros de entrevistas)

2.5.4 Análise e tratamento dos dados

A análise de dados é um processo de formação de sentido além dos dados. Essa formação acontece consolidando, limitando e interpretando o que as pessoas disseram e o que o pesquisador viu e leu, isto é, o processo de formação de significado, segundo Bardin (2011, p. 77), trata-se “da contagem de um ou vários temas ou itens de significação, numa unidade de codificação previamente determinada”.

Para Bardin (2011), o termo análise de conteúdo, a qual utilizamos para nossa análise de dados designa um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

Figura 8 – Etapas do processo de análise do conteúdo



Fonte: Adaptado de Bardin (1977).

1) Pré-análise: É realizada a leitura flutuante do material coletado para haver uma visão geral e constituir o corpus de análise que será submetido a procedimentos analíticos, seguindo a regra de: exaustividade (recomenda-se levar em conta todos os elementos desse corpus) representatividade (os dados devem referir-se ao mesmo tema), homogeneidade (os documentos devem seguir critérios de escolha e referir-se ao mesmo tema e serem coletados por meio de técnicas iguais e indivíduos semelhantes;) e pertinência (os documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise) e exclusividade (um elemento não pode ser classificado em mais de uma categoria) (BARDIN, 1977).

2) Exploração do material: nessa fase, realizamos a leitura do material, enumerando os participantes da pesquisa, e realizando os recortes das *unidades de contexto*, nas quais apareciam temas vinculados aos nossos descritores da pesquisa: Organização da Educação Infantil, Educação Infantil no Campo, Oferta da Educação Infantil ou vinculados a questões norteadora da pesquisa. Essas unidades de contexto foram registradas numa tabela por participante de pesquisa, e em seguida buscamos identificar as unidades de registro, de cada uma delas, onde passamos a fazer a categorização agrupando as unidades de registros que estavam dentro do mesmo campo semântico. Nesse momento agrupamos o material em blocos ou eixos para a partir daí realizar a terceira etapa.

3) O Tratamento dos resultados - inferência e interpretação: é um tipo de interpretação controlada. Para Bardin (1977, p. 133), a inferência poderá “apoiar-se nos elementos constitutivos do mecanismo clássico da comunicação: por um lado, a mensagem (significação e código) e o seu suporte ou canal; por outro, o emissor e o receptor”. No nosso caso, buscamos dialogar com a temática da mensagem – sua significação – e ao mesmo tempo

considerar o emissor dessa mensagem a partir de um diálogo com o referencial teórico da pesquisa que deu origem ao processo de organização de um sistema de categorias que favorece a interpretação e o tratamento de conteúdos que tornaram os resultados muito significativos para a pesquisa. No Quadro 6, a seguir, exemplificamos como aconteceu essa etapa da análise."

Quadro 6 – Exemplo do Processo de Categorização

Eixos	Categorias	Unidades de Registro
Organização das turmas	1 Número de crianças	1 “Um outro entrave aqui no município que a gente enfrenta bastante é a quantidade de alunos”
	2 Formação da professora	2 “...e também da questão da professora (a do pré I) não suprir a questão pedagógica”
	3 Redução de Custos	3 “...pouca criança tem que juntar para reduzir os gastos”.
	4 Inserção das crianças em turmas multisseriadas	4 “Os professores não se preocupam muito com a EI quando estão em um multisseriado, ele não foca tanto como um que só é da Educação Infantil. Quando é multisseriado eles ficam mais escanteados”

Fonte: Pesquisa de Campo, 2022.

A análise de conteúdo é uma técnica de tratamento de dados que se revelou muito favorável para construção de conhecimentos científicos e de forma ética sobre: A organização e a Oferta da Educação Infantil do campo do município de Barra de Santana-PB.

3 EDUCAÇÃO INFANTIL DO E NO CAMPO COMO POLÍTICA PÚBLICA: A LUTA PELO DIREITO

Este capítulo tem como finalidade refletir sobre o direito à Educação Infantil no campo na legislação educacional e identificar os avanços e desafios da sua oferta no Brasil para população camponesa. Para sua elaboração, realizamos uma pesquisa documental da legislação que trata sobre a Educação Infantil e a Educação do Campo como direitos necessários, situando os marcos normativos que foram conquistados no campo da Educação do Campo e da Educação Infantil. O levantamento documental da legislação que trata sobre a política de Educação Infantil, no Brasil, é fundamental nas pesquisas da área, pois, para os pesquisadores(as), que buscam contribuir com a expansão dessa etapa da Educação Básica, compreender os processos históricos que antecederam ao que se denomina Educação Infantil, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, ajuda-nos a pensar em um caminho mais apropriado para a gestão dessa política pública no presente e no futuro.

3.1 O DIREITO DA CRIANÇA À EDUCAÇÃO INFANTIL.

A história política recente do país demarca a importância do final da década de 1980 quando foi promulgada a Constituição Federal de 1988, lei que também conferiu à infância o estatuto de categoria de direitos. No artigo 205, por exemplo, a Constituição de 1988 destaca que a educação deve ser promovida com a colaboração da sociedade, para que os alunos possam se desenvolver como seres humanos, possam exercer sua cidadania.

No que tange à Educação Infantil, a década de 1980 tem como características uma ampla expansão do seu atendimento; no entanto, sem a mesma expansão em relação a recursos. Isto porque o atendimento em massa realizado nesse período surgiu com a intenção de encobrir a exclusão da grande maioria da população aos bens culturais e econômicos da sociedade, e assim amenizar a insatisfação da população com o governo ditatorial da época.

Essa década é marcada por mobilizações e manifestações da sociedade civil na defesa de seus direitos e da redemocratização do país, impulsionando a rearticulação de antigos movimentos sociais e articulação de novos. Entre os diversos movimentos dessa época, incluem-se também os movimentos pelo direito à Educação Infantil, tendo como principais protagonistas dessa reivindicação o Movimento Criança Pró-Constituinte e o Movimento de

Mulheres Feministas. Essas mobilizações resultaram na inserção da Educação Infantil na Constituição Federal de 1988, como direito social da criança. Constatamos, então, que este período é um marco para a Educação Infantil brasileira, visto que esta, pela primeira vez, aparece no texto constitucional enquanto direito da criança e dever do Estado (ROSEMBERG, 2002).

Entende-se a partir do exposto, a relevância que a infância adquiriu nas políticas públicas no período em questão; isso como resposta à ação da sociedade organizada e à pressão dos movimentos sociais, gerando um imperativo por mudanças no entendimento sobre as crianças.

No que se refere às populações rurais, as legislações e documentos nacionais que regulamentam a Educação Básica no campo indicam o dever do Estado em oferecer o atendimento às crianças do campo em creches e pré-escolas na própria área rural, respeitando-se as características e as diversidades socioculturais, econômicas, étnicas e ambientais das comunidades (BRASIL, 2002, 2008).

Defender a Educação Infantil como direito significa, entendê-la como fenômeno social, resultado de lutas históricas e pressões da classe trabalhadora, que envolve processos contraditórios, uma vez que a garantia legal não significa, necessariamente, a efetivação desses direitos. Por não ser algo dado, conforme define a Declaração Universal dos Direitos Humanos, nem naturalmente inerente aos sujeitos, resulta de disputas sociais que a partir de grandes tensões conseguem estabelecer essas demandas.

Assim a Constituição Federal de 1988 assegurou o atendimento às crianças de zero a seis em creches e pré-escolas, na medida em que a Educação Infantil é então incluída na Educação Básica, quebrando a segregação que acometia essa etapa. O seu reconhecimento constitucional faz com que o Estado se obrigue a pensar, organizar e implementar ações que atendam às especificidades da área.

No entanto considera-se que o direito à educação no Brasil se consolida, na lei, de forma tardia, trazendo no seu escopo a continuidade substancial da desigualdade que a educação foi fundada desde os primórdios – como um privilégio para poucos e para as classes populares como um benefício e não um direito. Nesse cenário, a Educação Infantil teve sua oferta ainda mais tardia contraindo desafios com relação ao número de vagas e em relação à qualidade dessa oferta e atendimento, especialmente para as crianças de zero a três anos. (ROSEMBERG, 2002).

Neste contexto de direitos conquistados por essa etapa educacional Kramer (2003, p. 19), vai dizer que a ideia de infância, não existiu sempre, e nem da mesma maneira. Ela

aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (“de adulto”) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura.

A partir de então, a criança passa a ser vista com outros olhos, de modo que vai sendo preparada pelas famílias para a vida adulta, a ponto que a educação, de certo modo, surge como uma forma de aproximar as crianças de suas famílias, na medida em que exige uma maior atenção para com as crianças. Nesse momento há uma separação entre adultos e crianças, e o que antes era aprendido no convívio entre ambos passa a ser ensinado pela escola.

Nesse sentido, os estudos se ampliaram numa perspectiva de infância como uma categoria social estruturante para compreender a sociedade, exige o seu reconhecimento e sua representação social dentro de um quadro de análise e estudo que as considere como sujeitos participes do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem (Silva et al 2013). É nesse limiar que tem se constituído os estudos sobre a infância e Educação infantil e criança como sujeito ativo e de direitos para a apropriação do seu tempo, espaço e contexto assumindo seu lugar e função na família, na escola e na sociedade.

Para Krammer (2006) as crianças são seres sociais, têm uma história, pertencem a uma classe social, estabelecem relações segundo seu contexto de origem, têm uma linguagem, ocupam um espaço geográfico e são valorizadas de acordo com os padrões do seu contexto familiar e com a sua própria inserção nesse contexto. Tais especificidades são direitos garantidos no que prevê o artigo 206 que trata sobre os princípios do ensino e assegura a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Nesse sentido Kuhlmann, (2007) afirma que considerar as crianças como sujeitos históricos e sociais é se desvencilhar de discursos sobre a representação que as pessoas adultas tem sobre as crianças e da infância, e sim, se articular um discurso que considera as crianças concretas, identificadas nas relações sociais em seus lugares históricos e geográficos, culturais políticos e sociais e além disso reconhece-los como produto e produtoras da história.

Arroyo (2004) aponta que a sociedade ainda contempla a infância como uma imagem romântica, mágica e idealista, o que não faz sentido, posto que não contempla os avanços teóricos, políticos e culturais contemporâneos no qual a infância é entendida como se dá no momento histórico.

Na perspectiva de uma Educação libertadora com respaldo em Freire (2005) é possível afirmar que as crianças sobretudo de classes populares não foram ao longo da história consideradas nos estudos sobre a infância e até recente. São “oprimidas” pois são invisibilizadas ao serem destituídas de processos fundamentais para cidadania como habitação, educação, saúde e lazer são destinadas a se tornarem mão de obra e servir ao modo de produção capitalista excludente.

Essas reflexões nos permitem afirmar que para atender o direito à Educação Infantil é necessário considerar que há diferentes infâncias com múltiplas possibilidades de socialização. Entre elas, as infâncias do campo como espaço específico de Educação Infantil que atualmente reivindicam seus direitos que foram historicamente negligenciados e destituídos de condições de sobrevivência no campo brasileiro.

3.2 EDUCAÇÃO INFANTIL PÓS-CONSTITUIÇÃO DE 1988

De acordo com Bobbio (2004), um direito é social quando busca ampliar a ação do Estado junto à população e, por ser fundamental, prescinde de investimento em direitos suplementares, essenciais à sua concretização.

Nesse escopo, o direito à educação das crianças pequenas, especialmente, da Educação Infantil, aos poucos vem se constituindo a partir da Constituição de 88, e se expressa sobre forma de *garantia da oferta* estabelecida com a Emenda Constitucional nº 56, de 2009 que prevê a universalização do atendimento também na educação infantil no art. 208, incisos I: “A educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” e IV “educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade”.

A Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006, veio afirmar que é direito dos trabalhadores urbanos e rurais a assistência gratuita aos seus filhos e dependentes, desde o nascimento até os cinco anos de idade, em creches e pré-escolas, de forma qualificada e contextualizada, rompendo a lógica da exclusão vivida e ignorada por muito tempo das populações camponesas que sempre estiveram em abandono pela falta de compromisso e de políticas públicas referentes à educação no campo.

Essa definição legal corrobora para que municípios se organizassem para identificar demanda e organizar a oferta, visto que, até então não existia registros sobre Educação Infantil para as crianças do campo.

Nesse sentido, a Educação Infantil constitui um direito social fundamental para as crianças camponesas de zero a cinco anos, pois é uma condição para que elas possam acessar os saberes curriculares acumulados pela sociedade, além de adquirir as habilidades necessárias para continuar a busca por conhecimento. Para tanto, necessita de investimentos, como a construção de unidades, alimentação escolar, profissionais com a devida qualificação, os quais constituem direitos suplementares

Nesse sentido, a Constituição Federal pode ser considerada um verdadeiro divisor de águas no que se refere ao direito da criança pequena, visto que, pela primeira vez, ela é reconhecida enquanto sujeito detentor de direitos, os quais devem ser garantidos com absoluta prioridade. É perceptível um salto qualitativo em mecanismos legais que garantem oferta e qualidade da educação para Educação Infantil, trazendo avanços para este nível educacional nos últimos 30 anos. Aqui resgatamos algumas das principais legislações que configuram a institucionalização da EI que foram incorporando-se ao sistema educacional consolidando-se com identidade educacional, requerendo um planejamento de políticas públicas diferenciado para esta etapa:

- Expansão do atendimento das crianças de zero a seis anos.
- Exigência da qualificação dos profissionais que trabalham diretamente com as crianças;
- Criação, revisão e atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº. 05, de 17 de dezembro de 2009);
- As orientações curriculares para EI do Campo de 2009
- Os marcos normativos da educação do campo, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, dando ênfase na proposta pedagógica das infâncias do campo de 2010.
- Oferta de programas de construção e reforma de prédios escolares para a Educação Infantil (BARBOSA, 2012).

Analisando o contexto da Educação Infantil para as crianças camponesas, percebe-se que, na legislação, essa etapa da educação básica já está contemplada enquanto direito social fundamental. No entanto, na prática, esse direito está longe de se concretizar de fato, haja vista que se tem apenas assegurado uma parte da matrícula deixando a creche para bebês e crianças de 3 anos pouco assistidos, e não há garantias de condições para possibilitar um padrão mínimo de qualidade. Ou seja, o atendimento às demandas das crianças de zero a cinco anos, particularmente as que residem no campo, foi e está sendo marcado pelo

tensionamento entre uma legislação que assegura o dever do Estado em garantir os direitos das crianças e o contexto de desigualdades no acesso aos recursos econômicos e culturais, dificultando o reconhecimento da cidadania dessas crianças.

O dever de implementar políticas públicas para a garantia do acesso de todos à educação e do Estado. Para tanto, há previsão de dotação orçamentária (art. 212 e 213 da Constituição Federal de 1988), afastando qualquer argumento de que o acesso à educação é norma de cunho programático, dependente da vontade do gestor.

3.3 ESTATUTO DA CRIANÇA E ADOLESCENTE: SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O DIREITO A EDUCAÇÃO INFANTIL

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) foi promulgada em lei sob o número 8.069 de 13 de julho de 1990, dispondo e regulamentando sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. Essa lei apresenta os parâmetros para a ação e implementação de políticas públicas que visam à proteção integral das crianças e dos adolescentes. O ECA refere-se aos direitos da criança, e deveres da sociedade e dos governos tornando-se um importante documento de proteção e implementação de ações governamentais para esta faixa etária.

Esse estatuto reafirma o que está posto a partir da Constituição Federal, quando, em seu artigo 4º, reafirma o direito do atendimento das crianças pequenas, ao determinar que:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Parágrafo único. A garantia de prioridade compreende:

- a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;
- b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública;
- c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas;
- d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude. (BRASIL, 1990).

O artigo deixa claro os deveres do Estado para que sejam assegurados os direitos apontando a prioridade e preferência na formulação e na execução de políticas sociais públicas; para as crianças. Na prática, passou vigorar a Lei nº 13.306/2016 que alterou o inciso que antes previa o direito das crianças de zero a seis anos de idade ao atendimento em creche e pré-escola e estabeleceu que o atendimento em creche e pré-escola é destinado às crianças de zero a cinco anos de idade. O ECA determina a possibilidade de aplicação de medidas protetivas sempre que os direitos nele previstos forem ameaçados ou violados. Isso vale tanto para as ameaças

aos direitos pelo Estado, pela sociedade ou pela própria família. O artigo 53 traz como garantia o direito à educação para toda criança:

Art. 53- A criança e o Adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes: **I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;** II – direito de ser respeitado por seus educadores; III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV – direito de organização e participação em entidades estudantes; V – **acesso à escola gratuita próxima de sua residência;** Parágrafo Único: É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais. (BRASIL, 1990, grifos nossos).

No que concerne a esse artigo, é importante salientar que a referência inicial à família explicita sua condição de esfera natural e básica de atenção. No entanto, cabe ao Estado garantir condições básicas para que a família exerça sua função, para que não recaia sobre ela exclusivamente o ônus maior.

A partir do Estatuto da Criança e do Adolescente, foi criado o Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), pela Lei nº 8.242 de 12 de outubro de 1991, assim como também os conselhos estaduais de direitos da criança e do adolescente (CONDECAs) e os conselhos municipais de direitos da criança e do adolescente (CMDCA), responsáveis pela proposição de políticas públicas voltadas à criança e ao adolescente, órgãos propositivos, deliberativos, paritários, fiscalizadores e controladores das ações nos três níveis, tanto na prevenção como na proteção.

O Estatuto da Criança e do Adolescente ainda prevê uma importante iniciativa que deve ser priorizada pelo o Poder Público, o dever de instigar a pesquisa e novas propostas relacionadas à educação em geral, de forma que novas possibilidades alcancem o objetivo primordial, que é o de manter as crianças na escola e formá-las como efetivos cidadãos. E também é um marco para pensar em políticas intersetoriais. Saúde, proteção, educação, entre outras.

Em 2020, nos trinta anos de existência do Estatuto, especialistas avaliam que o ECA é um enorme marco para o Brasil. Na etapa Educacional Infantil é correto afirmar que houve uma conscientização sobre o impacto da Educação Infantil. Nesse tempo, a Educação Infantil se consolidou como obrigatória na fase da pré-escola e o acesso a creches se tornou um direito de todas as famílias que tem crianças de 0-3 anos. Mas é essencial que ele seja sempre melhorado, adaptando seus artigos conforme a realidade do momento, acompanhando as condições que as crianças e adolescentes vivem.

3.4 LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO – LEI N. 9394/1996

O longo e democrático debate sobre os direitos da criança durante a Constituinte serviram para formular a vontade da nação sobre a educação. A promulgação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, Lei n. 9394/96 consolidou as posições tomadas no movimento pela constituinte e estabeleceu as bases para um novo patamar na política de Educação Infantil. Desde então seu aprimoramento prima pelo direito universal à educação em todos os níveis

A Educação Infantil passou ser incorporada na educação básica e, ao ser reconhecida assim, “a educação passou a ser vista como o oposto da assistência. Olhávamos para o cotidiano das creches e ali víamos – como ainda hoje podemos ver em muitas delas – que elas funcionavam como depósito de crianças” (KUHLMANN JR., 2000, p. 198). Essa lei traz avanços significativos, comparados aos de leis anteriores, uma vez que inclui uma seção específica para esta etapa da educação, vejamos:

Seção 11 – Da Educação Infantil

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

Art. 30 A educação infantil será oferecida em:

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

II - pré-escolas para crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31 na educação a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental (BRASIL, 1996).

Ao afirmar que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica a nova lei não está apenas dando-lhe uma posição cronológica na pirâmide da educação mas, principalmente, expressando um conceito novo sobre esse nível educacional.

Neste contexto a oferta de educação básica para as populações rurais está explicitada no artigo 28, que enfatiza a necessidade de os sistemas de ensino promoverem as adaptações necessárias às peculiaridades da vida rural e de cada região especialmente: os conteúdos curriculares, as metodologias e organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar. Assim,

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolas às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza (BRASIL, 1996).

Santos (2011) apresenta um olhar crítico em relação ao art. 28; apesar do avanço, um fato o intriga: é a referência que o artigo faz a “adaptação” do sistema educacional para a população do campo. Supõe então, que com este direcionamento dado predomina-se uma concepção que abarca um modelo escolar urbano-cêntrico pois adaptação tem uma base que é predominantemente urbana de pensar.

Convém refletir sobre o que diz Didonet (2000) ao discutir sobre o caráter da ação *complementar da ação da família e da comunidade* (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) ressalta que “[...]essa articulação na Educação Infantil pode responder ao desafio de formar cidadãos-sujeitos frente aos riscos previsíveis da despersonalização e da universalização dessa ou daquela cultura hegemônica conduzida pela globalização [...] (DIDONET, 2000, p. 17) que contribuem para descaracterizar as ideias e culturas construídas na diversidade expressa no campo brasileiro.

Garantir o direito à Educação infantil e ao Ensino Fundamental de acordo A LDB/96 é competência dos município em colaboração com os estados –, organizando as responsabilidades e atribuições entre os entes federados no tocante à educação escolar. No entanto, o que acompanhamos é um volume maior de responsabilidades da educação obrigatória para a ponta mais frágil da estrutura hierárquica federativa brasileira, em termos políticos e financeiros: o município (PRADO, 2017).

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

- V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Esse texto que prioriza o ensino fundamental se torna contraditório em face da recomendação sobre a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola encontrada nesta mesma legislação. Essa compreensão, por muito tempo contribuiu para o marasmo dos municípios em relação a Educação Infantil, principalmente, por que a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação pré-escolar prevista na Constituição não tem alcançados os municípios

Convém analisar também que igualdade de condições do ponto de vista da oferta educacional como um direito compreende o acesso tranquilo e seguro para chegar à escola, promovendo as condições para a permanência, agregando os valores e identificando as dificuldades em busca de atender às “necessidades pedagógicas” específicas das crianças.

Quando se trata das crianças do campo o princípio que discute sobre o acesso à escola gratuita próxima de sua residência torna-se fundante para o fortalecimento da cultura nos territórios brasileiros do campo que deve ser respeitado pelas autoridades educacionais. Dessa forma, em casos de impossibilidade, é necessário aplicar outras legislações que garantam a obrigatoriedade do fornecimento do transporte escolar gratuito àqueles que tiverem de ser matriculados longe de suas residências.

Compreende-se que a Educação Infantil do/no campo é um direito que se amplia com a regulamentação da LDB que estabeleceu as diretrizes da educação nacional primando pelo o que manda a CF. Sistematizou a oferta da EI contribuindo para respaldar a legislação específica para os povos do campo -DOEBEC. Reafirmou que a EI pública é dever do Estado (Art. 2); e que compete aos municípios a responsabilidade por garantir o atendimento gratuito em creches às crianças de zero a cinco anos e 11 meses de idade (Art. 11). Para as populações que residem e pertencem a territórios rurais, o artigo 28 enfatiza as adaptações necessárias às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente os conteúdos de propostas curriculares, metodologias e organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escola.

3.5 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) são um exemplo dos avanços na história da Educação Infantil do campo. A Resolução CNE/CEB nº 1/99 que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil foi revisada pela Resolução CNE/CEB nº 1/99 (BRASIL, 2009) e amplia significativamente as discussões sobre o direitos da crianças da Educação Infantil do Brasil em especial do Campo brasileiro.

As DCNEI incorporam a noção de que a criança é sujeitos de direitos ao afirmar, em seu artigo 4º, que:

As práticas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, 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).

Trata-se de um marco fundamental na história da educação das crianças pequenas no país. Ao longo da história, muitas concepções acerca das crianças e da função das instituições a elas destinadas, profundamente marcada pelas classes sociais à quais elas pertenciam, sofreram transformações, fruto de avanços no conhecimento acumulado na área e da luta de movimentos sociais, entidades e profissionais que defendem os direitos das crianças.

No que se refere as crianças do campo seu processo de elaboração e construção coletiva se deu no diálogo com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB n1, 03 de abril de 2002), aprovadas após a emissão do Parecer CNE/CEB 36/2001. Em 2008, foram ainda aprovados o Parecer CNE/CEB 03/2008 e Resolução CNE/CEB 02/2008 que regulamentam e orientam a educação do campo no país, incluindo as especificidades da Educação Infantil do campo.

Neste contexto, as propostas pedagógicas da Educação Infantil para crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos assentados e acampados de áreas de reforma agrária, quilombolas, caiçaras e povos da floresta conquistaram destaques e direitos que se tornaram dever das instituições de Educação Infantil:

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

Neste artigo fica claro a necessidade de que sejam criadas as condições pedagógicas e educativas que incorpore as diferenças, conforme preceitua Resolução CNE/CEB n1, 03 de abril de 2002, que “[...] refere-se às responsabilidades dos diversos sistemas de ensino com o atendimento escolar sob a ótica do direito, implica o respeito às diferenças e a política de igualdade, tratando a qualidade da educação escolar na perspectiva da inclusão”. Essa prerrogativa no âmbito das DCNEI abre possibilidades para que as creches e pré-escolas contextualizem os calendários, espaços e tempos que atenda especificidades das crianças do campo.

As crianças do campo constroem seu modo de produção de vida criam rotinas, experiências estéticas e éticas, ambientais, políticas, sensoriais, afetivas e sociais. E, assim como todas crianças, ricas e pobres da zona urbana do Brasil, são sujeitos de direitos.

Nesse sentido convivência e interação entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades proposta na DCNEI aponta para o preparo de espaços educacionais, tempos e atividades com propostas pedagógicas que considerem as crianças, com singularidades pessoais e coletivas, crianças em suas múltiplas filiações comunitárias e culturais que estão nas creches e escolas do campo

Nesse contexto de valorização da diversidade, preconiza no art.9º, inciso IV que - o estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade. Isso nos remete ao compartilhamento da educação da criança enquanto princípio democrático, estabelecido no artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei Federal 9394/96), como parte da função sociopolítica e pedagógica das creches e pré-escolas. Trazendo a dimensão democrática para o foco da discussões, conforme analisa (BARBOSA,2009):

Uma importante ruptura promovida pela nova dimensão educacional da creche e da pré-escola foi a exigência de efetivamente investir na concepção sustentável, democrática e participativa de gestão, envolvendo todos os segmentos presentes no processo educacional: crianças, pais, professores, gestores e funcionários. Afinal, a educação das crianças pequenas é uma responsabilidade a ser compartilhada.

É imprescindível evidenciar que as DCNEI devem ser considerada na sua integralidade para atender o direito à educação no acesso e permanência com qualidade. Sua observância na elaboração de processos de planejamento e gestão para essa etapa educacional contribuem significativamente para resinificar as práticas de Educação Infantil do campo, sobretudo porque ressaltam a importância da educação dessas crianças pequenas e porque reconhecem que as especificidades do modo de vida no campo são importantes na construção da identidade dessas crianças, além da possibilidade de flexibilizar calendários e rotinas, respeitando as especificidades da atividade econômica dos camponeses.

3.6 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE)

O Plano Nacional de Educação (PNE) faz parte de uma nova concepção política de que, para a melhoria da qualidade da educação, é preciso fazer a análise dos principais problemas e estabelecer metas para serem cumpridas a médio e longo prazo.

Nesse contexto o Estado deve garantir as possibilidades financeiras, gestão democrática e a qualidade, supervisionando e avaliando a implementação do PNE e a articulação das políticas públicas sociais.

Considerando tais atribuições, em janeiro de 2001, o Plano Nacional da Educação, Lei nº 10.172/01, foi aprovado pelo Congresso Nacional, com duração de dez anos a partir daquela data. O atual PNE, instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, pela primeira vez trata da educação para os camponeses em todos os níveis da educação básica. O Quadro 11, a seguir, mostra as metas e estratégias referentes à Educação Infantil presentes no PNE de 2014.

Quadro 7 – Metas e estratégias sobre oferta da Educação Infantil no PNE (2014-2024)

Meta 1
Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em Creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência deste PNE
Estratégia 1.1: Papel do poder público na expansão da rede
Definir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, metas de expansão das respectivas redes públicas de Educação Infantil segundo padrão nacional de qualidade, considerando as peculiaridades locais
Estratégia 1.3: Acompanhamento da demanda por creche
Realizar, periodicamente, em regime de colaboração, levantamento da demanda por creche para a população de até 3 anos, como forma de planejar a oferta e verificar o atendimento da demanda manifesta.
Estratégia 1.5: Infraestrutura com qualidade para assegurar e ampliar a oferta
manter e ampliar, em regime de colaboração e respeitadas as normas de acessibilidade, programa nacional de construção e reestruturação de escolas, bem como de aquisição de equipamentos, visando à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas de educação infantil.
Estratégia 1.10: Atendimento em comunidades indígenas, quilombolas e do campo
Fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada
Estratégia 1.14: Monitoramento do acesso e permanência
Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência das crianças na Educação Infantil, em especial dos beneficiários de programas de transferência de renda, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância.

Estratégia - 1.16 - Levantamento da demanda

O Distrito Federal e os Municípios, com a colaboração da União e dos Estados, realizarão e publicarão, a cada ano, levantamento da demanda manifesta por educação infantil em creches e pré-escolas, como forma de planejar e verificar o atendimento.

Fonte: PNE (2014-2024), elaborado pela autora.

Identificamos, nas estratégias do PNE de 2014, estratégias específicas relacionadas à oferta da educação (acesso, atendimento, demanda, permanência), inclusive com uma estratégia específica para a população camponesa, quilombola e indígena. Temos um desafio no que se refere à essa meta, visto que ainda não foi alcançada, já que 94,1% das crianças de quatro e cinco anos estavam na escola em 2019, e 37,8% em creche.

Outra questão que identificamos foi a ausência de indicadores e instrumentos em relação aos estados e municípios, para acompanhar a efetivação destas metas. Assim, a sociedade fica com dificuldades para realizar o acompanhamento e monitoramento da política.

3.7 DO PARADIGMA RURAL À CONQUISTA DE UM MARCO JURÍDICO ESPECÍFICO PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO

O surgimento da proposta da Educação Rural, na década de 1930, por um lado representava o interesse da burguesia industrial emergente que precisava de mão de obra, com o mínimo de letramento para desempenhar o trabalho, e por outro, da luta dos pioneiros da educação, que, influenciados pelo ideário da Escola Nova¹³, apostavam na escola como forma de fixação do homem no campo para conter a explosão de problemas sociais na cidade, atribuindo à escola, a partir de estratégias pedagógicas, a responsabilidade de transformar a realidade. Isto não levava em conta as questões econômicas, políticas e sociais, processos que determinam as condições de vida da população camponesa.

Historicamente, para os povos do campo o direito à educação era considerado como algo desnecessário às suas realidades. O rural destacava-se tão somente como espaço de produção agrícola. Nesse contexto, as propostas não contemplavam as especificidades do meio rural, principalmente no que diz respeito ao conteúdo a ser ensinado e ao calendário escolar apresentado para o trabalhador rural.

¹³ Movimento pedagógico originário da Inglaterra, difundido nas democracias liberais da Europa e dos Estados Unidos, que propõe uma pedagogia centrada nas diferenças individuais, na experimentação e nos métodos e processos de ensino, a partir da Psicologia.

Para ilustrar essa realidade, Arroyo (1982, p. 2) aponta que um dos maiores problemas apresentados pelo ensino, no meio rural, consiste no fato de que

A escola rural não tem sido pensada como uma necessidade de sua população, não sendo lembrada, portanto, quando setores específicos como a agricultura ou a pecuária enfrentam em dificuldades, mas quando a cidade e sua economia entram em crise e não conseguem absorver a mão-de-obra ou precisam rebaixar os custos da reprodução de sua força de trabalho, ou quando o poder central precisa se sustentar ou se legitimar em bases rurais.

Essa concepção era restrita, pois

Não bastaria um projeto pedagógico para a fixação do professor e do aluno no campo, mas uma política econômica que viabilizasse a produção agrícola, apoiada por uma reforma agrária que garantisse a posse da terra e os preços dos produtos, bem como o acesso aos meios de produção (NETO, 2016, p. 13).

Nesse caso, conforme exposto, a escola assumiria o papel do Estado, que deveria ser o responsável pelo desenvolvimento social e econômico do homem naquele meio. A concepção desses educadores pontuava-se na preparação desses sujeitos para o trabalho agrícola e a permanência na terra, tomando a atividade das crianças e adolescentes como centro de suas ações pedagógicas. Conforme aponta Neto (2016), bastaria que o professor fosse alguém carismático e apaixonado pelo campo para que o trabalhador, ao aprender com ele, fosse convencido a permanecer no campo, independente das condições de trabalho e de sua situação social.

A afirmação de uma sociedade marcadamente capitalista exigiu que se buscassem feições mais cosmopolitas e liberais para a educação, ou seja, era preciso que a escola se apresentasse à população como pública, laica e universal. A reorganização do Estado, sob o modelo republicano, promoveu a busca da escolarização como uma necessidade e uma alternativa de adaptação às transformações econômicas, sociais e políticas que vivia o país (GHIRARDELLI, 1995, p. 16).

William Soto (2002, p. 110) analisa a formação do que ele chama “ideologia urbana e ideologia rural”, a partir da identificação dos aspectos que caracterizam o rural com a ideia de “atraso” e o urbano com a imagem do “progresso”. Produziu-se uma discursividade que depositou na industrialização a possibilidade de eliminar a precariedade que definia o meio rural e seus habitantes. Observa-se que o processo de modernização experimentado pelo país não atingiu somente as cidades, mas expandiu-se para as regiões rurais por meio da mecanização de lavouras, por exemplo. Conseqüentemente, erigiu-se o cidadão urbano como modelo a ser seguido, e seus valores deveriam nortear os padrões de comportamento das

populações rurais. A estas, restou a apropriação de outros paradigmas econômicos e culturais que, com o passar do tempo, conduziu a um esquecimento de suas próprias referências. Nos dizeres de Soto, “a cidade e o campo são dois polos antagônicos, onde o primeiro terá que superar o segundo como fundamento da nova civilização” (SOTO, 2002, p. 110).

Essa concepção, que privilegiava uma educação oferecida do meio urbano para o rural, foi implantada com tem três características fundamentais, denominadas por Whitaker e Antuniassi (1992) um modelo de escola:

Urbanocêntrica: cujos conteúdos escolares são ditados pela experiência da cidade;

Sociocêntrica: porque atende aos interesses de um grupo seletivo da sociedade e não considera a diversidade;

Etnocêntrica: pois se pauta numa forma de pensar eurocêntrica, privilegiando o conhecimento produzido no mundo ocidental e desconsidera a cultura camponesa.

A partir da metade do século XX, ter uma agricultura modernizada significava a incorporação do pacote tecnológico da Revolução Verde¹⁴. A agricultura se especializou e, dessa forma, é possível perceber as consequências no empobrecimento do campo, na acentuada migração, no inchaço das cidades e no esvaziamento do campo como lugar de vida, trabalho, formação e escolarização.

Esse modelo de educação influenciou a escola que começa a ser construída no campo, tratada sistematicamente pelo Estado brasileiro com políticas compensatórias, emergenciais e descontinuadas. A ausência do Estado no campo fez emergir um modelo de organização escolar no que se refere à infraestrutura, à oferta de todos os níveis e modalidades e à formação docente precarizada ou ausente nas comunidades, o que contribuiu para a exclusão da população camponesa do acesso à escolarização. A ação do Estado ficou restrita ao nível elementar, ofertado em turmas multisseriadas. Até hoje é comum a oferta da Educação Infantil no campo junto com as turmas do Ensino Fundamental (SILVA, 2018).

A crítica ao modelo latifundista e do agronegócio, e conseqüentemente da educação que predomina no campo até hoje, surgiu a partir de um movimento histórico, político e educacional na década de 1990, protagonizado pelos movimentos sociais e sindicais camponeses. Esse movimento afirma-se como ação coletiva e organizada. Impulsionados pela ideologia da construção de uma sociedade igualitária, lutava por um novo ideário relativo ao

¹⁴ A “Revolução Verde”, característica do sistema capitalista brasileiro na década de 1970, é considerada uma das responsáveis pelo êxodo rural. A concentração de terras é a causa de uma luta histórica no Brasil em defesa da Reforma Agrária. Com a modernização do campo, de forma conservadora, isto é, mantendo a mesma estrutura agrária, e expulsando ainda mais os trabalhadores do meio rural, a crise social e as possibilidades de confronto tendem a aumentar.

campo enquanto lugar onde a vida pulsa e se manifesta na diversidade da classe trabalhadora, conforme assinala Silva (2000), citando a Resolução do CNE de 2001, a qual tornou-se fundante nas reivindicações de políticas educacionais e elaboração de práticas. De acordo com essa resolução, em seu art. 1º: “a identidade do povos do campo em sua diversidade engloba espaços da Floresta, da pecuária, das minas da agricultura, dos pescadores dos caiçaras, ribeirinhos, quilombolas e extrativistas”

Ciente do seu papel de luta pela diversidade, a Educação do Campo tem em pauta a Educação como um direito, propondo e reivindicando para as escolas das comunidades camponesas um projeto pedagógico específico, que busque contribuir para a sua vida em suas diferentes dimensões, necessidades e formas de existência. Ao mesmo tempo, tenciona o Estado para assegurar a oferta educacional nos diferentes níveis e modalidades da educação.

Essa mobilização teve fundamental importância para desencadear, a partir da Constituição Federal de 1988, uma série de leis que passaram a tratar a educação como um direito público subjetivo, dimensão relegada historicamente, pois se disseminou uma crença de que “para mexer com a terra e a enxada” não era preciso letras nem estudo. Nesse sentido, não existia um reconhecimento da Educação no Campo como direito humano.

Os movimentos sociais vão reafirmar a legitimidade da luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para os sujeitos que vivem e trabalham no campo, nas florestas e nas águas, para superação das desigualdades, inclusive as educativas e escolares, e passam a contribuir com a elaboração e implementação de um marco normativo para educação da população camponesa.

Assim os povos do campo conquistam o marco legal da Educação do Campo –EDOC que representada pela a força social, política e ideológica de um grupo social que reivindicam por seus direitos, com suas especificidades, advogam por um conjunto de normatizações que garantam o seu direito de ser.

As Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo, instituídas pela Resolução nº 01 CNE/CEB, de abril de 2002 define em seu parágrafo único que a identidade da escola do campo vincula-se às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva, nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL,2002).

Desse modo, conforme a resolução, o currículo das instituições precisam levar em conta as especificidades do rural, adequando-as às diretrizes nacionais, que, com base na legislação educacional, trazem “conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar

o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio [...]” (BRASIL, 2002).

as propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito a igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido no artigo 23, 26 e 28 da lei 9.394 de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos sociais, culturais, políticos, de gênero e etnia (BRASIL, 2002).

No artigo 7º, destaca a responsabilidade dos sistemas de ensino, junto aos órgãos normativos, de regulamentar os procedimentos pedagógicos desenvolvidos na escola do campo, de modo a atender o estudante a partir de suas especificidades, utilizando-se de todos os espaços da escola para essa finalidade, garantindo a aprendizagem e o exercício do direito à educação.

No entanto é lúcido pontuar que as instituições públicas de Educação Infantil enfrentam desafios para além das questões curriculares, de ordem estrutural e organizacional, que dependem exclusivamente de políticas educacionais que visem à melhoria desse aspecto funcional.

3.8 RESOLUÇÃO COMPLEMENTAR DA EDUCAÇÃO DO CAMPO - CNE/CEB, 2008

A Resolução CNE/CEB nº 02, de abril de 2008, que instituiu as Diretrizes Complementares da Educação do Campo, trata sobre a forma de atendimento para a Educação Básica do Campo, incluindo a EIC a qual abre mais possibilidades aos gestores para adequarem seu planejamento para essa etapa da educação básica. No entanto a realidade de muitas crianças do campo brasileiro não conseguem vagas na Educação Infantil do campo e vivenciam condições extremamente precárias. A grande maioria dessas crianças precisam se deslocar de suas comunidades em busca de espaço que as atendam, o que contraria o artigo 3º, em que trata especificamente da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, que regulamenta:

A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças.

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

No que se refere a Educação Infantil do Campo a legislação determina que a existência de oferta deve acontecer na própria comunidade e com turmas específicas de EIC. Essa medida é de fundamental importância para assegurar o direito à educação para essas

crianças com a qualidade social. Uma educação a ser construída *com* os camponeses e não *para*, os camponeses. Quando pensamos em Educação Infantil como direito social fundamental para as crianças camponesas, não estamos falando apenas de construir creches e pré-escolas com a proposta pedagógica desenvolvida no meio urbano mas numa educação quem tem seu povo como protagonista:

Uma educação do campo, entendida como direito nos marcos da equidade, o que inclui a justiça social e o reconhecimento das especificidades, rejeita a imposição de um modelo educacional e pedagógico que nega as culturas e os saberes e os modos de produção da vida das populações do campo (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012, p. 59).

É no centro dos interesses coletivos que a Educação do Campo encontra instabilidade para reivindicar direitos sociais para o campo; nesta discussão destaca-se a luta pelo direito à educação para Educação Infantil do/no campo que não se limita apenas a buscar constituir qualquer de tipo de escola, mas uma escola que seja firmada nas ações práticas sociais com os sujeitos do campo, conforme assevera Caldart, (2008) “A perspectiva da Educação do Campo é exatamente a de educar as pessoas que trabalham no campo, para que se articulem, organizem-se e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino”.

Desse modo, a Educação Infantil do campo vem sendo construída através de debates, lutas e reivindicações para que as crianças de zero a cinco anos de idade moradoras do espaço rural tenham acesso e permanência em instituições escolares próximas a sua residência, considerando que se trata de um direito que deve ser garantido, além da valorização e reconhecimento dos saberes e culturas da sua comunidade.

3.9 PARÂMETROS NACIONAIS DE QUALIDADE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

A LDB (9394/96) trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica, em 5 de maio de 2010 foi aprovado o Parecer CNE/CEB nº 8/2010 dedicado ao estabelecimento de normas para aplicação desses recursos. A LDB (9394/96) e a Constituição Federal de 1988, nos artigos 206, inciso VII asseguram a garantia de padrão de qualidade como um dos princípios do ensino e o artigo 211, § 3º, define: “a distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere à universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação” (BRASIL, 1988)

Em 2008, a Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI) Departamento de Políticas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental (DPE) publica o documento

Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, em dois volumes. Esse documento serve para nortear outras políticas educacionais necessárias no nosso país, que apenas está engatinhando nesse setor da Educação Infantil. Apresenta relevância, pois se trata de fundamentos pedagógicos que visam qualificar profissionais da Educação Infantil no sentido de fazê-los compreender as peculiaridades infantis, suas reais necessidades e potencialidades.

De tal maneira, o documento foi produzido para contribuir no processo de implementação das políticas públicas para as crianças e “delimitar parâmetros de qualidade suficientemente amplos para abarcar diferenças regionais, flexíveis para permitir que as manifestações culturais locais tenham espaço para se desenvolver” (BRASIL, 2008, p. 9) Assim, de modo a transformar em práticas reais parâmetros que garantam o direito das crianças a uma Educação Infantil de qualidade.

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil referem-se à Educação do Campo quando mencionam a qualidade na perspectiva da legislação brasileira, chamando a atenção para o fato de que a EC, através da resolução CNE/CEB nº1 de 2002, requer a garantia da qualidade de atendimento escolar no campo equivalente à das outras localidades: diferente, porém não inferior. Assim, o respeito à diversidade e a consideração ao contexto local devem ser relativizados quando condições adversas, presentes nas creches ou nas pré-escolas, afetam os direitos básicos da criança pequena, chegando a significar riscos a seu desenvolvimento físico, psicológico e como ser social.

Conforme postula esse documento, ao partir do debate mais geral sobre a qualidade na educação, mais especificamente em relação ao atendimento na Educação Infantil, é possível extrair algumas conclusões:

1) a qualidade é um conceito socialmente construído, sujeito a constantes negociações; 2) depende do contexto; 3) baseia-se em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades; 4) a definição de critérios de qualidade está constantemente tensionada por essas diferentes perspectivas. (BRASIL, 2006, p. 24)

Ou seja, as concepções sobre educação, criança, infância e campo influenciam a forma como a gestão dos municípios implementa as políticas educacionais para assegurar a oferta da Educação Infantil nas comunidades camponesas.

A atualizados dos Parâmetros de Qualidade de Educação Infantil em 2018 reafirmam e amplia os princípios e práticas específicas relacionadas à qualidade da Educação Infantil tem como propósito servir de “[...] base para formular, implementar e avaliar Políticas

Públicas, desenvolver sistemas de monitoramento e avaliação da melhoria da qualidade [...]” (BRASIL, 2018b, p.12).

Neste especifica-se os parâmetros de cada uma das áreas focais e para tais parâmetros são destinados um agente competente. Diferentemente do documento de 2008 as duas áreas de interesse desse trabalho área 7, correspondente aos espaços, materiais e mobiliários, e para a área 8 sobre a infraestrutura, conforme expressa o documento, “[...] não segue o padrão anteriormente apresentado com as aplicações desses parâmetros para cada um dos atores envolvidos”, agora afirma “[...] ser de responsabilidade compartilhada entre vários atores”. E, nesse caso, “[...]caberá uma análise dessas práticas pelos Gestores da Secretaria de Educação e das Instituições de Educação Infantil para identificar os responsáveis pelo seu planejamento, implementação, monitoramento e avaliação [...]” (BRASIL, 2018b, p. 62).

Essa recomendação exige diálogo e organização da gestão para prover as demandas da Educação Infantil, principalmente, da Educação infantil do campo que é quem mais sofre com precariedade dos espaços de atendimento escolar. Pois as ações de melhoria nestes espaços que em que prevalece o multisseriado as ações atendem exclusivamente o ensino fundamental enquanto que as necessidades das crianças de creche e pré-escola estão invisíveis.

3.10 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O processo de formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), prevista desde a Constituição, teve sua aprovação entre 2014 e 2018. Ela foi sendo desenhada e conceituada ao longo da história, e ficou fortemente desenhada com mudança conceitual e epistemológica a partir do PNE de 2014. quando se trata da educacional Infantil este documento encontra respaldo na Lei 12.796 (BRASIL, 2013) que incorpora a Educação Infantil como uma das etapas educacionais obrigatórias:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 2013).

Sua aprovação e implementação deu-se em um momento de conflito social/político profundo que vivia o país. A Base passou por três versões, e sofreu algumas mudanças em virtude de rearranjos políticos, como a troca de ministros da pasta de Educação no Governo Dilma Rousseff, reeleita em 2015.

Mais tarde, em 2016, as pesquisas foram interrompidas com o golpe que destituiu a presidente. No entanto, as discussões seguiram no grupo de trabalho, com algumas modificações. Isto provocou alterações político-pedagógicas significativas, até sua homologação em 20 de dezembro de 2017. De acordo com o então ministro da Educação, em abril de 2017:

[...] A BNCC é um documento plural, contemporâneo, e estabelece com clareza o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos, têm direito. Com ela, redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passam a ter uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas. (BRASIL, 2017b, p. 5).

Na análise de Barbosa, Silveira e Soares (2019), mesmo com os momentos de tensões e energia empreendidos por classes e grupos sociais que interferiram nas questões políticas, ideológicas e pedagógicas da BNCC, a elaboração desse documento ficou pautada nas reformas educacionais que se iniciaram na década de 1990.

A Base da Educação Infantil poderia ser um documento para o fortalecimento Educação Infantil e um mecanismo para garantir os direitos das crianças pequenas, no entanto, configurou-se um projeto de educação e sociedade que se queria imprimir e impor à época e de caráter neoliberal. Sua formulação e aprovação gerou muitas discussões, debates e críticas. Há aprovações e desaprovações em relação à proposta para que seja colocada em prática, atendendo às necessidades e especificidades da Educação Infantil.

Defendemos um projeto de educação para as crianças de zero a cinco anos que agregue as infâncias do campo e que seja humanizador, justo e democrático, indo à contramão da lógica neoliberal impetrada na política educacional do Brasil, a qual tem acentuado as desigualdades sociais em nosso país.

Mesmo pautados em leis, documentos, parâmetros e resoluções, em termos de EIC temos diversos problemas, como o da garantia de acesso, a falta de escolas, escolas com infraestrutura inadequada para receber a clientela infantil, bem como currículos e professores não preparados para atender à criança do campo e sua singularidade.

3.11 O PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DA PARAÍBA

A análise da categoria analítica de conteúdo *Educação do campo* no Plano Estadual de Educação da Paraíba de 2005 (PEE/2005) revela que há, em sua estrutura, um item específico que trata dessa modalidade. Conforme assegura o texto, “sua inserção no PEE se fundamenta

legalmente, além da Constituição Federal e da LDB, nos seguintes marcos normativos da educação do campo” (PARAÍBA, 2005, p. 66).

A Educação do Campo é uma política educacional que vem sendo discutida e reivindicada como direito para todas as etapas educacionais do campo. Nessa categoria de conteúdo a Educação Infantil do CAMPO é mencionada em sua especificidade em quatro estratégias: a primeira estratégia assegura “o atendimento às populações do campo na educação infantil, nas respectivas comunidades”, de forma a atender às especificidades dessa população, a segunda prevê “a instalação de salas específicas de Educação Infantil nas escolas do campo, conforme Resolução nº 2, de 2008, do Conselho Nacional de Educação, no seu art. 3º, parágrafo 2º”; a terceira estratégia consiste na “elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino e aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de 0 a 5 anos do campo no Estado”; por último, há a estratégia de “incentivar e apoiar a articulação da construção curricular para a educação infantil vinculadas as experiências e os saberes das crianças” (PARAÍBA, 2005 p. 70-71). Observa-se importantes estratégias que têm como referência a identidade, o trabalho e a cultura dos Povos do Campo e o esforço em adequar a política educacional às peculiaridades da vida do campo.

Enxergamos que, para além do atendimento no campo, com currículo articulados às experiências das crianças do campo, é preciso garantir, nesse documento, a formação dos professores do campo da Educação Infantil do campo, as condições de funcionamento e de permanência das crianças no campo com qualidade social, o que inclui infraestrutura pensada como espaço pedagógico, fundamentados nos Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2018) mas adequada às ambiências do campo. Aliado a isto, deve-se ter mobiliários que atendam às necessidades pedagógicas dessa faixa etária, considerando os Parâmetros Nacionais de Qualidade para as Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006). Segundo Leal e Ramos (2012, p. 163), esses documentos traduzem princípios e diretrizes que visam assegurar a qualidade da educação, tendo sido produzidos numa relação dialógica com os setores e vozes relacionados à educação, à Educação Infantil e à Educação do Campo.

O texto da meta 1 refere-se à categoria analítica de conteúdo da Educação Infantil no campo: “a universalização da Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliação da oferta de educação infantil em creches de forma a atender, progressivamente, 60% das crianças de até 3 anos até o final da vigência deste PEE”. Com isso, generaliza a Educação Infantil e enquadra apenas o contexto urbano, desconsiderando a

Educação Infantil do Campo. A única estratégia mencionada que pode favorecer a Educação Infantil do Campo aparece referenciada pela Educação do campo e pretende, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitar a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, para garantir as especificidades das comunidades.

Destacamos que no PPE de 2015 não foram encontradas estratégias sobre as categorias analíticas de conteúdo *Gestão educacional* e *Oferta educacional*, direcionadas ao nosso objeto de estudo. Isto demonstra que as estratégias são pensadas apenas para atender demandas do contexto urbano, o que torna cada vez mais invisível a especificidade dessa etapa educacional. Esse processo contribui para o enfraquecimento da luta por uma Educação *do e no* Campo que expressa tão bem a realidade camponesa, na medida em que não reconhece a unidade da Educação Infantil do campo na diversidade.

3.12 PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS DO MUNICÍPIO

No que se refere aos documentos municipais, realizamos a análise das categorias analíticas no Plano Municipal de Educação (PME) e no Plano de Ações Articuladas (PAR). A pesquisa revela que o município não possui Sistema de Ensino Municipal (SME) próprio. Dessa forma, a lei que organiza o sistema de ensino municipal define as responsabilidades do município na relação com o estado.

O Plano Municipal de Educação 2015-2025, instituído pela Lei nº 303/2015, no que se refere à Educação Infantil, destaca que município de Barra de Santana tem conquistado transformações importantes para a expansão do direito social da criança, desde a sua implantação no município, uma vez que é dever do estado responsabilizar-se pela gratuidade e qualidade da Educação infantil. Isto garante à criança o direito de ingressar em creches e pré-escolas da rede municipal de ensino, independente do contexto social em que está inserida. (BARRA DE SANTANA, 2015, p. 5).

Embora afirme que é dever do estado a garantia do direito a creche e pré-escolas, independente do contexto social para as crianças, essa garantia não se transformou em estratégias para atender às especificidade da Educação Infantil. Constatamos que, das dez estratégias pensadas para a Educação Infantil, apenas uma contempla a especificidade da Educação Infantil no Campo, a qual afirma que o atendimento será feito buscando a atender às peculiaridades de cada comunidade, observando o padrão nacional. Essa estratégia torna-se muito ampla pois, para sua concretização, é preciso que uma série de outras estratégias

sejam pensadas a partir do acesso, permanência e condições de funcionamento, considerando sobretudo a organicidade do campo para qualidade social da educação para essas populações.

Observa-se, na constituição dessa normativa, a ausência de ações que considerem a realidade dos(as) educandos(as) residentes no campo do município. Adita-se que essa constatação alinha-se ao fato, também comprovado com a pesquisa de campo, que revelou, por parte dos gestores, o desconhecimento sobre a Política Educacional do Campo. A Educação do Campo figura apenas em menções generalistas para cumprimento legais, reforçando uma ideia de educação urbanocêntrica para Educação Infantil do Campo.

O Plano de Ações Articuladas (PAR) refere-se ao planejamento multidimensional plurianual, em que os municípios elaboram um plano de trabalho para adquirir apoio técnico e financeiro do MEC, a fim de desenvolver ações que contribuam para a ampliação da oferta, permanência e melhoria das condições escolares. O PAR é composto por quatro dimensões: a gestão educacional, a formação de profissionais de educação, práticas pedagógicas e avaliação de infraestrutura física e recursos pedagógicos. No entanto, só foram encontradas ações voltadas para Educação do Campo e Educação Infantil do CAMPO na dimensão infraestrutura física e recursos pedagógicos.

Nesse sentido, as ações se concentram na descrição da qualidade da oferta das escolas, do transporte escolar e do mobiliário e equipamentos das escolas do campo. A ausência de um planejamento de trabalho, a partir das quatro dimensões do PAR, revela uma incongruência em relação ao sistema de ensino, que precisa considerar todos os aspectos para o seu funcionamento pleno. Essa forma de trabalho contribui para fragmentação da atuação da gestão, dos professores no processo de ensino e a aprendizagem das crianças. O relatório sobre a qualidade da ofertas das escolas, do transporte escolar, do mobiliário e equipamentos das escolas do campo é de suma importância, mas está inserido no processo mais amplo de oferta e organização da Educação Infantil do CAMPO. As descrições contidas nessa dimensão revelam as condições de precariedade a que estão submetidas as crianças do campo, com a insuficiência e até inexistência de recursos, desde os mais básicos aos mais elaborados.

4 A ORGANIZAÇÃO E A OFERTA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CAMPO EM BARRA DE SANTANA

Esta seção está estruturada a partir da análise de conteúdo temática dos nove participantes da pesquisa que responderam a uma entrevista semiestruturada e da observação do cotidiano das escolas do município. Numa escuta atenta buscamos apreender a percepção dos gestores sobre **o atendimento e acesso**, considerando a população na faixa etária, a demanda e o atendimento; **as condições de oferta de ensino**, no que se refere à localização, infraestrutura, equipamentos, transporte e alimentação escolar; e **a permanência com qualidade social**, que se refere à proposta pedagógica, ao acompanhamento e à formação docente no âmbito da gestão da oferta e na organização da Educação Infantil do CAMPO no município de Barra de Santana.

Realizamos a entrevista semiestruturada com a secretária de educação, a coordenadora pedagógica geral, as coordenadoras pedagógicas específicas das escolas no campo, os gestores/as das escolas no campo e uma representante que integra o Conselho Municipal de Educação.

A invisibilidade da Educação Infantil no CAMPO está atravessada por processos globalizantes que criam formas homogeneizadoras, a partir de uma série de elementos que fortalecem ideias e percepções de gestores, que naturalizam a existência de uma educação de baixo custo, padronizada, que nega direitos, diversidade e singularidade das populações, para, dessa forma, cumprir a agenda posta pelo Estado capitalista. Em contraposição, figuram as organizações e movimentos sociais do campo, que lutam diuturnamente no combate a essa lógica e simultaneamente conclamam a efetivação de uma educação *do e no* campo.

Nessa direção, a pesquisa sobre Educação Infantil no CAMPO impõe uma abordagem referencial que a apreenda em sua complexidade. Assim, compreendemos a gestão como “processos intencionais e sistemáticos de se chegar a uma decisão funcionar” (LIBÂNEO, 2018, p. 88) e que, por meio de uma organização ordenada, seja articulada as partes em um todo para prover as condições necessárias para realizar uma ação.

Nesse contexto, a Educação Infantil do CAMPO que vem se consolidando nacionalmente, na articulação com as construções teóricas e práticas da área da Educação do Campo, não encontra espaço próprio no sistema educacional de ensino de Barra de Santana-PB. Essa constatação se dá quando identificamos que, das 16 escolas existentes, há apenas três turmas específicas para Educação Infantil no CAMPO, uma turma com formação multietapa e doze turmas em que as crianças estão inseridas em turmas multisseriadas.

Afirmações como a inexistência de formação de professores da Educação Infantil do CAMPO, falta de estrutura para funcionamento dessas turmas e a ausência de planejamento específico para essa etapa foram ouvidas da fala dos participantes e comprovadas durante as observações no período da pesquisa de campo.

As ações definidas para educação dessas crianças são determinadas pelas necessidades de atender às turmas multisseriadas e multietapas que compõem a maioria do quadro de escolas desse município. Isto é reiterado na fala da participante Cacto de pedra: “É pesquisadora, sempre, sempre mesmo que a gente fale, fale, tente. Mas é o multisseriado que define a Educação Infantil”.

Dessa forma, buscamos categorizar e analisar os núcleos de sentidos que se manifestaram na fala dos sujeitos envolvidos na gestão municipal sobre Oferta da Educacional¹⁵, considerando a organização da gestão para garantir **o acesso e atendimento, permanência e condições de funcionamento** nas escolas da Educação Infantil do CAMPO.

4.1 ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA PARA OFERTA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CAMPO

No que se refere à organização do sistema municipal de educação, para assegurar a oferta da Educação Infantil – em relação aos objetivos, pessoas, funções e estratégias a serem realizadas para organização da oferta –, identificamos, nas falas dos participantes da pesquisa, os seguintes núcleos de sentido, conforme podem ser observados na Figura 9.

¹⁵ A concretização da oferta educacional no município.

Figura 9 – Organização do Sistema para oferta da Educação Infantil



Fonte: Pesquisa de Campo, 2022, elaborado pela autora.

Uma primeira questão refere-se à organização da secretaria para o acompanhamento das escolas no campo: *as escolas núcleo* e *as escolas polo*.

As escolas núcleo, no total de treze, possuem número reduzido de estudantes, das quais doze são multisseriadas. Isto significa que as crianças matriculadas na Educação Infantil são inseridas na multisseriação. A gestão é realizada por uma diretora e uma coordenadora pedagógica, que acompanham todo o grupo de escolas, com uma supervisão da coordenadora geral.

As três escolas polo (I, II e III) receberam crianças provenientes de processos de fechamento de escolas e possuem uma equipe de gestão escolar (direção, direção adjunta, coordenação pedagógica, secretaria). Sua oferta vai da Educação Infantil aos anos finais do Ensino Fundamental. Nessas escolas, as turmas de Educação Infantil oferecem uma turma específica para as crianças de três anos e turmas organizadas na etapa pré-escola (4-5 anos) denominado pré I e pré II.

4.1.1 Organização e agrupamento das turmas

Conforme exposto na Figura 9, percebemos que o município possui diferentes formas de *organização das turmas*, apresentando os seguintes agrupamentos (Quadro 8).

Quadro 8 – Agrupamentos das turmas de Educação Infantil no campo em Barra de Santana

Agrupamento	Quantidade
Turma específica	03
Turma por multietapas	01
Turmas multisseriadas	12
Total de escolas	16

Fonte: Pesquisa de Campo, 2022, elaborado pela autora.

Com base nesses agrupamentos, identificamos, nas falas dos participantes da pesquisa, três critérios que orientam este processo: *número de crianças, formação da professora e redução de custos*.

A inserção das crianças nas turmas multisseriadas é o que predomina na organização das turmas no município, e isto se configura num desafio, conforme se percebe na fala de uma das participantes:

Os professores não se preocupam muito com o infantil quando estão em um multisseriado, ele não foca tanto como um que só é da Educação Infantil. Quando é multisseriado eles ficam mais escanteados. Quando chegamos na escola as crianças com joguinhos no chão, tudo bem, são joguinhos educativos, mas tem um não tem um direcionamento. (CACTO DE PEDRA).

Essa forma de organização contraria o que determina as Diretrizes Complementares para Educação do Campo (BRASIL, 2008), no seu § 2º: “Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças da Educação Infantil com crianças do Fundamental”. As condições básicas de atendimento educacional, sobretudo para a classe trabalhadora camponesa, são negadas, e o desprestígio da escola do campo se materializa, uma vez que a política pública de educação no campo não tem sido considerada:

O movimento social no campo representa uma nova consciência do direito a terra, ao trabalho, à justiça, à igualdade, ao conhecimento, à cultura, a saúde e à educação. O conjunto de lutas e ações que os homens e mulheres do campo realizaram, os riscos que assumem, mostra quanto reconhecem sujeitos de direitos (ARROYO, 2004, p. 73).

A institucionalização da política de Educação Infantil no Campo é uma dívida histórica com a população camponesa. Dessa forma, as lutas sociais são movimentos encontrados pelos camponeses e camponesas como forma de protestar o sentimento de descaso, que perdura há décadas, no que se refere às políticas públicas para o campo e que,

mesmo existindo mais de uma década, sobrevive através dos tensionamentos provocados pelos movimentos sociais.

As turmas de Educação infantil específicas estão situadas nas escolas polo I, II e III, e representam o menor número de escolas que se organizam dessa forma. Ainda assim, dentro dessa especificidade, encontramos, em uma dessas escolas polo, uma turma do pré II junto com o 1º ano do Ensino Fundamental. Ao questionarmos sobre esse agrupamento, tivemos a seguinte resposta:

O infantil II está inserido no 1º ano pelo número de alunos, e também da questão da professora [a do pré I] não suprir a questão pedagógica. Na separação, a gente viu que a professora que contempla o 1º ano, ela pedagogicamente daria mais certo ficar com o infantil II e o 1º ano que está fluindo muito bem e se eles ficassem infantil I e infantil II talvez não seria a mesma trajetória. (FLORES DE CACTO).

A fala atribuí ao *número de crianças* e à *formação da professora* os critérios para realizar o agrupamento da turma; assim, desconsidera as especificidades da Educação Infantil, e realiza o alinhamento com as questões do 1º ano, ou seja, a necessidade de encaminhá-los para alfabetização. Tal ação baseia-se no fato de que “as professoras reclamam da inadequação da escola de Ensino fundamental para o acolhimento das crianças bem pequenas e confirmam que a EI acaba funcionando de modo semelhante ao nível de ensino subsequente” (SILVA *et al.*, 2012, p. 144).

Temos apenas uma escola que realiza agrupamento com multietapas, agrupando todas as crianças da Educação Infantil numa mesma turma. Essa forma de organização revela que a tomada de decisão sobre o funcionamento das salas não leva em consideração as especificidades da Educação Infantil do Campo, que é o cuidar e educar. Identificamos, mais uma vez, o argumento da quantidade de crianças como critério para organização das turmas:

Um outro entrave aqui no município que a gente enfrenta bastante é a quantidade de alunos, nós hoje estamos na Educação do Campo, eu digo específico escola do campo, eu tenho 13 escolas, dessas 13 escolas eu estou com 245 alunos. (IPÊ ROXO).

Eu vejo isso como um entrave enorme, aí você diz, não, mas tá trazendo aluno pra cidade. Os meninos não estão vindo pra cidade, a própria população do campo ela está migrando, além de ter a taxa de natalidade, eu vejo nessa situação aí, a taxa de natalidade diminuindo e a população do campo não está fixa mais no campo, ela tá sendo migratória. (IPÊ ROXO).

Conforme nos alerta Libâneo (2018), esse discurso reforça a ideia da educação como gasto, e não investimento – uma concepção economicista que não considera o direito social das crianças a educação e sem estímulo ao campo, para manter a população no campo.. O

papel da gestão é a efetivação do direito à educação das crianças do campo, numa perspectiva de ampliação do seu acesso e permanência na escola, assegurando a função social da educação, considerando as dimensões socioafetivas que podem ser construídas com qualidade social na escola do/no campo.

Silva *et al.* (2012) argumentam que não há uma regulamentação que impeça as diversas formas de agrupamentos multietapas, no entanto, chama a atenção que

Esses arranjos não podem ser alternativas que se tornam facilmente mecanismos de precarização do atendimento ao direito a educação infantil. Essa escolhas devem ser estritamente pedagógicas, os recursos devem ser destinados *a posteriori* para isso e não ao contrário, como se verifica na prática em que, a partir dos recursos escassos, são estabelecidos os critérios para organização de turmas.” (SILVA *et al.*, 2012, p. 147).

Para promover uma Educação Infantil do/no campo com qualidade social, é imprescindível considerar as especificidades da etapa e os grupos de convivência social do campo.

4.1.2 Currículo e proposta pedagógica

Neste eixo, discutiremos a orientação de *Currículo e proposta pedagógica*, desenvolvida pela gestão para atender a Educação Infantil do CAMPO. Para início dessa discussão é preciso esclarecer que a organização curricular e a proposta pedagógica, em nossa concepção, precisam agregar a diversidade do campo, cujas bases estão assentadas na valorização das especificidades culturais e na articulação científica com práticas culturais. Nesse sentido, a proposta deve ser elaborada democraticamente, com objetivos e meios para garantir o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

Na fala dos participantes, identificamos duas questões referentes ao currículo e à proposta pedagógica para Educação Infantil do município: “adotam a proposta curricular de Educação Infantil do estado da Paraíba e não possuem proposta pedagógica específica”. Segundo os entrevistados:

Nós seguimos a BNCC da Paraíba, projeto específico do município não temos. Temos que fazer a nossa parte diversificada, o específico do município, que já está em fase de elaboração onde vamos trabalhar a nossa realidade dentro do currículo da Paraíba. (PÉ DE BOA NOITE).

A proposta pedagógica é a seguinte: nós nos reunimos mensalmente, eu trago uma ficha da matriz curricular para os professores, referente àquele bimestre que vai se trabalhar, é escolhido o tema daquele mês, às vezes não contempla só um tema, são vários temas, então o que está sendo estabelecido é o seguinte: as professoras vão,

preenchem a ficha pra mim e colocam conteúdos que elas querem contemplar naquele mês, eu recolho esse material de todas as professoras daqui do infantil, levo até a Secretaria. Lá é feita a junção de todas as escolas de campo, certo, aí a gente faz uma matriz só. A gente junta, porque às vezes o que uma professora contemplou aqui, às vezes lá das Pedras Pretas, Caboclos, as outras escolas não contemplaram, então a gente tenta unificar uma matriz só. Eu trago de volta pra elas, aí a gente senta aqui um horário e eu repasso pra elas essa matriz. (FLORES DE CACTO).

Do ponto de vista do currículo, a fala demonstra a necessidade de que se tenha a proposta específica municipal. Mesmo sendo uma escolha do município seguir a proposta da BNCC do Estadual é preciso implementar uma proposta pedagógica que traga as especificidades da Educação Básica e as especificidades da Educação Infantil do CAMPO para o centro das discussões, evitando a fragmentação teórico-metodológica e das práticas de planejamento do processo de ensino das crianças.

A ausência de uma proposta pedagógica coloca um desafio para os profissionais envolvidos na Educação Infantil, de não ter clareza de qual concepção orienta sua prática pedagógica com as crianças, o que nos leva a dialogar com a concepção de currículo posta por Sacristán (1989, p. 61): “O currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior a escola e à educação: entre o conhecimento e a cultura herdadas e a aprendizagem os alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) prática possível, dadas determinadas condições”.

É preciso assegurar essa forma de currículo em âmbito municipal, por meio do qual a escola deve organizar a cultura e tornar o processo de ensino e aprendizagem significativo para todos. Essa forma de currículo pode possibilitar o seu redirecionamento, atendendo a interesses de grupos sociais com poder econômico e social e político para concretizar objetivos e práticas de grupos mais excluídos e mais explorados da sociedade (LIBANÊO, 2018).

4.1.3 Planejamento da Educação Infantil

No que se refere ao planejamento para Educação Infantil do Campo, identificamos na fala dos participantes que *O planejamento é realizado partir de uma pauta geral que trata ensino e aprendizagem, defasagem e acompanhamento sistemático dos alunos e incluindo a ludicidade em seus aspectos práticos e mais gerais para Educação Infantil do Campo.*

A dinâmica social da humanidade exige planejamento em todas as esferas da sociedade, sendo, por isso, uma prática importante e insubstituível. Porém, é no âmbito da educação, da convivência e prática escolar que o planejamento se apresenta fundamental para a orientação e o progresso da dinâmica educacional. No que se refere ao encontro de

planejamento da gestão para o atendimento dessas escolas, ocorrem encontros mensais da gestão com diretores escolares, e encontros quinzenais com a coordenação pedagógica, conforme relatam os participantes da pesquisa:

A cada mês, os diretores se reúnem na secretaria e a gente faz esse estudo, faz estudo geral né, ver como é que tá a situação e aí a gente faz o estudo em termos de interno, entre os próprios gestores né. Geralmente a secretária reúne e faz esse direcionamento, como é que estão, o quê que a gente pode alcançar, o quê que a gente pode fazer em relação a essas crianças, às vezes ela faz só gestão e às vezes faz gestão e coordenação pra ver como é que tá a situação (IPÊ ROXO).

Sempre temos reuniões em Barra, quinzenalmente com coordenação pedagógica, a gente senta conversa, traça algumas metas de trazer coisas novas para elas e dentro da escola (CACTO DE PEDRA).

Ressaltamos ser importante a existência periódica do planejamento pela gestão com seus gestores para alcançar metas; no entanto, é preciso uma definição clara das metas e dos objetivos. Para melhor esclarecimento, questionamos sobre as pautas que são discutidas na reunião:

É aprendizagem, ensino e aprendizagem, defasagem, acompanhamento sistemático dos alunos, retorno de diagnóstico, é toda essa parte do pedagógico, é projeto, o que se faz em sala pra atender determinada turma que tá precisando de reforço, a pauta é mais ou menos por aí, temas pra ser trabalhado. (IPÊ ROXO).

Identificamos que há uma pauta geral focada no processo de aquisição da leitura/escrita e a escolha de temas, durante a reunião, para planejamento. Essa prática corriqueira na lógica externa de apresentar resultados frente as avaliações externas, na concepção de Pereira (2010), inviabiliza a perspectiva de uma gestão democrática pois “evidencia uma centralização, na medida em que aqueles que exercem uma função de coordenação têm, via de regra, pouco compromisso de considerar a opinião do coletivo e de manter um diálogo com os seus pares”. Nesse sentido, ficam de fora as especificidades e as representações dos alunos, dos professores e das escolas.

Visando compreender quais são as ações planejadas especificamente para EIC, indagamos como é feito o planejamento para essa etapa. Observamos que as discussões contemplam um princípio das propostas pedagógicas de Educação Infantil apenas no que se refere à ludicidade, o que demanda a necessidade de um aprofundamento, ampliação e adequação contextual de acordo como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, as quais estabelecem os procedimentos e acompanhamento das propostas pedagógicas que orientam em uma perspectiva integradora. Esses procedimentos estão em destaque nos artigos 8º e 9º, e devem ser tomados como pressupostos para o trabalho com os

bebês e as crianças pequenas, cujos eixos norteadores da proposta curricular são interações e brincadeira.

No geral, se discute a Educação Infantil em termos de o que fazer, por exemplo, trabalhar corpo, movimento, pra trabalhar a parte mais lúdica que a gente busca muito, eu até participo muito mesmo sendo gestora eu participo da parte de coordenação, eu gosto de participar (IPÊ ROXO)

Nas ações que se concretizam no âmbito do planejamento da gestão, a Educação Infantil tampouco a Educação Infantil do CAMPO são discutidas de forma a contemplar as necessidades de aprendizagem dessa etapa educacional. Como podemos perceber, as falas revelam e assumem que as pautas são gerais e focadas na questão da aprendizagem da leitura e escrita.

Vislumbra-se a necessidade de um ordenamento do sistema educacional que direcione um trabalho com pautas para Educação Infantil do/no CAMPO, colocando a cultura e a produção local do campo com instrumento planejamento pedagógico. Silva *et al.* (2012, p. 154) argumentam que

As oportunidades de valorização da cultura e produção local são determinantes e podem ocorrer por meio de projetos de integração entre a instituição e a comunidade, e principalmente as famílias. Considerar a comunidade rural na construção da proposta pedagógica da instituição da Educação Infantil permite que sejam potencializados os processos de valorização da cultura local e de desenvolvimento social.

Esse ponto de vista colabora para o fortalecimento das bases de um modelo educacional que se opõe à lógica de uma educação para conservação da sociedade em que se insere, mantendo a ordem existente, em correspondência aos interesses dominantes e que tende a hegemonizar os processos educacionais, via pela qual os sujeitos deveriam ser emancipados.

Meszáros (2008) afirma que é inconcebível a reformulação de uma educação significativa sem a correspondente transformação do quadro social, e aposta em um sentimento de mudança radical e planejada.

O sentimento de mudança não pode ser se não o rasgar da camisa de força da lógica incorrigível do sistema perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento de controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como todos os meios ainda a ser inventado, e que tenham o mesmo espírito (MESZÁROS, 2008, p. 25)

A educação como direito¹⁶ consiste na implementação de planejamento e relações sociais mais significativas para todos os envolvidos. Dessa forma, torna-se indispensável que haja um sentimento de pertencimento com os grupos para apropriação dessas vivências. De acordo com os relatos de dois participantes, existe uma ausência de vínculo da coordenação geral com professores: geralmente, só há um encontro oficial que acontece durante a semana pedagógica, o que, segundo a participante, compromete o atendimento da realidade do campo:

Com professores e coordenação geral não há. Há encontros dos gestores e coordenadores que são orientados para realizamos o planejamento bimestral que é feito para toda rede. (JACARANDÁ).

Com os professores, a coordenação geral se encontra menos, tem mais contato com o coordenador da escola, é o que nós sentimos falta, só temos mais contato na semana pedagógica acho que falta diálogo para ouvir o professor, perguntar o que você acha o que precisa, como daria certo, porque o professor convive mais com aluno, com a realidade da escola de campo. (IPÊ AMARELO).

Daí a urgente necessidade de romper com a fragmentação que permeia educação do contexto pesquisado, e promover uma educação *do e no* campo, enquanto prática social que possibilite aos sujeitos do campo processos formativos que considerem as relações políticas, sociais, culturais, os modos de vida, historicidade, enfim os variados aspectos constituintes da identidade camponesa.

A equipe gestora reúne-se na SEMEC e decide o tema a ser tratado no bimestre. São distribuídas fichas que as professoras da Educação Infantil do CAMPO, de suas respectivas escolas, irão preencher com os conteúdos que desejam abordar no bimestre. A ficha, preenchida a partir de uma matriz curricular, a qual constatamos ser uma lista de conteúdos por etapa de ensino, retorna ao centro de discussão da SEMEC e volta em forma de planejamento bimestral para ser executado pelas professoras. Essa situação nos lembra Libanêo (2012), quando afirma que os professores têm várias responsabilidades, mas em uma tarefa nem sempre são valorizados, que é a de

Participar de forma consciente e eficaz nas práticas de organização e gestão da escola. Os professores além de terem a responsabilidade de dirigir uma classe, são membros de uma equipe de trabalho em que discutem, tomam decisões e definem formas de ação, de modo que a estrutura e os procedimentos da organização e da gestão sejam construídos conjuntamente pelos que atuam na escola. (LIBANÊO, 2012, p. 408).

¹⁶ Além de garantido e efetivado por meio de medidas de acesso e permanência, seja uma experiência enriquecedora do ponto de vista do ser humano, político e social, e que consubstancie, de fato um projeto de emancipação e inserção social. (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p. 28).

Essa prática, identificada na gestão e organização da educação para as populações do campo do município, mostra-se particularmente séria e contraditória à política de gestão democrática. A participação, o diálogo e a discussão são características inerentes à concepção democrático-participativa, a qual se baseia numa forma coletiva de gestão em que as decisões são discutidas e tomadas por todos.

4.1.4 Escolha de professor para a EIC

As escolha de professores para Educação Infantil e para Educação Infantil no CAMPO constitui-se uma decisão importante a ser tomada por gestores, quando aliada a outras dimensões da gestão. Sobre isso, a fala dos participantes revela que a escolha dos professores é feita a partir da habilidade do professor. Essa escolha tem se tornado um desafio devido à impossibilidade de realizar escolha por falta e opções.

Nessa tarefa, é preciso considerar aspectos da formação inicial, bem como as possibilidades de prática que atendam às peculiaridades e demandas dessa etapa educacional, que possui objetivos e princípios próprios, conforme asseguram as Diretrizes Curriculares Nacional da Educação Infantil. A partir dessa afirmação, coube-nos compreender como é realizado o processo de escolha de professores para EIC. Na fala dos participantes, identificamos duas questões:

A gente procura aquele professor que se destaca, que tem características de um professor de Educação Infantil, aquele que tem mais habilidade. Como te disse antes, quando é questão do multisseriado, se só tem aquele professor é aquele que vamos colocar mesmo. Nas escolas que tem dois professores, três professores, a gente procura o que tem mais destaque e principalmente a formação (CACTO DE PEDRA).

A gente tem conversado e levado à secretaria a proposta do próximo ano ter essa mudança, estudar mais, quem é o professor que vai ficar com aquela turma, se ele tem o perfil do infantil, porque trabalhar com o maternal, com o infantil, é muito importante na vida de uma criança. Não é qualquer professor que está habilitado a ficar com o infantil, eu percebi que a gente tem que pensar no próximo ano, a secretaria nos lançou uma proposta do ano que vem ter um balanço e a gente gerenciar quem vai ficar com cada turma e todas as outras escolas concordaram também, que isso seria viável, para a educação infantil, não só a escola daqui, mas outras escolas também viram a mesma dificuldade (FLORES DE CACTO).

Na primeira fala, o participante da pesquisa refere-se ao núcleo das treze escolas de campo onde atua apenas um professor nas salas multisseriadas. Esse professor, geralmente, é concursado, então não há como escolher qual professor atuará na turmas de EIC – atua quem já está naquela escola. Essa situação impõe um limite da falta de escolha, que se refere à

questão da habilidade como um critério para escolha do professor da EIC mas aponta a necessidade de formação continuada no contexto do município.

Nos contextos em que é possível a escolha, devido à existência de dois ou mais professores, como é o caso das escolas polo, é notória a preocupação da participante (Flores de Cacto) com o perfil do professor. Ela ressalta: “Não é qualquer professor que está habilitado a ficar com o infantil”. Essa discussão é pauta na SEMEC, com a possibilidade de rever a escolha desse professor, o que demonstra uma insatisfação com o trabalho dos atuais professores em exercício nessas turmas.

No entanto, é preciso problematizar essa crença ingênua de atrelar as dificuldades das escolas e o insucesso das crianças ao professor. Evidencia-se suas limitações para justificar o fracasso da escola, sendo que ele é um dos elementos que a constitui. Tal postura vem sendo reforçada pelo movimento mundial sobre habilidades e competências, que vem ganhando cada vez mais força no sistema educacional brasileiro. Esse movimento, segundo Freitas (2018, p 37),

Advém da recusa de levar em conta restrições estruturais no processo educativo e da concepção depreciativa que o neoliberalismo tem do serviço público e do magistério, que se expressa no desejo de ‘tornar o professor (e a escola) o único responsável’ pela aprendizagem e uma vez tendo identificado ‘o responsável’, promover políticas de ‘responsabilização verticalizadas’ como forma de pressioná-lo.

Constatamos que essa concepção da política neoliberal, que pretende, com a depreciação da escola e dos sujeitos que lá atuam, na verdade, reduzir custos na educação, vai aos poucos e de forma dissimulada ganhando contornos nos municípios, passando a ser defendida pelos próprios sujeitos da escola.

A inserção da EIC em turmas multisseriadas configura-se um ponto a ser discutido em nível municipal, a fim de ganhar força para mudança, já que contraria a legislação da política de Educação do Campo e precariza a Educação Infantil do CAMPO. Ademais, cabe aqui ressaltar nossa concepção sobre as reiteradas formas de exclusão que sofrem as turmas multisseriadas no campo, as quais são tomadas como o grande desafio da Educação no município conforme constata na fala da gestora: “São as escolas multisseriadas, por causa das atividades, por isso que damos o máximo de suporte, para ter uma atividade voltada que dê assistência, porém é um desafio que é muito difícil” (CACTO DE PEDRA)

Ao discutir sobre as salas multisseriadas, Barros (2020, p.162) assevera que estas devem ser tratadas com “ações de forma conjunta e articulada entre o macro e o micro, entre as questões de estrutura e de concepção, políticas educacionais, organização do ensino,

formação dos docentes e profissionais que estão presentes nessas escolas”. Ou seja, é o conjunto de ações que verdadeiramente contribui para a melhor atuação do professor, com condições de funcionamento para o acesso e permanência das crianças da Educação Infantil do Campo. Nesse sentido, a habilidade do professor não é determinante. Como ressaltado na fala do participante, esta é uma das dimensões que contribuem para um ensino de qualidade.

4.1.5 Recursos financeiros para Educação Infantil no Campo

No que se refere aos recursos financeiros para Educação Infantil no Campo identificamos que conforme organograma da secretaria, não há um setor para os recursos da educação. O que deixa o grupo a mercê de planejar melhor a readequação dos recursos. As falas dos participantes demonstram que há um desconhecimento da existência de recursos específicos, e não há uma participação efetiva dos conselheiros. É importante explicitar a necessidade de maior aporte de recursos para prover as condições necessárias ao funcionamento de escolas do campo, tendo em vista que existem várias questões que devem ser consideradas para seu pleno funcionamento: a estrutura física das escolas; as longas distâncias percorridas pelos sujeitos para chegar às escolas; a merenda escolar; o material didático; a formação dos docentes; acompanhamento pedagógico; a relação da escola com os pais e a comunidade; situações de trabalho infante-juvenil; e o currículo para os sujeitos que residem no campo. Ademais a LDB atual determina a diferenciação do custo aluno com vistas ao financiamento da educação escolar das escolas do campo. No entanto, a gestora afirma que um dos maiores desafios é justamente “A liberação de recursos do governo para construção de mais escolas, porque é uma maior burocracia para conseguir” (PÉ DE BOA NOITE)

Cientes dessas necessidades, ela procurou entender como funcionam os recursos financeiro para Educação Infantil do CAMPO:

Eles começaram agora a fechar mais definitivo a termo de política pública com recursos que vem do FNDE de definitivo e definido para Educação Infantil. Como agente, ver o VAAT programas do governo federal e tem verbas específicas que vem para educação infantil, são políticas mais voltadas para infantil porque sempre foi um pouco mais... fez a lei de regulamentar que no início do ano o aluno tem que está em sala de aula, mas também em certos pontos a política em sala de aula começou com o novo FUNDEB, começou a destrinchar isso ai acredito que seria mais voltar mais vim verbas estão começando a construir mais creches. (PÉ DE BOA NOITE).

A participante alega que esse financiamento começou agora. Podemos notar que não há uma clareza sobre como é gerido os recursos, seja por não querer ou não aprofundar esse

assunto, optou por falar de algumas informações que serão implementadas após aprovação do novo FUNDEB. Sabemos que o financiamento da Educação do Campo é abordado nos artigos 14º e 15º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, os quais defendem que será assegurado mediante o cumprimento da legislação a respeito do financiamento da escolar no Brasil.

No campo específico do financiamento, a Lei nº 9.424/96, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), no seu art. 2º, § 2º, estabelece a diferenciação de custo por aluno, inclusive das escolas rurais, reafirmando a especificidade do atendimento escolar no campo.

No entanto, não foi possível lograr mais informações de como é feita essa administração no município. Assim, abordamos sobre o financiamento do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que consiste na destinação anual de recursos financeiros repassados às entidades participantes, cujas finalidades consistem em contribuir para o provimento das necessidades prioritárias das unidades escolares e promover melhorias em suas infraestruturas físicas e pedagógicas, com a participação da comunidade escolar. No que refere ao programa participante, relata:

Eu acompanho quatro conselhos que vai específico pra escola e tem o restante dos outros [09] que o recurso vem pra cá né e é gerido pela secretaria e esses eu também acompanho no sentido de fazer lista de material que precisa, de dizer aos pais ‘Olha, aqui a gente tá comprando com o dinheiro do conselho’ (IPÊ ROXO)

Os recursos advindos do PDDE chegam em 15 escolas no município. Uma escola polo¹⁷ não recebe o recurso. Os conselhos funcionam de forma centralizada¹⁸ em nove escolas, e descentralizada¹⁹ em outras seis. Nas duas situações, parece haver um controle da SEMEC, conforme expõe a participante. No caso das escolas onde há a gestão desse recurso feito pelo conselho escolar, ela subentende haver a gestão democrática para tomada de decisões sobre as necessidade e prioridades da escola. Nesse contexto na pesquisa de campo, questionamos sobre os momentos que o conselho se reúne e para que se reúnem a professora faz o seguinte relato: “Somente quando há troca de gestão do PDDE na votação, aí as prestações de conta são feitas nesse dia” “ou então os pais atribuem as professoras a

¹⁷ Há dois anos, essa escola passou a funcionar em um prédio novo, quando o seu nome foi mudado. Desde então, o conselho foi desativado e ficou sem receber verbas do PDDE. Conforme relato do gestor, toda documentação com o novo nome da escola já havia sido encaminhada, mas até o momento da pesquisa de campo não havia sido reativado.

¹⁸ O montante de recursos é recebido pela administração e administrado pela Secretaria de Educação para o provimento das nove escolas.

¹⁹ O dinheiro é recebido e administrado pelo conselho escolar de seis escolas.

responsabilidade por este acompanhamento, pois dizem que confiam nas professoras” (DIÁRIO DE CAMPO).

Inferimos, a partir desses relatos, que não há participação efetiva dos conselheiros nas decisões. É preciso resgatar a função dos conselhos dentro da escola, apoiada na democracia, para propiciar espaço a todos, com o diálogo permanente, estando aberta para as diferenças de ideias e compreendendo que todos os sujeitos possuem saberes, bem como práticas e ações. Conforme Cury (2007, p. 493), “[...] a gestão democrática é, antes de tudo, uma abertura ao diálogo e à busca de caminhos mais consequentes com a democratização da escola brasileira”.

Nesse processo de reflexão, é preciso que as escolas busquem discutir as possibilidades para que a sua construção aconteça em uma perspectiva democrática e participativa. Segundo relato do participante de uma escola polo, há uma abertura maior, em sua escola, em relação à atuação do conselho:

A escola tem um conselho que é responsável por toda a parte financeira que chega diretamente para a escola, mais a gente se programa se juntar com todos, não só com os membros do conselho, quando vamos fazer uma mudança, ou adaptação de ambiente de sala de aula ou uma compra de alguma coisa, buscamos sempre ouvir o grupo no geral, antes de decidir o que fazer, assim também nas decisões tomadas por gestão (IPÊ AMARELO).

As visitas de campo revelaram que essas escolas onde há conselhos possuem um aparelhamento razoavelmente superior às demais. Encontramos computadores, impressoras, aquisição de eletrodomésticos, bastante material de expediente e há sempre alguma obra sendo planejada ou em andamento a ser realizado com esse recurso (obra de organização de entradas com acessibilidade, lavabo na entrada, por exemplo). Enquanto as escolas onde o gerenciamento é realizado pela SEMEC são carentes de mais investimentos em todas as áreas.

Compreendemos que, seja qual for a forma de aquisição dos recursos, centralizados ou descentralizados, alguns elementos são indispensáveis para que ocorra a sua gestão democrática, tais como participação, autonomia e transparência. Tudo o que diz respeito à escola precisa da participação efetiva de toda comunidade escolar. Paro (2001, p. 119) ressalta que:

[...] democracia, da maneira radical como deve ser concebida, exige a participação de todos, não apenas na execução, mas também e principalmente nas decisões. Ou seja, só há democracia se os cidadãos que a constituem podem, pelo menos, ter aberta a possibilidade de serem também governantes.

E essa forma de gestão parece se configurar como aquela que Fernandes (2006, p. 30) chama de protagonismo propositivo da população camponesa:

Para o desenvolvimento do território camponês é necessária uma política educacional que entenda sua diversidade e amplitude e entenda a população camponesa como protagonista propositiva de políticas e não como beneficiários e ou usuários.

Essa participação não se trata apenas de comparecimento. É necessário que os sujeitos participem imprimindo seu modos de pensar na educação dos filhos, opinando sobre a escola em que estes estudam. Com a abertura de diálogos propositivos que aproximem os sujeitos do campo da escola de seus filhos

4.1.6 Conselho Municipal de Educação

As falas dos participantes revelam quatro questões: 1) O Conselho Municipal de Educação (CME) existe há 25 anos e é composto de cinco conselheiros. 2) Há, por parte dos conselheiros, desconhecimento sobre a função do Conselho. 3) Não existe representação sobre a Educação do Campo. 4) As pautas discutidas sobre a Educação Básica contemplam problemas de aprendizagem e currículo da BNCC.

A partir da CF de 1988, os municípios passaram a ser considerados entes federados pela União. Foi outorgado e estes que realizem a organização dos sistemas de ensino, conforme está regulamentado pela LDB/1996, no seu art. 11: “os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica”. Essa municipalidade decidiu integrar o sistema de ensino estadual, porém fundou o Conselho Municipal de Educação em 1997.

A organização do Conselho Municipal de Educação foi uma dos subitens da dimensão da organização da oferta que buscamos compreender, analisando em que medida as pautas e representações do colegiado atendem às demandas da Educação do Campo, especificamente quando se trata da Educação Infantil do CAMPO. Sobre esse assunto, dos nove participantes da pesquisa, dois responderam à entrevista: um participante da gestão e um participante que é membro do Conselho Municipal de Educação.

Nossa primeira questão refere-se à formação e escolha de membros. A participante Cravo narra sua experiência:

Foi feita uma ligação por parte do diretor da escola municipal Laura, perguntando se eu aceitaria ser representante dos pais, como eu não tinha nem ideia do que seria essa função, eu fiquei meia em dúvida, isso traz algum problema pra mim, vou ter que falar em público, enfim, eu pensei que era uma coisa totalmente diferente, mas nada haver, ele disse não, você só vai participar das reuniões, quando a prefeitura do setor responsável chamar, ai fiz o teste em aceitar, mais não tinha noção nenhuma do que seria o papel do representante do conselho no caso dos pais (CRAVO).

Para Cury (2006, p. 41), “um conselheiro, membro desse órgão, ingressa no âmbito de um interesse público cujo fundamento é o direito à educação das pessoas que buscam a educação escolar”. O interesse público seria o princípio base para o ingresso de um cidadão em conselhos, fato que a conselheira desconhecia, conforme seu relato.

A escolha dos membros deveria seguir regras democráticas de escolha por pares, o que não aconteceu, e a existência do conselho foi vinculada aos órgãos do governo. Em nossa compreensão, uma formação de conselho com essa natureza descaracteriza sua função de órgão de controle social, devendo ser ativo no campo de disputa pelos interesse de uma escola pública de qualidade.

Na fala a seguir, o participante lembra do tempo de existência do Conselho, que existe há mais de duas décadas, e as respectivas representações e pautas do CME:

O conselho existe desde 1997. Os representantes são do poder executivo, representante do magistério, representantes dos diretores, representantes dos conselhos escolares, representantes de pais de alunos. As pautas são problemas da aprendizagem do aluno, de alunos com mais dificuldades, questão de funcionários, de professores quando terminam, colocamos em pauta, calendário escolar, a BNCC que foi trabalhado para eles nortearem pra gente algum parecer. (PÉ DE BOA NOITE).

Nesse estudo, identificamos que o CME é constituído de poucos componentes, com cinco representações: do poder executivo, representante do magistério, representantes dos diretores, representantes dos conselhos escolares, representantes de pais de alunos, cada qual com respectivos suplentes. O número de componentes é relevante, pois está relacionado à sua possibilidade de diversificação da origem e representação.

Para além da consideração da quantidade de componentes do CME, há de se identificar quem o compõe, quais as formas de representação institucionalizadas ali presentes, que grupos estão ali representados e porque alguns grupos conseguiram se fazer presentes e outros foram evitados, silenciados, não considerados. Identificamos a ausência de representação da Educação do Campo, o que seria muito representativo, visto que o município é predominantemente rural. Além disso, um grande número de crianças do campo estuda na sede do município. Isto implica, cada vez mais, na negação de espaço para discussão sobre as necessidades educacionais do campo, em específico da Educação Infantil do CAMPO. Quanto as pautas discutidas no âmbito do Conselho, existe a preocupação com o processo de aprendizagem, calendário escolar e a Base Nacional Comum Curricular.

Embora Educação Básica englobe a Educação Infantil e esta seja reiteradamente reconhecida, segundo Kramer (2006, p. 803), a EI é

[...] uma das áreas educacionais que mais retribui à sociedade os recursos nela investidos, contribuindo à escolaridade posterior, tema que permaneceu em discussão nos últimos 30 anos e que tem evidente repercussão para as políticas sociais e para as políticas públicas das instâncias federal, estadual e municipal.

Não conseguimos identificar um espaço para discussão sobre Educação Infantil do CAMPO. Nada foi tratado sobre o tema, mesmo em tempos de pandemia, quando a etapa mais passou por dificuldade, dada sua especificidade. Conforme relata a representante dos conselhos, houve pautas sobre:

Assunto referente ao transporte escolar das crianças, no caso do retorno, da pandemia os pós e contras, teve questão ligada a uma funcionária do município, a questão da merenda, para as turmas, para que não tivesse aquele acúmulo de criança, o que vejo basicamente nessas reuniões que fui, o assunto é mais voltado nessa questão ai de segurança durante a pandemia. (CRAVO).

Outra questão contraditória que pudemos observar na fala da participante foi sobre formação de conselheiros para atuação no conselho, e na forma como são discutidas as pautas: “O que a gente recebe é a pauta, não recebemos formação, a gente recebe uma pauta e lá é discutido, não recebemos nada do que é o conselho pra que serve, como funciona, fui vendo assim na prática e nas reuniões” (CRAVO).

Mediante os relatos, podemos afirmar que existe a urgente necessidade de formação para os conselheiros CME do município pesquisado. A falta de clareza sobre os objetivos e princípios desse órgão mostra uma carência de informações e formação, que é algo inerente à transformação, fazendo cumprir os seus objetivos. Conforme declara Cury (2018), em entrevista:

Os conselheiros devem assumir sua função, conhecendo melhor o seu município em termos de territorialidade, demografia e estratificação social, afora os conhecimentos das leis e das normas. Um mínimo de conhecimento de orçamento público lhes é indispensável. Se não houver domínio de conhecimentos a relação torna-se muito desigual.

Questionada sobre como as discussões eram pautadas ou solucionadas ao término do encontro, a participante reflete: “Não, porque eram questões de estrutura por exemplo um pátio coberto para poder os alunos se espalhar e evitar contágio durante a merenda. Na verdade houveram muitos debates mas solução ficava no que já tinha mesmo” (CRAVO).

Nessa perspectiva, através das pautas, as reuniões finalizam sem encaminhamentos e ações concretas, com vistas a medidas resolutivas, porque demandam mudanças estruturais.

A ausência de formação para conselheiros parece estar comprometendo a atuação desse conselho como órgão de controle social, na medida em que as cinco representações se

limitam a determinados campos e não inserem a especificidade que envolve o nosso objeto de estudo, Educação Infantil do CAMPO, vinculado à política de Educação do Campo como paradigma educacional. E, ao centralizar-se em pautas que não abrangem a totalidade das discussões, sobre políticas públicas para o atendimento de todas as etapas de ensino, tornam o atendimento desigual e com discussões que acabam sem encaminhamentos para ações concretas.

4.1.7 Desconhecimento da Política de Educação do Campo

A pesquisa de campo e as entrevistas com participantes, revelaram o desconhecimento entre os gestores educacionais e escolares da legislação específica da Educação do Campo e da Educação Infantil do CAMPO. Isto muitas vezes é utilizado como uma justificativa para não efetivação das políticas educacionais. Ao indagarmos sobre como tem sido tratado a especificidade da EIC no que refere ao planejamento das ações pedagógicas para as escolas situadas no campo, a participante responde:

Temos escolas no campo, porém não temos um trabalho específico, seria muito bom você como está finalizando seu trabalho dar um norte pra gente, os objetivos, os documentos do campo, como devemos trabalhar, seria muito interessante para a gente do município (PÉ DE BOA NOITE)

De acordo como o que foi mencionado, há, por parte da gestão, o desconhecimento da política de Educação do Campo. Nesse sentido, sua principal referência para política de Educação do Campo deveria estar na legislação educacional, que estabelece um conjunto de princípios e procedimentos que, de forma conjunta com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, consolidam o projeto institucional das escolas de campo (BRASIL, 2012).

As condições a que estão submetidas as crianças do campo revelam a necessidade de um ordenamento jurídico do sistema educacional do município, em que os princípios da Educação do Campo sejam reconhecidos como ponto de partida para gestão das escolas do e no campo.

Para Libanêo (2012) a competência organizacional constitui um desafio, para saber gerir os elementos internos (planejamento, organização, a gestão, a direção a avaliação e responsabilidade individuais dos membros da equipe), para atender os objetivos sociais e políticos da educação. Nesse sentido, os elementos internos darão conta de prover as condições para o atendimento educacional dessas crianças e também dos professoras e professores no acompanhamento pedagógico.

O primeiro passo é reconhecer que há desafios a serem superados na Educação Infantil do e no CAMPO. O segundo é conter a ideologia de gestão educacional firmada em paradigmas hegemônicos que predominam nos procedimentos gerais dos sistemas de ensino, em que prevalece o urbano sobre o rural e a pensar as especificidades. O singular dentro dessa totalidade. O município. Deve-se buscar atender às demandas das crianças do campo, reconhecendo os valores históricos, políticos e sociais desses sujeitos. Para Silva e Pasuch (2010, p. 5), a criança constitui uma grande oportunidade de emancipação de uma sociedade:

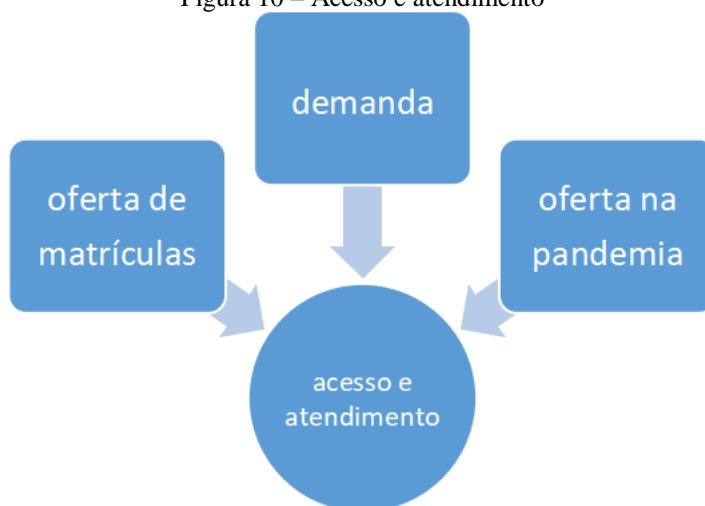
A Educação Infantil do Campo pode nos levar a construir as bases para contraposição a um modelo de educação que simplesmente reproduz, nos territórios rurais, a cultura urbana dominante. Essa reprodução é dominação e a educação deve ser projetada para emancipação das crianças constituindo um lugar a em que elas possam se reconhecer como sujeitos de direitos, de desejos e de conhecimento.

Seria uma transformação que se inicia nas bases que é a Educação Infantil do/no CAMPO. Daí a importância de considerar a política de Educação do Campo para dar início ao processo de implementação do direito à educação para criança do/no campo do município.

4.2 ACESSO E ATENDIMENTO

O eixo de acesso e atendimento é certamente a porta inicial para o processo de democratização da escola, mas torna-se necessário, também, garantir que todos que ingressam na escola tenham condições para nela permanecerem, com sucesso. No eixo sobre as condições de atendimento, discutiremos sobre os eixos de significação, conforme Figura 10.

Figura 10 – Acesso e atendimento



Fonte: Pesquisa de campo, 2022, elaborada pela autora.

4.2.1 Oferta de matrículas

No que se refere à oferta de matrículas para Educação Infantil, identificamos, da fala dos participantes, os seguintes tópicos: sistema híbrido de oferta, ausência de infraestrutura para oferta de creche e a mudança de legislação como fortalecimento da matrícula na pré-escola.

O primeiro eixo de significação trata da oferta de matrículas no município. Esta ocorre em *sistema híbrido de oferta*, em que as crianças residentes em áreas rurais são atendidas tanto em escolas situadas nas áreas rurais como também na área urbana.

A etapa de creche no campo, que tem início apenas a partir dos três anos de idade, é justificada pela *ausência de infraestrutura para o atendimento de creche* na faixa de zero a dois anos. Conforme dados das matrículas, esse município oferta, no campo, a etapa creche apenas a partir dos três anos e para pré-escola dos quatro a cinco anos. Ao ser indagada sobre os motivos dessa limitação para a creche, a gestora esclarece:

É infraestrutura, as nossas escolas não têm infraestrutura. No caso, as escolas maiores só. Se a gente tivesse creche porque de zero só podemos pegar se tiver creche. Atendemos à demanda que reside no campo de 4 a 5 anos, atendemos e aumentamos, ampliamos nas escolas polos e em duas escolas menores a matrícula de 3 anos, porque alunos de 3 anos é um aluno diferenciado nós temos o cuidador que atua junto com o professor, é uma turma que fica só eles. (PÉ DE BOA NOITE)

Segundo pé de boa noite, a *mudança na lei fortaleceu a matrícula na pré-escola* do município, pois a obrigatoriedade da matrícula, a partir dos quatro anos de idade, implicou num avanço da oferta. Conforme o relato da gestora:

A obrigatoriedade gerou mais demanda teve mais alunos da educação infantil, que enquanto não é aquela obrigação a partir dos 4 anos os pais não sentem a obrigação de levar os filhos a escola a partir dos 4 anos já é obrigatória então essa lei ela veio pra ajudar a fortalecer mais a educação. (PÉ DE BOA NOITE)

Nesse sentido, com a obrigatoriedade da matrícula a partir dos quatro anos, os sistemas de ensino tiveram que se adequar para receber as crianças dessa etapa. De um lado, houve um crescimento para oferta de pré-escola, por outro, isto esconde a exclusão da faixa das crianças de zero a três anos, o que continua invisibilizando toda a discussão do atendimento das crianças da faixa etária de creche.

A oferta educacional é dever do Estado e deve ser assegurada para Educação Infantil em creches e pré-escolas às crianças de até 5 anos. É importante acrescentar que essa oferta de

3 anos em 2020 só existia em 5 escolas do campo em 2022 foi ampliada para 7 escolas do município.

4.2.2 Demanda

A segunda questão refere-se à demanda de crianças da Educação Infantil do Campo. Identificamos aqui uma dificuldade de se construir instrumentos para ter dados sobre essa questão. No município a creche na área rural é uma demanda crescente e reivindicada pelos pais. A demanda é analisada através de pesquisa pela SEMEC para constatar as condições de funcionamento.

O segundo eixo trata da demanda, uma realidade encontrada no município e reivindicada pelos pais, que exigem a abertura de turmas para creche nas comunidades. Conforme sinaliza o relato da participante, havia uma procura insistente dos pais:

Essa demanda é a própria comunidade que faz eles assim...os pais procurando a gente. Vai vendo quando vai chegando o final do ano, aí se a gente for... pronto, a gente abriu na comunidade Caboclos, a gente fez uma pesquisa pra ver se realmente tinha demanda. Os pais queriam de três anos, você sabe que todo tempo eles querem colocar os meninos de três anos na escola né... e a gente não pode porque tem a lei que tem de ser a partir de tantos anos, de quatro anos, e de zero a três é creche. Então alguns pais ficavam querendo, querendo, mas não, a gente não pode. Quando foi esse ano eu disse: vamos fazer uma pesquisa, quantos alunos? Quantas crianças nós temos nessa faixa etária de três anos, aí então deu pra gente abrir uma turminha. Ai abriu, até a turminha menor ficou com o pré I junto que tinha menos alunos (PÉ DE BOA NOITE).

A pesquisa revela que existem motivos que levaram à oferta de vagas. Um destes foi a procura dos próprios sujeitos do campo, que, motivados a superar os desafios, reivindicaram o atendimento às suas necessidades. Esse envolvimento corrobora com o que ressalta Caldart (2003, p. 67):

São os desafios do campo em movimento que multiplicam as lutas sociais por educação. Por sua vez são estas lutas que vão ajudando a tornar consciente este direito e, aos poucos, vão transformando este direito também em um dever (dever de lutar pelo direito), que então se consolida em modo de vida, visão de mundo: escolas no e do campo não precisam ser algo inusitado, mas sim podem passar a ser um componente natural da vida no campo.

A pesquisa revela que a demanda é uma realidade crescente e reivindicada. Conforme fala de Palmeira:

Tem menino se pudesse vinha com um ano para a escola, porque aqui elas gostam de trazer as crianças para a escola, é tanto que o maternal tem 19

alunos, alguns queriam colocar, mais só fazem três anos em junho aí não pode, só pode três anos de idade completando final de março (PALMEIRA).

Observa-se que foram estabelecidos critérios para oferta da Educação Infantil no CAMPO na etapa creche só a partir de três anos, o que foge do que está previsto na legislação.

Nesse contexto, encontramos algumas contradições. Em determinadas comunidades, houve outras motivações para a oferta, como a necessidade de complementar matrículas. De acordo com a fala da participante Cacto de Pedra: “Agora criaram o maternal, até pra aumentar o número de alunos mesmo. A criação de vagas teve intuito de manter a escola aberta, embora nesse local sejam registradas condições de funcionamento muito precárias.

Conforme já advertia Silva e Pasuch (2010, p. 3) há mais de uma década, o que constatamos ainda hoje é que “criar vagas da educação infantil oferecidas em escolas do campo constitui um grande desafio nacional, uma vez que em muitos dos espaços rurais brasileiros sequer existem escolas voltadas ao atendimento desse segmento da sociedade”. No entanto, a efetivação do direito à educação para as crianças do campo exige necessariamente o acesso às vagas.

Ampliar a oferta de creche para crianças de zero a três anos, além de um direito constitucional a ser respeitado, é uma importante estratégia para oferecer estímulos adequados às crianças, em especial àquelas de famílias do campo brasileiro. Trata-se de uma etapa que configura um direito constitucional e um direito subjetivo das crianças e de suas famílias, devendo ser ofertada pelo município a todos que tenham interesse. No que se refere à etapa pré-escola, a “oferta de vagas” está assegurada pelo município dentro das condições que trataremos nos demais eixos

4.2.3 Acesso e atendimento para as crianças do campo na pandemia

A terceira questão refere-se ao acesso e atendimento para as crianças do campo na pandemia, quando as crianças da Educação Infantil do CAMPO foram atendidas por meio das redes sociais, aulas gravadas e atividade impressas. Esse meios de ofertar as aulas não alcançaram a todos. A falta de acesso à internet e as distâncias entre a escola e as famílias para entrega de atividades deixaram uma boa parte dos alunos sem acesso à educação.

No terceiro eixo, abordamos sobre o atendimento para o acesso à educação das crianças do campo durante o período da pandemia, tempo histórico vivenciado durante a pesquisa, quando a rotina de trabalho dos professores e alunos passou por mudanças

significativas. No município, o envio de materiais digitais por meio das redes sociais foi a estratégia mais utilizadas pelas escolas, sendo que, de um ponto de vista individual, os professores privilegiaram também o uso de vídeo-aulas gravadas. Conforme o relato da participante: “Era criado um grupo de cada turma, onde os professores conversaram com os pais, fazendo as marcações, faziam contação de histórias, faziam momentos de interação”. (FLOR DE MANDACARU).

Nesse processo, é nítido que houve a responsabilização do professor. Isto fica bem destacado nas falas dos participantes:

Os professores faziam vídeo chamada, eles tentavam fazer, principalmente aquele professor que tem uma criatividade, né, ele fazia uma chamada de vídeo, ele tentava passar sua aulazinha pelo vídeo, é a aula normal de educação, normal que a gente diz entre aspas, não é uma aula normal, mas tentava trazer como se fosse uma sala de aula realmente, tentava trabalhar com isso, apesar da distância como se tivesse em sala de aula para aquelas crianças que tinham acesso, aquelas crianças que não tinham acesso era atividade. (IPÊ AMARELO).

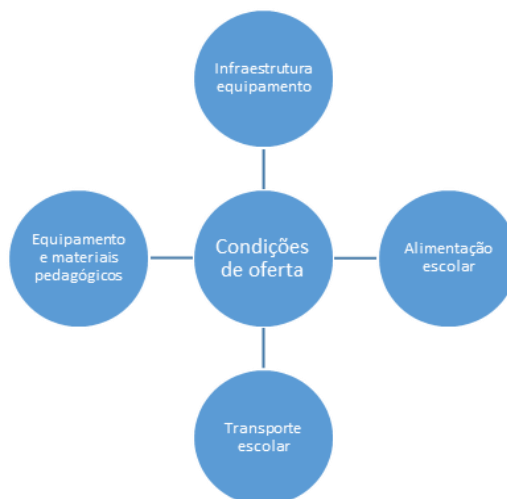
Uma boa parte de não tinha acesso à internet, até pra ir buscar essa atividade na escola tinha dificuldade, né, porque são crianças que moram distantes, que tinha a questão dos dias de entrega de atividades. Tinha toda uma questão e isso dificultou muito, muito mesmo, e quando eles voltaram a gente viu que teve crianças que estacionou. Saiu e estacionou ali e voltou do mesmo jeito, então a gente tem que tá vendo o quê que tá acontecendo, monitorando e mapeando isso aí tudinho (IPÊ ROXO).

A pandemia agravou as desigualdades sociais existentes, sobretudo para crianças do campo que seguem uma trajetória da exclusão da própria política de Educação Infantil, em que as especificidades geralmente não são contempladas. Nesse momento da pandemia, houve falta de acesso porque os meios de oferta não alcançaram a todos, o que desencadeou a necessidade de introduzir atividades desconexas com foco no rendimento escolar na Educação Infantil do campo.

4.3 CONDIÇÕES DE OFERTA

Os eixos relacionados às condições de oferta são quatro, conforme ilustramos na Figura 11, a seguir. Nos eixos seguintes, utilizaremos, para análise a fala dos participantes, as observações durante a pesquisa do campo e os registros fotográficos.

Figura 11 – Condições de oferta



Fonte: Pesquisa de Campo, 2022, elaborada pela autora.

4.3.1 Infraestrutura das escolas

O primeiro eixo a ser discutido sobre as condições de funcionamento refere-se à infraestrutura das escolas. A primeira questão colocada é que não há prédios de creche. No campo, o atendimento de creche (que acontece em sete escolas a partir dos três anos) e pré-escola é ofertado em prédios que não foram construídas originalmente para Educação Infantil. Há uma variação na infraestrutura quanto à quantidade e qualidade dos espaços. Das 16 escolas, 12 foram visitadas com critério já apresentado na metodologia. O Quadro 9, a seguir, descreve a infraestrutura das escolas:

Quadro 9 – Descrição da infraestrutura das escolas da Educação Infantil no campo

Nº de escolas	Nº de cômodos	Especificação de cômodos	Refeitório	Pátio coberto	Muro
6	4	1 entrada, 1 sala, 1 cozinha e 1 banheiro.	0	0	2
1	6	1 entrada ampla, 2 salas, 2 banheiros, 1 secretaria, 1 cozinha.	0	1	1
1	5	1 entrada, 2 salas, 2 banheiros, 1 cozinha.	0	0	0
2	8	1 corredor de entrada, 2 salas, 1 cozinha, 1 secretaria, 1 almoxarifado, 2 banheiros.	0	0	0
1	19	Corredores internos, 7 salas, 1 sala de direção, 1 sala de professor, 1 sala de AEE, 1 sala de biblioteca, 1 secretaria, cozinha com 2 espaços, 6 banheiros (1 com acessibilidade), 1 almoxarifado.	1	1	1

1	16	1 entrada ampla, 6 salas, 1 sala de direção, 1 sala de professor, 1 secretaria, 1 biblioteca, 1 sala de informática, 1 cozinha com 2 espaços, banheiro masculino e feminino de alunos, 1 banheiro para gestores, professores e funcionários.	0	1	3
---	----	--	---	---	---

Fonte: Pesquisa de campo, 2022, elaborado pela autora.

No que se refere à infraestrutura temos um grupo de seis escolas que apresentam apenas uma sala de aula, algumas permanecem desde sua construção com este tipo de estrutura e outras mesmo com as recentes reformas não houve ampliação do número de salas para atendimento da Educação Infantil.

Foto 2 – Escola com uma sala reformada



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2022.

Foto 3 – Escola com uma sala sem reforma



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2022.

Outra questão que chama a atenção é a estrada próxima da escola, o que causa risco para as crianças e as impede de desenvolver a recreação no espaço externo à sala de aula.

Fotos 4 e 5 – Escolas com acesso a estradas na frente



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2022.

No geral os espaços das salas são amplos. Estas, todavia, não possuem mesinhas e cadeiras adequadas ao tamanho das crianças, nem estantes para exposição e organização de materiais e jogos.

As duas últimas escolas do Quadro 13, que possuem um número maior de cômodos, referem-se a duas das três escolas polo. Destas duas, uma foi construída recentemente e a outra passou por reforma (foi construída uma sala de maternal, reivindicação da comunidade que foi tratada no eixo Demanda). Essas escolas são localizadas próximas à estrada, são muradas e possuem pátio coberto. Em uma há refeitório.

Foto 6 – Sala sem uma ambiência vinculada ao campo



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2022.

Estas são escolas que se limitam a uma área de construção pequena, sem uma ambiência vinculada ao campo e às características do campo. Há uma negação às suas origens, e os parâmetros de organização seguem o modelo urbano.

Em todas as escolas, foram encontradas cisternas para uso geral da escola, inclusive para o consumo. No entanto, a dependência ao órgão da prefeitura para o seu abastecimento algumas vezes tem provocado transtornos. Em uma escola, na ocasião de uma visita, não havia água há 15 dias, e as crianças estavam sem merenda e sem a limpeza das salas. Em outra escola, a cisterna estava com problemas, e a escola estava sendo abastecida pela cisterna de um vizinho da escola. Evidentemente que isso provoca problemas que interferem no funcionamento dessas escolas, bem como nas condições de higiene e conseqüentemente da saúde da comunidade escolar. No que se refere ao esgoto sanitário, em todas as escolas estes são esvaziados em fossas.

Como podemos notar, há uma variedade de características nos prédios escolares que demonstram a ausência de planejamento no seu processo de construção e reformas, sem realizar adequação das estruturas físicas aos requisitos da Educação Infantil preocupação que se estende as demais crianças do fundamental. De acordo com a gestora,

O desafio maior, sinto falta estrutural, de oferecer o melhor a eles, porque a sala de aula falta algo que chame mais atenção deles, a mobília em si é boa, só tem uma que é adaptado, as outras estão de acordo com eles, algumas dificuldades é a cadeira ou mesinha às vezes é um pouco alta, para quando ele vai fazer alguma atividade, porque ele é pequeno, então querendo ou não dificulta (IPÊ AMARELO)

Esta é uma realidade que podemos contemplar no município. Salienta-se que, na construção de uma escola polo nova nem nas reformas de três escolas que foram realizadas adaptações realizadas em três escolas foram implementadas mudanças para melhor atender da Educação Infantil do CAMPO e o direito das crianças camponesas segue sendo negado. Encontramos muitas questões que denotam isto. Salas de EIC estão sem iluminação suficiente, sendo que em uma não havia instalação elétrica. Algumas salas apresentam goteiras, infiltração em paredes e umidade no piso durante o período de chuvas. Das escolas visitas, apenas uma tem banheiro adaptado e uma escola polo possui parquinho (DIÁRIO DE CAMPO).

A organização do ambiente educativo reflete as crenças e concepções que norteiam o trabalho da instituição. No campo, a organização de espaços internos e externos da escola exigem formas de recepção que atendam aos sentidos diversos que são produzidos pela comunidade. A adequação do espaço físico para Educação Infantil torna-se um direito

fundamental que deve ser associado aos recursos pedagógicos e à proposta pedagógica, conforme afirmam Leal e Ramos (2012, p. 162):

A estrutura física de uma instituição de Educação Infantil não deve ser pensada como algo que diz respeito apenas à construção ou reformulação de um espaço físico pra as crianças, mas deve ser pensada como espaço pedagógico, no qual as criança tem garantias de sua possibilidade de crescimento, desenvolvimento e interação social.

Cabe aqui mencionar a legislação que assegura a infraestrutura para as instituições da Educação Infantil, conforme Parecer CNE/CEB nº 4, aprovado em 16 de fevereiro de 2000, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil:

Os espaços físicos das instituições de educação infantil deverão ser coerentes com sua proposta pedagógica, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais, e com as normas prescritas pela legislação pertinente, referentes a: localização, acesso, segurança, meio ambiente, salubridade, saneamento, higiene, tamanho, luminosidade, ventilação e temperatura, de acordo com a diversidade climática regional (BRASIL, 2020).

A despeito de todo arcabouço legal, ainda persiste um discurso que demonstra uma conformação sobre a realidade. Vejamos o que dizem os participantes sobre a estrutura:

Eu vejo em vários contextos e em várias dimensões, eu tenho uma visão bem ampla da coisa, no sentido de que eu tenho consciência que a Educação Infantil no campo a escola não atende às necessidades básicas em termos de estrutura. (IPÊ ROXO)

A escola quando foi feita não foi tão planejada, onde fizemos mais reparos, a equipe escolar que decidiu ou fazia os banheiros ou reparos, optamos por reparos, além de não ter espaço suficiente. (IPÊ AMARELO).

O móvel da Educação Infantil nas escolas do campo não tem, móvel específico pra Educação Infantil não tem, o que eles têm é somente a cadeira, em algumas escolas tem a cadeira amarela que é aquela padrão para educação infantil, na maioria das escolas tem a cadeirinha amarela, mas o restante do mobiliário não tem, o mobiliário geral. (IPÊ ROXO).

Esses registros de reconhecimento das limitações e das condições de funcionamento revelam-se contraditórios, pois estão estacionados no plano das constatações e só vêm reafirmar a pesquisa realizada pelo grupo que escreveu o documento “Oferta e demanda de Educação Infantil do campo”, um quadro de “insuficiência, e precariedade”, denunciando a invisibilidade da educação para as crianças do campo.

Uma questão que nos chama a atenção é que identificamos haver uma tendência de apoio material e organização, apenas em algumas escolas, enquanto outras estão funcionando em condições precárias. O que motivou uma criança durante as visita me convidar a mostrar o

que estava faltando na escola “A maçaneta da porta e o vidro da janela da cozinha que está quebrado”.

Diante dessa constatação, procuramos trazer registros fotográficos que mostrem um pouco dessa disparidade nas condições de funcionamento. Essa postura parece nutrir o esvaziamento do campo de que fala Peripolli (2019), fazendo com que outras realidades sejam atrativas e produzam o desejo de ir em busca de melhores condições, negando suas origens.

Em geral, a população do campo foi e é levada ainda a acreditar (pelas várias violência impostas ao longo de sua existência, desde a expulsão da terra natal até a atualidade, com a negação de direitos fundamentais) que seu modo de vida e organização no campo não vale a pena, e que sua existência no campo é apenas ocasionada pela falta de oportunidades de viverem nos centros urbanos (PERIPOLLI, 2019, p. 154)

A violência às populações do campo se dá pela negação do direito à Educação no campo. Esse direito fundamental contribui para formação de sujeito conformados com a realidade. Nesse sentido, a ausência de ações concretas é justificada pela incapacidade orçamentaria. “Temos essa dificuldade de ter recursos a mais para investir mais na educação, em termos de infraestrutura, melhoria do transporte agente ter mais investimento de mais recursos, para o melhoramento da EIC” (PÉ DE BOA NOITE).

A questão do investimento precisa ser guiada pela concepção de que promover Educação Infantil no CAMPO implica reconhecer que o investimento em construção e reforma de prédios escolares para o acolhimento de crianças constitui em elemento central das políticas nessa área (BRASIL, 2006).

4.3.2 Equipamentos pedagógicos e materiais didáticos

Este eixo trata sobre os equipamentos pedagógicos para o suprimento das escolas da Educação Infantil do campo. As falas dos participantes revelam que o material para Educação Infantil do CAMPO é disponibilizado de acordo com os recursos existentes, devendo-se eleger prioridades. O tipo de material existente nas escolas polo é oferecido de acordo com o planejamento dos professores. A gestora afirma que esse processo se dá por meio de levantamento, de acordo com a verba e as necessidades de cada escolas

Geralmente fazemos um levantamento das necessidades, do que eles têm, do que precisa renovar, que tipo de trabalho serão desenvolvidos a ludicidade, esse levantamento é feito de escola por escola, dos quantitativo, e o que podemos encaminhar dentro das verbas que temos, fazemos essa seleção com base nesses critérios, o que quebrou, o que precisar consertar (FLOR DE MANDACARU).

É preciso estar atento com a questão da prioridade. O levantamento das necessidades, em muitas realidades, converge para a seleção de materiais básicos. Nesse sentido, muitas vezes a questão da verba é quem determina as necessidades, fazendo com que as prioridades básicas se tornem o suficiente. Em uma escola, a afirmação da gestora lembra: “Quanto aos materiais, as escolas que não têm unidade executora própria, aí a secretaria que passa essas coisas que precisam, o material didático. O básico, é tinta, é massinha, papel” (IPÊ ROXO).

Durante as visitas, foi observada ausência de parque infantis, tanques de areia, refeitórios, E o uso do espaço externo da comunidade recursos que consideramos muito importantes para o desenvolvimento das crianças. Encontramos brinquedos e materiais pedagógicos específicos para Educação Infantil do CAMPO exatamente nas escolas onde há PDDE gerido pela própria escola.

Durante as visitas, quando nos referimos à existência de materiais pedagógicos para EIC, notamos que os recursos pedagógicos são confundidos com materiais para alfabetização. A organização do ambiente das salas também segue essa lógica. Mesmo na sala específica de Educação Infantil, o material predominante continua sendo o alfabeto, os números e as formas geométricas. Associamos essa situação ao fato de que, ao não haver material pedagógico e ausência de formação continuada sobre as especificidades das crianças, infâncias e educação infantil voltado para essa etapa e resta aos professores adotar o uso do materiais sobre a alfabetização. Essa constatação nos lembra o discurso proferido em 1926 pelo governador mineiro Melo Viana, citado em um texto do professor Miguel Arroyo:

para um grande número de crianças, especialmente nas populações rurais, tem o ensino primário a finalidade exclusiva de alfabetização. A estas populações entregues aos trabalhos dos campos, à lavoura e à criação, a outros misteres onde não é exigida grande cultura intelectual, basta-lhes que saibam ler, escrever e contar. (VIANA, 1926, p. 73 *apud* ARROYO, 1982, p. 02).

Um discurso da realidade de décadas atrás porém que se relaciona ao tempo presente demonstrando que o estereótipo que acompanha o espaço do campo ainda é uma realidade arraigada no imaginário da sociedade brasileira que oprime e exclui.

Nas salas onde existe maternal, são disponibilizados bonecas e jogos de encaixe como forma de caracterizar a turma de maternal no entanto sabemos que para o atendimento dessa etapa requer muito mais do que a existência de brinquedo mas principalmente a concepção de infância e Educação Infantil para nortear uma prática pedagógica. Encontramos, em todas as escolas, um acervo de literatura infantil bem significativo. Pudemos observar, em algumas

escolas, sinais de aproveitamento pelas crianças mas há muitas escolas em que estão guardados no armário.

Por outro lado, a fala de outros participantes nos traz outra visão sobre os materiais que dispõem na escola, quando se trata das escolas polo:

Material de expediente para o ano todo, para Educação Infantil de acordo com o material que o professor planejou, avental, massa, tintas, papéis específicos. (IPÊ AMARELO)

A gente tem muito material aqui da educação infantil, vem uns livros didáticos e de literatura infantil, tem os jogos didáticos, fantoches, bonecas, brinquedos, carrinhos (PALMEIRA).

Percebe-se mais uma vez que há uma desigualdade na existência dos materiais das escolas. Escutei muitos relatos de doação de pessoas da comunidade e de compras de brinquedos e jogos pelo professor.

No que se refere aos materiais pedagógicos selecionados, foi citado apenas o livro didático para Educação Infantil que tem sido utilizado nas escolas do campo. Na oportunidade das visitas, o livro foi elogiado por uma professora de turmas do multisseriado: “Ah o livro é muito bom porque eu tenho um direcionamento das atividades para eles da Educação Infantil” (DIÁRIO DE CAMPO).

Existem duas questões a serem problematizadas nessa fala. A primeira refere-se ao uso do livro didático. Não há consenso entre os profissionais da educação sobre o uso dos livros didáticos na Educação Infantil. Para Martins (2016), não é fundamental nessa etapa, porém é preciso refletir sobre a pertinência do material diante dos objetivos de aprendizagem e do projeto educativo da escola. No entanto, o que presenciamos é o uso descontextualizado. A outra questão a ser colocada refere-se mais uma vez à ausência da política de Educação do Campo acompanhada de proposta pedagógica para os povos do campo. Isto contribuem para que, cada vez mais, políticas públicas fragmentadas se instaurem nos sistemas escolares dos municípios, ou seja, há um espaço de disputa em que quem está no comando são as pedagogias hegemônicas

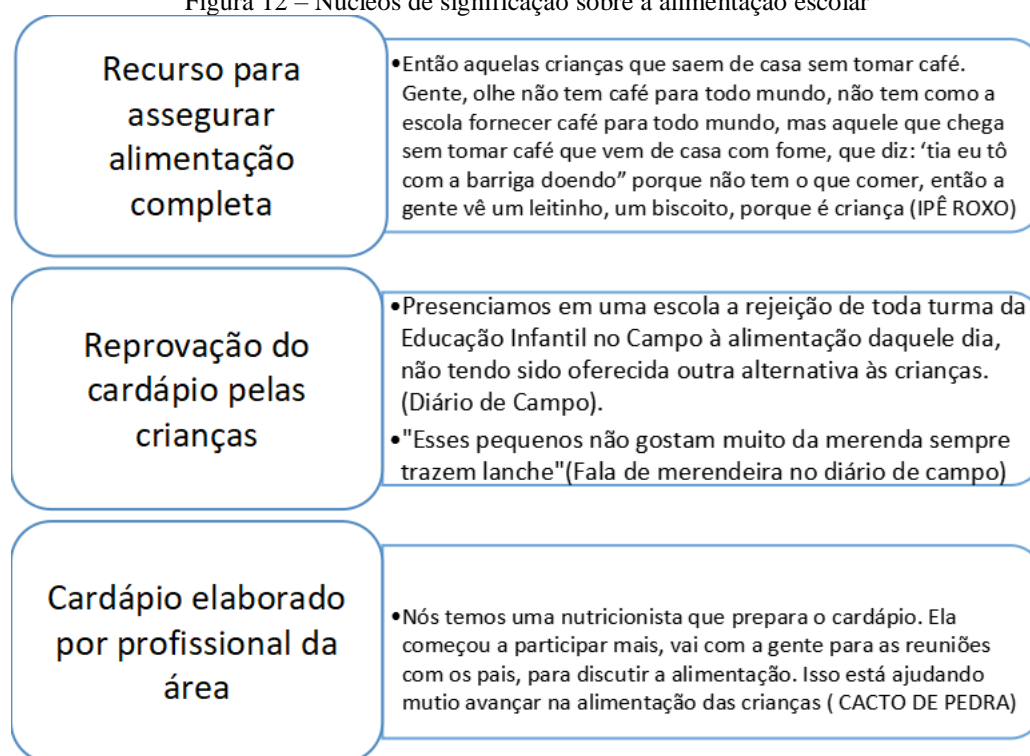
É possível afirmar que a disponibilidade de materiais e jogos pedagógicos para as Escolas do Campo tanto em turmas específicas da Educação Infantil, em turmas multietapas ou em turmas multisseriadas carecem de investimentos. É preciso migrar dessa prática de prover apenas as necessidades básicas das escolas, o que acaba negando o direito da crianças à Educação Infantil do CAMPO. Essa realidade se contrapõe à legislação, que postula sobre a qualidade do material para Educação Infantil:

Brinquedos e materiais pedagógicos para espaços externos e internos dispostos de modo a garantir a segurança e autonomia da criança e como suporte de outras ações intencionais; Recursos materiais adequados às diferentes faixas etárias, à quantidade de crianças atendendo aspectos de segurança, higienização, manutenção e conservação (BRASIL, 2020).

4.3.3 Alimentação escolar

Neste eixo, tivemos os seguintes núcleos de significados, que expressam a importância da alimentação escolar para a permanência na escola, conforme Figura 12, a seguir:

Figura 12 – Núcleos de significação sobre a alimentação escolar



Fonte: Diário de campo, 2022, elaborada pela autora.

A gestora avalia que a renda per capita de 32 centavos é insuficiente para o atendimento da alimentação. A Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, que dispõe sobre a alimentação escolar, usa de termos como incentivo e cumprimento. No art. 3º: a “alimentação escolar é direito dos alunos da educação básica pública e dever do Estado e será promovida e incentivada com vistas no atendimento das diretrizes estabelecidas”. Assim se constitui um dever oferecer merenda e café da manhã para todos. É preciso repensar as práticas e responsabilidades para atender à alimentação.

Nas observações em campo, constatamos que há um cardápio assinado pela nutricionista, conforme preceitua o art. 12:

Os cardápios da alimentação escolar deverão ser elaborados pelo nutricionista responsável com utilização de gêneros alimentícios básicos, respeitando-se as referências nutricionais, os hábitos alimentares, a cultura e a tradição alimentar da localidade, pautando-se na sustentabilidade e diversificação agrícola da região, na alimentação saudável e adequada. (BRASIL, 2009).

No entanto, em muitas escolas há reclamação acerca do cardápio. Nesse sentido, o que consta no cardápio nem sempre é realmente enviado às escolas, visto que, muitas vezes, alguns ingredientes demoram chegar. Mesmo assim, exige-se o seu cumprimento. No que se refere à aceitação, observamos que as crianças da Educação Infantil não se interessam pela merenda, o que foi confirmado pelas merendeiras. Presenciamos em uma escola a rejeição de toda turma da Educação Infantil do Campo à alimentação daquele dia, não tendo sido oferecida outra alternativa às crianças.

Na visita às escolas, pudemos registrar a limpeza no ambiente das cozinhas, mesmo com espaços pequenos e sem armários adequados para organização do material.

Fotos 7 e 8 – Cozinhas das escolas pequenas



Fonte: Acervo da autora, 2022.

Os ambientes da cozinha acompanham a lógica dos recursos disponíveis para as escolas. Onde há os recursos do PPDE, encontramos uma cozinha aconchegante com

mesinha, eletrodomésticos, armários para acondicionamento da merenda. Por outro lado, chegamos em escolas que funcionam em situações bem precárias.

Foto 9 – Escola que não recebe recursos direto do PDDE



Fonte: Acervo da autora, 2022.

Foto 10 – Escola que recebe recurso direto do PDDE



Fonte: Acervo da autora, 2022.

4.3.4 Transporte escolar

Neste eixo, discutiremos sobre a utilização do transporte escolar pelas crianças da Educação Infantil do CAMPO. De acordo com as entrevistas e observação, verificamos que o transporte para condução das crianças no campo é utilizado em 15 escolas do campo. Os tipos de transportes utilizados são carro pequeno, van, ou contratado por terceirizados.

Com o processo de crescente fechamento e nucleação das escolas no município, o transporte escolar tornou-se estratégia principal da gestão para facilitar o acesso das crianças do campo às escolas. Segundo informações da SEMEC (2020), o fechamento de escolas teve início ainda na década de 90 quando Barra de Santana ainda pertencia ao município de Boqueirão. De lá para cá, esse processo intensificou-se bastante, e hoje o município conta com 18 escolas em uma área territorial de 375,177 km² (IBGE, 2021), considerada muito extensa em comparação ao número de escolas existentes.

Ao falar sobre a disponibilidade do transporte a gestora afirma que

Transporte é terceirizado, algumas escolas têm transporte, outras a comunidade é próxima, depende da demanda de alunos. Não tem pessoa específica, muitas vezes vem algum professor, ou alguns pais para sede, já para o campo é mais carro pequeno. (PÉ DE BOA NOITE)

Com o surgimento da Política Nacional de Transporte Escolar e, dentre os seus programas, o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE), o art. 2º da Resolução 05/2020 traz as diretrizes e o objetivos do Programa e prevê regras para o tipo de transporte e a presença de auxiliares e/ou monitores na locomoção dessas crianças.

Foto 11 – Transporte do tipo van



Fonte: Acervo da autora, 2022.

Foto 12 – Transporte do tipo carro de passeio



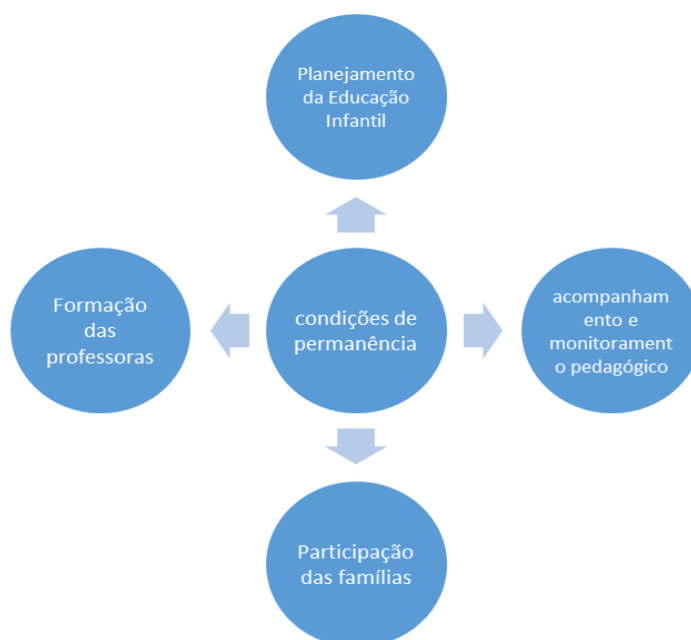
Fonte: Acervo da autora, 2022.

Porém, conforme analisado, essas prerrogativas não figuram em todas as comunidades em que foram realizadas a pesquisa de campo. A afirmação da gestora mostra a diversidade de tipos de transporte e a inexistência de pessoal qualificado para acompanhar a locomoção dessas crianças. Foram observadas na pesquisa de campo algumas incongruências, como a superlotação dos carros, o que configura uma transgressão do código vigente que põe em risco a vida das crianças do campo.

4.4 CONDIÇÕES DE PERMANÊNCIA

No que se refere às condições de permanência para assegurar a oferta da Educação Infantil, identificamos, nas falas dos participantes da pesquisa, os seguintes núcleos de sentido, conforme Figura 13, a seguir.

Figura 13 – Condições de permanência



Fonte: Pesquisa de campo, 2022, elaborada pela autora.

No contexto da gestão educacional, as condições de permanência configuram-se de igual importância, pois estão envolvidas diretamente com o foco da escola, que é promover o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Compreendemos que a dimensão pedagógica só cumpre seu objetivo à medida que se aprofunda no planejamento, com ações intencionais

no âmbito da gestão, fator primordial para uma qualidade no ensino aprendizagem que se concretiza em ações conjuntas no acompanhamento.

4.4.1 Planejamento pedagógico para Educação Infantil no campo

Na análise deste eixo, verificamos que o planejamento para Educação Infantil do CAMPO está inserido na proposta geral de trabalho da SEMEC. Essa forma de organização do planejamento, segundo os gestores, não atende às especificidades das unidades escolares.

No que se refere ao planejamento realizado pela gestão para a Educação Infantil do CAMPO, identificamos que 100% dos participantes envolvidos diretamente no seu processo de elaboração alegam não haver um planejamento direcionado para as populações do campo. Conforme a fala de Pé de boa noite:

É uma proposta de planejamento para o município no geral, mas acharia que seria legal se trabalhasse esse proposta. Apesar de Barra de Santana predominar a zona rural, sempre foi uma proposta da zona urbana junto com a zona rural. (PÉ DE BOA NOITE).

A participante informa que o planejamento é geral e reconhece que a população do campo é predominante. Se, todavia, o planejamento não é pensado a partir do campo e com o campo, sua existência é negada e está sendo submetido à proposta da zona urbana. A verdade é que as experiências e as diferenças culturais das crianças não são valorizadas em projetos de integração com a comunidade, estabelecendo-se relações de proximidade. Pelo contrário, os modelos são extremamente padronizados. Na concepção de Silva, Pasuch e Silva (2012, p. 155), a educação das crianças do campo pode assumir diversas significações:

Desde um espaço de descobertas sobre o próprio mundo, por meio de brincadeiras e experimentações de sensações atreladas ao conhecimento produzidos pela humanidade sua comunidade, até como um lugar de submissão da infância aos processos encolerizantes e externos à realidade.

Assim, as escolhas teóricas-metodológicas para o planejamento escolar contribuem tanto para a superação e transformação como para o aprofundamento da precariedade do ensino nas escolas do campo. Durante a entrevista, encontramos um participante com um posicionamento que mostra que outro meio é possível e necessário:

Porque os planejamentos gerais, eu acho, não são muito efetivos. Temos coisa que é específica da gente, então a gente sabe tratar quando se reúne com os nossos, geralmente a gente faz um planejamento nosso na escola, até no contra-turno. (JACARANDÁ).

A fala do gestor revela uma insatisfação quanto à realização dos planejamentos da forma como vêm acontecendo. Conforme acompanhei no momento do planejamento, há uma divisão por etapa (EI e turmas multisseriadas), a qual fica a critério do professor. As professoras das turmas multisseriadas geralmente procuram ficar no grupo do infantil, pois sentem muitas dificuldades de lidar com a Educação Infantil dentro do multisseriado. Essa reflexão diligencia uma nova forma de organização do planejamento para a educação do município, que acomode os anseios dos professores e atenda às diversidades existentes no que se refere às etapas e às turmas multisseriadas, agregando valor às culturas das comunidades.

Trabalhar as singularidades na diversidade é possível, desde que seja permitido o protagonismo da comunidade escolar na sociedade. Segundo Paro (2001, p. 26), “uma sociedade autoritária, com tradição autoritária, com organização autoritária, não por acaso articulada com interesses de uma minoria autoritária, orienta-se na direção oposta à democracia”. Esse tipo de sociedade permeia também as instituições escolares, para uma manter a ordem e o *status quo* de uma minoria, não permitindo que a educação como direito e com qualidade social chegue às populações.

4.4.2 Formação de professores e gestores

No eixo de significação sobre a formação de professores e gestores, chegamos à conclusão de que a formação dos educadores da Educação Infantil do CAMPO e dos gestores municipais tem foco na alfabetização pelo Programa Integra Paraíba ou em cursos de extensão oferecidos por universidades. Existe uma dificuldade de promover as formações devido à indisponibilidade dos professores, pois atuam em diferentes horários em diferentes municípios.

A formação dos professores e gestores insere-se no movimento maior do reconhecimento da importância desse quesito no conjunto de elementos que estão relacionados ao exercício do magistério. Na visão da gestora Flores de cacto, a formação do professor é o maior desafio imposto hoje para a Educação Infantil do CAMPO.

É a formação, na verdade eu acho assim Laura, a formação está sendo do 1º ano, mas eu acho que a formação deveria ser ofertada, desde do maternal, a gente, pelo menos eu aqui na escola encontro bastante dificuldade do professor, ele trabalhar o material precisa realmente ser voltado pra o maternal, pra o infantil I (FLORES DE CACTO)

A formação de professores e gestores que leve em consideração o conhecimento sobre a política da Educação do Campo e Educação Infantil do CAMPO foi um ponto explorado nas

entrevistas. A fala seguinte nos revela que há uma dificuldade com relação à pauta de formação para professores.

[...] temos uma dificuldade do tempo dos professores, é um empecilho e dificulta por conta da carga horária. Tem que ser um dia que consiga aglomerar o máximo de professores, porque tem uns que trabalham em outros municípios, então isso é um fator que sempre dificultou. Para os aprovados nos próximos concursos, é bom colocar um tempo a mais para esses planejamentos, porque fica corrido para a formação. Tem que ter um espaço de tempo maior, além do retorno. (FLOR DE MANDACARÚ).

A questão da organização e logística foi colocada como dificuldade para realização de formações. Apesar de se configurar uma questão estrutural ligado ao administrativo, compreendemos que as necessidades se sobrepõem às dificuldades e que os objetivos educacionais não podem ser negligenciados. A gestão precisa garantir essa organização, porque a formação de professores e gestores é condição para o domínio de suas funções e garantem fortalecimento da identidade profissional.

Ao adentrar na especificidade da Educação Infantil, constatamos que o município não oferece formação continuada para essa etapa, nem para a especificidade do campo.

Não, ultimamente a formação que nós temos é todos juntos com os professores. Essas formações são em plataformas sobre alfabetização e o Integra Paraíba²⁰, aí eles [professores do Infantil] também acompanham. Agora, [a formação] voltada para a Educação Infantil não temos. (FLORES DE CACTO).

Outra formação mencionada, em andamento por iniciativa do próprio município, teve início no período pós-pandemia. Também voltada para Anos Iniciais do Ensino Fundamental com foco na alfabetização:

[...] é em leitura e escrita, não é especificamente para a Educação Infantil, está contemplando alunos do 1º ano ao 5º ano, tratando de produção de texto. Porque é nessa volta que a gente teve da pandemia, a gente percebeu uma dificuldade imensa dos alunos, principalmente do 5º ano. A gente percebeu que nós temos alunos aqui do 1º ano e do 2º ano que estão se desenvolvendo melhor do que os meninos do 5º ano e até do 6º ano, então assim a gente percebeu que eles ficaram soltos na pandemia e dificultou bastante. (FLORES DE CACTO).

Apreendemos que o foco das preocupações, quando se trata de formação continuada nesse município, visa atender às demandas de avaliação de desempenho dos alunos, já que o programa Integra Paraíba parte do estabelecimento da cultura de monitoramento de

²⁰ Programa de Educação do Estado da Paraíba que atua em regime de colaboração com os municípios e tem como objetivo alfabetizar, assim como corrigir o déficit de aprendizagem e a distorção idade-ano dos estudantes das redes estadual e municipais de ensino. O Integra Educação PB atua também no Programa Paraíba Primeira Infância, com ações de construções de creches em parceria com os municípios, que vão atender crianças de zero a seis anos de idade, iniciando a alfabetização já nos primeiros anos de vida. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao-e-da-ciencia-e-tecnologia/programas>. Acesso em: 7 dez. 2022.

resultados, aplicação de avaliações diagnósticas e formação continuada para equipes escolares.

Nesse contexto, a etapa educacional da Educação Infantil do CAMPO não encontra espaço para formação continuada de professores. Relata uma participante: “Não, até agora não. São ofertados alguns cursos, mas formação continuada não, mencionou Jacarandá. [...] a que temos é quando alguma universidade disponibiliza, a gente orienta o máximo os professores a fazer” (IPÊ ROXO).

Os participantes referem-se aos cursos de extensão que são oferecidos pela Universidade Federal de Campina Grande através Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo, Formação de Professores/as e Prática Pedagógica (Nupeforp), que são disponibilizados aos municípios. Esses cursos não atingem toda a categoria, porque há um quantitativo de vagas determinado. Muitas vezes, as vagas são destinadas aos coordenadores pedagógicos. Para estes, também não há formações continuadas.

Conforme relata a participante, existe um grupo de estudos interno na SEMEC de diretores e coordenadores:

Tem sim. A gente se reúne todo mês pra estudar, mas aí é por conta da gente mesmo. A gente estuda assim: a ABNCC, leitura. Era a cada 15 dias, mas ultimamente a gente tá muito focado em texto de leitura, produção de textos. Aí a gente tem a formação de avaliação e sempre que aparece proposta estamos indo atrás. Eu participo, que não é voltado para a Educação Infantil. Eu participo da formação do Integra. Não é voltada para a Educação Infantil, mas a gente procura adaptar. (CACTO DE PEDRA).

Tais relatos demonstram o grau de importância conferida a essa etapa educacional. Observamos que nesse contexto de intensa preocupação em torno da alfabetização, estão inseridas, no espaço das turmas multisseriadas, que são maioria, as turmas de Educação Infantil no CAMPO, as quais acabam sendo submetidas ao processo de alfabetização sem vivenciar as etapas de desenvolvimento da Educação Infantil. Para Libanêo (2018, p. 71), os cursos de formação inicial dos professores têm um papel muito importante na construção do conhecimento e na sua identificação profissional mas [...] “é na formação continuada que essa identidade se consolida, uma vez que ela pode se desenvolver no próprio trabalho”. Assim, com a formação continuada “o professor deixa de estar apenas cumprindo uma rotina e executando tarefas, sem tempo para refletir e avaliar o que faz” (LIBANÊO, 2018, p. 71). É onde o professor encontra espaço para refletir sobre sua prática profissional e sobre os contextos sociais e políticos onde está inserido.

4.4.3 Acompanhamento dos professores

No eixo sobre o acompanhamento dos professores, verificamos que há duas formas de acompanhamento. A primeira questão encontrada é que não existe uma coordenação específica para Educação Infantil no município. O acompanhamento é realizado no planejamento bimestral e nas visitas realizadas quinzenalmente ou mensalmente ao núcleo de treze escolas. Na ocasião, são observadas as dificuldades do processo de ensino para posterior orientação. O outro tipo de acompanhamento acontece nas escolas polo, onde os gestores estão diariamente e os professores são acompanhados individualmente.

Para realização do acompanhamento e trabalho com os professores, a equipe pedagógica²¹ organiza-se da seguinte maneira para o núcleo de 13 escolas:

São 13 escolas, é eu e outra coordenadora. Eu fico com seis escolas e a outra menina com sete escolas. Fazemos o acompanhamento periódico. As escolas que os professores apresentam pouca dificuldade visitamos uma vez no mês, dificuldade mediana 15 em 15 dias e muita dificuldade toda semana (CACTO DE PEDRA)

O momento que trabalhamos juntos professor/coordenador) é só nos planejamentos. A não ser que, pronto agora a pouco teve a formação de leitura e escrita, e alguns professores vieram, mas era mais voltada para as dificuldades de leitura e escrita, produção de texto. (CACTO DE PEDRA)

As coordenadoras organizam um quadro de visitas, de acordo com as dificuldades apresentadas pelos professores, conforme descrito. Todavia, o contato de trabalho junto ao professor acontece apenas nos planejamentos.

No que se refere ao acompanhamento do coordenador e do gestor ao núcleo das 13 escolas, a participante assegura que o periodicidade de visitas parte do nível de dificuldade dos professores para o acompanhamento periódico do trabalho docente. Nas escolas polo, observa-se que o atendimento é mais próximo e acessível porque os profissionais estão diariamente nas escolas.

Podemos afirmar que nas escolas polo, estes são mais assistidos porque estão sob o olhar diário da gestão da escola. Enquanto o acompanhamento nas outras escolas só é possível durante as visitas periódicas. Vejamos os relatos:

²¹ Conforme nomeação dada pela gestão, é constituída por Diretor(a) coordenador(a), que realiza visitas conforme o relato da participante. Já o psicólogo(a) e assistente social, que também fazem parte da equipe técnica, conforme cronogramas de visitas, vão quinzenalmente no núcleo das 13 escolas, e semanalmente nas escolas polo, juntamente com a equipe do Atendimento Educacional Especializado (AEE). O que podemos comprovar, através dos relatos das visitas às escolas do(a) psicólogo(a) e assistente social, que nem sempre acontecem nesse período planejado, pode ocorrer antes causa aconteça alguma necessidade urgente na escola, ou nem acontecer, por conta de demandas (reuniões planejamentos) na SEMEC .

Nas visitas, somos muito de observar, como você sabe, seu modo de dar aula para depois ter todo um planejamento citando bons exemplos que vimos em outras escolas. Dar suporte de fazer *feedback* do que está acontecendo, ver a dificuldade do professor, ouvir as dificuldades se é nas avaliações, nas habilidades, se é em construir as atividades (CACTO DE PEDRA).

Sim, [a coordenação local] senta com cada professora individualmente pra conversar coisas da turma momento em que ela olha caderneta. E também com eles juntos. (JACARANDÁ).

Para além dessa diferença no acompanhamento e no apoio às atividades das escolas entre o núcleo das 13 escolas menores, que acabam gerando uma desigualdade no atendimento, o que pudemos perceber nesses relatos é que o foco das preocupações da coordenação fica circunscrita às questões pedagógicas e ao processo de ensino e aprendizagem. Observamos serem estes os efeitos nefastos das políticas de *accountability*, que ganham corpo nas escolas, temendo as avaliações externas. Para Libanêo (2018), todavia, a função do coordenador e gestor são mais amplas do que apareceram nesse contexto. Compete assegurar:

A execução coordenada e integral de atividades dos setores e indivíduos da escola. O processo participativo de tomada de decisões, atentando para medidas concretas sendo cumpridas pelo setor e pelas pessoas no trabalho. A articulação das relações interpessoais na escola no âmbito em que desempenha suas funções. (LIBANÊO, 2018, p. 475)

Todas as atividades desenvolvidas nas escolas convergem de forma positiva ou negativa para o processo de aprendizagem dos alunos. Desse ponto de vista, é preciso enxergar a escola como um conjunto de relações humanas, sociais e materiais que estão sob a responsabilidade do gestor e do coordenador. Conforme coloca Libanêo (2018, p. 476), na nova perspectiva de gestão “precisam reconhecer que estão a serviço das pessoas e da organização, requerendo uma formação específica a fim de buscar soluções para os problemas, saber coordenar o trabalho conjunto, discutir e avaliar a prática, assessorar os professores e prestar-lhes apoio logístico na sala de aula”.

Dessa forma, a figura do coordenador é muito importante para o bom andamento das atividades. Nesse sentido, uma das dificuldades colocadas na entrevista por um dos participantes foi justamente a inexistência de uma coordenação específica para Educação Infantil no município. Atualmente, as coordenadoras da Educação Infantil do campo também se responsabilizam por todas as etapas do ensino básico. “O que mais dificulta, como estou na coordenação da Educação Infantil até o 9º ano, é não dar tempo de fazer tudo aquilo que a gente sonha com Educação Infantil” (PALMEIRA). Em outra fala é afirmado que “A gente

discute muito sobre uma coordenação só para ensino infantil, creio que em tempos passado já teve”. (CACTO DE PEDRA).

É importante destacar que a inexistência de uma coordenação pedagógica específica na gestão, com formação para defender os interesses dessa etapa, contribui para a invisibilidade dos interesse e objetivos da Educação Infantil. Conforme pudemos constatar, esta é uma necessidade avaliada pelos membros da gestão. A fala de uma participante dimensiona essa questão:

Essas escolas são esquecidas, a gente ver que os polos maiores não são vistas também como eram pra ser, esse professor é esquecido, ele dar a aula dele lá, o diretor dele não está lá frequentemente, o coordenador dele não está lá diretamente, ele vai lá, ele passa lá. Não é como a aqui, que todos os dias estou na escola, que vou na sala, converso com a professora, ela me apresenta algumas necessidades, a gente tem a troca de experiência, de trazer material, vamos trabalhar dessa forma, e nessas escolas não, elas vão ficando lá, esquecidas, a professora trabalha da forma que ela quiser, o material que tem é o que usa, se não tem, não se pede, e assim vai ficando lá esquecida (FLORES DE CACTO).

Em meio ao exposto, percebemos quão preocupante é a condição das escolas do campo. As 16 escolas, 13 do núcleo e três das polo, estão dentro do campo, porém em condições desiguais de atendimento, no que se refere ao acompanhamento.

4.4.4 O projeto político-pedagógico das escolas do campo

No eixo de significação referente ao projeto político-pedagógico (PPP), constatamos que os PPPs das 13 escolas do núcleo foram elaborados por grupo de escolas, cada documento do PPP relaciona-se a quatro ou seis escolas de comunidades aproximadas, e sua última reformulação data de 2021. As escolas polos possuem PPPs individuais, os quais alega-se estarem em fase de reformulação. Conforme assegurado pela gestora os pais e professores participaram ativamente apenas da primeira formulação do PPP. Não foi encontrada nenhuma especificação sobre a Educação Infantil do CAMPO nesses documentos.

O projeto político-pedagógico foi criado para nortear a proposta educacional das escolas. É um instrumento que deve fazer parte de todas as instituições de ensino. Sua implementação está presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, com o objetivo de garantir uma gestão democrática nas escolas, com impacto real na comunidade. O PPP organiza as atividades pedagógicas da escola ao longo de um determinado período. Sua elaboração precisa ser feita através de trabalho colaborativo, com a participação de toda a equipe pedagógica. O documento considera a realidade socioeconômica e cultural em que a escola está inserida, além das metodologias aplicadas.

Nesse sentido, os entrevistados ressaltaram que todas as escolas possuem projeto político-pedagógico. Uma das participantes explica:

Foi elaborado por polos, como o município é muito grande é dividido por polos, por comunidades aproximadas, exemplo: as escolas localizadas em Pedras Pretas, Caboclos e Ovelhas construíram um polo, fizeram um projeto político-pedagógico para aquelas localidades. Os professores tiveram toda a participação na construção da proposta, a comunidade foi ouvida. Nessa questão aí foi bem interessante, foi tudo feito como devia ser feito (CACTO DE PEDRA).

Compreendemos que a formulação e a reformulação do PPP estão estreitamente vinculadas à particularidade de cada segmento escolar. A forma de agrupamento, a nosso ver, tende a nivelar os processos educacionais que consideramos ser diversos. Porém, considerando a importante colocação de que os professores e a comunidade tiveram participação ativa, buscamos contato com os documentos do PPP.

São três projetos político-pedagógicos para o núcleo de 13 escolas, cada documento está relacionado de 4 a 6 escolas. No primeiro PPP, estão a EMEB João Lopes de Andrade – Povoado de Vereda Grande, EMEB Belarmino de Medeiros – Sítio Serra de Inácio Pereira, EMEB Sebastião Lucena de castro – Sítio Catolé, EMEB Antonio de Sousa Barbosa – Sítio Riachão EMEB Horácio Cordeiro de Melo – Sítio Malhadinha EMEB Antonio Pereira de Andrade – Sítio Pitombeira. No segundo PPP, a EMEB Severino Alves Campos – povoado de Caboclos, EMEB João Tomaz da Silva – sítio Ovelhas, EMEB Alfredo Rufino Barbosa – sítio Pedras Pretas, EMEB Manoel Tertuliano de Araújo – sítio Torres. No terceiro PPP, a EMEB Francisco Guedes de Brito – sítio Barriguda III, EMEB Ernesto Celidão do Rêgo – sítio Salinas de Cima, EMEB Maria de Lourdes Araújo de Arruda – sítio Salinas dos Heráclitos. Nas três escolas polo, o PPP refere-se apenas a cada polo. Conforme relata a participante, o processo acontece desta maneira:

Sim, nós temos, foi elaborado em conjunto, com os professores participando, sempre ele está sendo renovado, existe mudanças todo ano. Aí a direção junto com a coordenação, com opiniões de professores, a Secretaria, a gente sempre vai lendo e quando vê que precisa mudar a gente muda, o que precisa aprimorar a gente aprimora. Na época, os pais participavam, agora como a gente está reformulando, não convidou mais. Mas a gente precisa convidar para ler junto com eles e ouvir algumas opiniões deles (PALMEIRA).

Durante as visitas de pesquisa de campo, apesar de assegurar a existência conforme relatado nas escolas polo, o Projeto Político Pedagógico não estava atualizado. Com relação ao núcleo das 13 escolas, esses documentos não foram encontrados nas escolas. Estão todos na Secretaria de Educação através qual tivemos acesso. De acordo com a leitura e análise, sua última reformulação foi realizada no ano de 2021.

Essa situação nos remete à prática de engavetamento, criando um paradoxo com a Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (Lei nº. 9394/1996), e as propostas da prática de planejamento, sendo uma mera formulação das obrigações escolares em relação aos órgãos fiscalizadores municipal e estadual.

Na leitura do PPP, observamos que os objetivos geral e específicos são praticamente comuns a todos os grupos. A formulação do histórico das escolas diferencia-se e traz informações básicas. Um item intitulado de “Dificuldades e possibilidades de superação” nos chama atenção. Nesse item, está posto que os professores dessas respectivas escolas se reuniram na SEMEC e elencaram as dificuldades e necessidades comuns das escolas ali representadas. Verificamos que, das dificuldades mencionadas, a grande maioria são questões relacionadas à infraestrutura e ao aparelhamento tecnológico para as escolas. Ficaram de fora questões relacionadas às especificidades e necessidades pedagógicas. Ao final, foram listadas para a SEMEC as “possibilidades para minimizar”.

No entanto, as visitas revelam que as necessidades continuam as mesmas, como a estrutura física das escolas, a necessidade de reparos na infraestrutura e manutenção nas portas, fechaduras e instalações elétricas, a ausência de equipamentos como televisores, ventiladores, computadores, impressoras, projetores e bebedouros – itens comuns que aparecem nos documentos.

No que se refere à etapa educacional da Educação Infantil nos PPPs, ressaltamos a afirmação de que os professores devem atuar numa perspectiva de desenvolver uma rotina pedagógica de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Os PPPs citam o art. 9º das DCNEI e a BNCC como fundamentos legais para essa etapa, e a menção desses textos legais garantem o direito. Contudo, é preciso discutir a proposta no nível das especificidades a serem consideradas, principalmente quando se referem à Educação Infantil do Campo, que não é mencionada nos PPPs, embora o art. 9º das DCNEI o assegure. Percebemos que essa discussão não se instaura no chão das escolas, principalmente porque o documento não parte da escola, e não há preocupação de considerar as necessidades e particularidades de cada realidade escolar na forma em que foram agrupados. Nesse sentido, não se identificam elementos que configurem diferenças substanciais entre cada PPP, que deem conta das especificidades das escolas.

4.4.5 Participação da família na escola

Em relação à participação da família e da comunidade na escola, as falas sinalizaram que há participação dos pais em reuniões e plantões pedagógicos. Nesses momentos, há três pautas de discussão: atendimento assistencial aos pais e crianças carentes, rendimento escolar das crianças e a necessidade de os pais, que são atarefados com o trabalho do campo, participarem do processo de aprendizagem dos filhos. Todavia, não pudemos identificar o seu grau de participação e atuação da família. Nesse sentido, buscamos pontuar algumas questões que podem trazer mais clareza sobre esse item.

Aos pais nós entregamos, bimestralmente, o rendimento do aluno e fazemos toda essa conversação com eles, escutamos. Muitas vezes escutamos relatos dos próprios pais e suas condições financeiras, alunos que vão pra escola que não tem café da manhã pra tomar, famílias numerosas. (IPÊ AMRELO)

A gente sempre leva às reuniões de pais, a gente sempre faz reuniões de pais com professores, com a comunidade, então a gente sempre diz o seguinte, que todo mundo é capaz e a gente ver a educação como uma forma de luz pra transformação e eu sempre trabalho com meus professores o seguinte ‘vamos fazer pelos nossos, tudo que a gente faz faça pensando nos nossos’. Nós fazemos até campanhas, envolvo muito em campanha, tem comunidades minha que eu atuo, que eu trabalho que a gente conhece a realidade das pessoas, então a gente entra em campanha de doação de roupas, de calçados, de alimento quando há necessidade. (IPÊ ROXO)

Os relatos indicam que a aproximação com os pais se estabelece por meio de um discurso assistencialista que busca conscientizá-los sobre a importância da escola. Para tanto, investem na assistência às famílias de acordo com as necessidades mais urgentes. Concebemos que esse discurso de mão única não contribui para a transformação das condições concretas de vidas dessas pessoas, porque não colocam os sujeitos como protagonistas do processo. É preciso alertar que essas condições fogem do paradigma do assistencialismo, pois tratamos do direito que as crianças têm para acesso à educação e, com isso, há toda uma situação que exige a colocação desse direito em primeiro plano.

Para essa discussão, trouxemos a reflexão de Kuhlmann (2014, p. 1):

A desigualdade e a pobreza demarcam as opções adotadas e convidam ao exercício da crítica em que se faça presente a noção do direito social. Há que se perguntar: quem cuida, quem deve cuidar das pessoas, em dada sociedade e cultura? A instituição escolar também decorre desse tipo de demanda, que ficou obscurecida diante da sua finalidade instrucional. No caso das instituições de educação infantil, é muito frequente a tendência a contrapor assistência e educação, como se a primeira viesse a conspurcar finalidades nobres, que seriam uma virtude da dimensão educacional.

Essa, sim, é a reflexão a ser mediada nas situações coletivas educacionais em escolas. De quem é o papel de cuidar da sociedade? Certamente é do Estado, que em várias circunstâncias se ausenta no oferecimento de políticas de atendimento à população. A ausência dessas discussões em âmbito municipal, por razões políticas partidárias, impossibilita o exercício crítico para transformação dessa realidade. Quando se trata da Educação Infantil, que teve seu nascedouro no regime assistencialista, é notório, ainda, os resquícios dessa prática.

A participação da família nesse contexto é chamada à responsabilidade. Conforme relata uma das gestoras:

A gente está sendo bem taxativo nessa questão do pai ir à escola, de ter esse contato, conversar tanto com a equipe gestora quanto com os professores, mostrando a eles a necessidade de sempre vir aqui, de ter esse contato, de conversar. Estamos fazendo reuniões específicas, com aqueles alunos que necessitam mais. Então, a gente sempre está convidando aqueles pais pra virem conversar com a professora. Eu converso diretamente com eles também. Eles participam principalmente do infantil, são pais bem presentes, que se preocupam mais (FLORES DE CACTO).

A participação da família, segundo Resende e Silva (2016 *apud* SILVA, 2003), é garantida nas seguintes legislações: na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nos Planos Nacionais de Educação de 2001-2010 (BRASIL, 2001) e 2014-2024 (BRASIL, 2014), em atos normativos (pareceres e resoluções) do Conselho Nacional de Educação (CNE), no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2012a) e no Decreto n. 6.094/2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007a). A grande questão é sua operacionalização. Conforme Resende e Silva (2016 *apud* SILVA, 2003, p. 31) essa “escalada legislativa”

[...] seria caracterizada pelo fato de que países com diferentes histórias e relações entre Estado e sociedade civil partilham, atualmente, de uma ‘forte regulamentação estatal’ em torno da relação entre escolas e famílias – especialmente quanto à participação formal dos pais nos sistemas educativos, regulamentação essa que tenderia a se aproximar nos diferentes casos.

Dessa forma, observamos que, nas legislações, são incorporados os interesses globais para redução das responsabilidades do Estado. As escolas podem contribuir para a manutenção ou para ressignificação desses interesses. No contexto desta, pesquisa os pais têm sido procurados para dividir as responsabilidades com a educação. No relato de um dos participantes:

Fazemos as reuniões, temos uma dificuldade na zona rural, alguns pais atarefados, em conversar com os filhos, porque eles têm que saber que eles precisam de suporte. No dia a dia, cada escola vai procurando conversar, chamando em particular, pois alguns casos são necessários. (FLOR DE MANDACARU).

Essa argumentação nos revela os motivos que limitam – ou impedem – que os pais participem da vida escolar dos filhos. O trabalho lhes garante condições de subsistência. Tal motivo só confirma a necessidade de discussão sobre o paradigma da Educação do Campo nesse município. Conforme esclarece Caldart (2016 p. 4): “Não é possível tratar da política educacional descolada das questões de trabalho, da cultura, do embate de projetos de país, de sociedade sobre concepções de política pública, de educação, de formação humana”.

Para além das escolhas de paradigmas, não cabe mais aos gestores identificarem o limite da participação dos pais e não desenvolverem ações que contribuam para melhorar o nível de participação da comunidade escolar dentro de um sistema que tenha como princípio a gestão democrática.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aqui chegamos ao ponto de que talvez devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano. No verdadeiro inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. (FREIRE, 1996, p. 26).

O inacabamento da construção do conhecimento sempre nos ajuda a refletir. Assim, mesmo chegando nas considerações finais, sempre temos algo provisório que se modifica mediante o cenário econômico, político e social. Esse também é o caso do nosso objeto de pesquisa, sobre a organização e a oferta da Educação Infantil para as populações camponesas do município de Barra de Santana, na Paraíba.

A abordagem sobre os aspectos políticos e históricos que fizeram parte da investigação nos possibilitou compreender a complexidade da estrutura organizacional da educação brasileira e a importância dos movimentos sociais no processo de construção legal pelo direito à educação.

O materialismo histórico dialético nos permitiu: Analisar a oferta e organização da Educação Infantil para as populações camponesas do município de Barra de Santana, na Paraíba; Contextualizar os avanços e desafios da oferta da Educação Infantil do Brasil para a população camponesa; descrever como se constitui o acesso, atendimento, permanência e condições de funcionamento da Educação Infantil no campo a nível municipal; e Identificar os processos de implementação da gestão na oferta e organização da Educação Infantil no campo do município. Os procedimentos se constituíram pela triangulação de instrumentos orientados pelo estudo exploratório, pelo levantamento de produções acadêmicas relacionadas à proposta investigativa, pela análise documental, baseada em fontes nacionais, estaduais e locais, relacionadas ao nosso objeto, pela pesquisa de campo, a partir da realização de entrevistas semiestruturadas, para obter informações sobre as concepções dos participantes da pesquisa e a observação do cotidiano das escolas.

No que se refere ao mapeamento das produções acadêmicas, pudemos identificar um avanço na produção no que se refere à Educação Infantil e à Educação do Campo; todavia, necessitamos de pesquisas que possam evidenciar de que forma as conquistas que tivemos na legislação se efetivam nos territórios camponeses na diversidade deste país.

Na análise documental, em nível nacional percebemos a relevância das conquistas do movimento da Educação do Campo e do Movimento da Educação Infantil, na formulação de um marco jurídico específico para assegurar o dever do Estado em garantir os direitos das

crianças e o contexto de desigualdades no acesso aos recursos econômicos e culturais, dificultando o reconhecimento da cidadania dessas crianças.

Em nível municipal, identificamos que há desconhecimento por parte dos gestores em relação à política de Educação do Campo e à Educação Infantil do/no CAMPO. Essa postura parece eximi-los da responsabilidade de promover educação pública de qualidade e levar a educação aos sujeitos do campo.

Observamos que o principal desafio da Educação Infantil do/no CAMPO é manter a concepção de Educação Infantil que foi conquistada na legislação brasileira, que a retirou do campo do assistencialismo, e articular avanços para a concretização de acesso a creches e pré-escolas com oferta educacional que compreenda uma infraestrutura adequada, com profissionais qualificados, sustentando-se numa concepção de criança como sujeito de direitos e produtora de cultura.

Em âmbito municipal, apresenta-se a necessidade de reestruturação na organização da oferta escolar que respeite as especificidades da faixa etária, com uma proposta curricular que valorize a cultura e o modo de vida da criança do campo, sobretudo repensando o espaço proporcionado à Educação Infantil do campo, no sistema de ensino e no planejamento para as crianças do campo.

A pesquisa de campo nos possibilitou identificar que o município oferta matrículas no sistema híbrido, ou seja, as crianças da área rural são atendidas tanto em escolas na área rural como também na zona urbana. A Educação Infantil no CAMPO é ofertada predominantemente em salas multisseriadas, principalmente após a aprovação da Emenda Constitucional nº 59, de 2009, que prevê a obrigatoriedade da educação a partir dos quatro anos de idade para etapa creche além de ser um direito público subjetivo em agosto de 2022 O Supremo Tribunal Federal (STF) decidiu que é dever constitucional do Estado assegurar o atendimento em creche e pré-escola às crianças de até 5 anos de idade é de aplicação direta e imediata, sem a necessidade de regulamentação pelo Congresso Nacional. Percebemos que já existe a presença no campo de turmas, sejam específicas ou inseridas nas multisseriadas; com isto, no entanto emerge o grande desafio, de tratar o específico da EIC dentro dessa realidade.

Além do mais, a obrigatoriedade trouxe um crescimento da oferta de pré-escola, mas esse crescimento esconde a exclusão da oferta para a faixa das crianças de zero a três anos de idade, que ficam fora da escola. Esse cenário, todavia, vem suscitando uma demanda que é reivindicada pelas famílias camponesas.

Percebemos que há três critérios para organização da oferta: o primeiro refere-se à quantidade de alunos, o segundo à formação dos professores e o último à redução de custos.

Essa situação põe em pauta a necessidade de aprofundamento de debate com os gestores sobre o território camponês, como a densidade demográfica baixa, a qual traz a necessidade de se repensar a infraestrutura existente no campo, a oferta da Educação Infantil e a reflexão sobre a multisseriada, bem como a resistência contra o fechamento de escolas, visto que atinge as crianças pequenas, que ficam sem escola ou são deslocadas para a sede do município.

A formação de professoras e a formulação de uma proposta pedagógica específica para Educação Infantil, que considere a diversidade das crianças pequenas no município, torna-se algo urgente e fundamental para efetivação do direito desses sujeitos à educação. Principalmente porque identificamos a permanência de uma visão de Educação Rural, talvez devido à ausência de conhecimento ou de acesso ao marco legal, o que favorece um caminhar conformado e acrítico dos gestores, coordenadores e professores, pautado na perspectiva do paradigma hegemônico urbanocêntrico.

Os gestores apontaram a formação continuada na perspectiva da Educação do Campo na forma da lei para as escolas do campo, como uma necessidade e um desafio. O ano letivo tem início com uma semana pedagógica que conta com oficinas e palestras, com os planejamentos e com a formação continuada oferecida pelo programa Integra Paraíba, focada no processo de alfabetização e no trabalho para as avaliações externas. A Educação Infantil insere-se nesse contexto, aguardando que as universidades ofereçam uma formação com vagas limitada, o que impede que todos os professores dessa etapa possam acessar uma formação continuada, permanente e contextualizada, focada na realidade do campo e das infâncias.

Essa oferta, durante a pandemia, certamente carece de estudos específicos, para identificar o que isto representou para o direito de acesso das crianças, para seu desenvolvimento e aprendizagem, e principalmente, as repercussões nas crianças que tiveram dois anos de Educação Infantil com ensino remoto.

As condições de oferta do transporte e alimentação escolar, como um direito adquirido pelas crianças do campo, precisam seguir essencialmente as regras da política nacional PNATE e PNAE nesse contexto de pesquisa. Urgem alternativas muito mais simples, com um atendimento do cardápio e escolhas de transportes mais condizentes com o seu direito.

Considerado como uma das dimensões da oferta que são decisivas para o acesso e a permanência das crianças na escola, que asseguram cuidado, bem estar e desenvolvimento na Educação Infantil do campo, o discurso da insuficiência de recursos precisa ganhar força no cenário nacional através dos gestores, para que envolvam a sociedade civil nos conselhos, visando à transformação dessa realidade.

No quesito da participação dos pais, verificamos que o contato destes com a escola acontece bimestralmente para a entrega de boletins e discussão sobre o rendimento do aluno. As relações estabelecem-se por meio de um discurso assistencialista, que busca conscientizá-los sobre a importância da escola, visando à divisão de responsabilidades pelo desenvolvimento da aprendizagem das crianças. Essa prática de discussão, sem proposições discursivas de ambas as partes, distancia-se daquela proposta da educação do campo na qual o sujeito do campo ativo é que dá sentidos às decisões.

A pesquisa de campo nos aproximou das condições de funcionamento das escolas para atendimento da Educação Infantil e revela uma contradição entre o discurso da falta de infraestrutura adequada e as reformas realizadas recentemente. Nesse sentido, nem a ampliação dos espaços, nem as novas construções, foram feitas pensando na Educação Infantil no CAMPO. Demanda-se a necessidade de desburocratização para a aquisição de materiais e de verba para reformas e construção de escolas no campo.

As discussões propostas ao longo deste trabalho desencadeiam outras perguntas, que apontam para necessidade da continuidade do estudo, no sentido de aprofundar questões complexas que envolvem a Educação Infantil do CAMPO, que são amplas e instigantes dentro da diversidade do território nacional. Entretanto, acreditamos que nosso trabalho vem fortalecer outros trabalhos existentes no Programa de Pós-Graduação, os quais tenham como ponto de partida e de chegada o direito das crianças pequenas à educação socialmente referenciada na sua realidade e no seu desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Ricardo. **O futuro das regiões rurais**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2003.
- ALMEIDA, Karla Wanessa Carvalho de. **O Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) e a Política de Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidades) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife. 2019.
- ADIB, Renaul Alberto. **Plano territorial de desenvolvimento rural sustentável: guia de planejamento**. Brasília: SDT/MDA, 2005.
- AGUIAR, Beatriz Carmo Lima. **A epistemologia do educador infantil de creche**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília. p. 23-30.
- ARAÚJO, Thaise Vieira de. **Educação infantil do campo e gestores educacionais**. 2014. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2015.
- ARIÈS. Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Hahar Editores, 1981.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Tradução de Dora Gusmão. Rio de Janeiro: Guanabara, 1973.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Escola, cidadania e participação no campo**. Brasília: [s.n.], 1982.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Os desafios de construção de políticas para a Educação do Campo. *In*: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. **Educação do Campo: Cadernos Temáticos**, Curitiba: SEED, 2008.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004
- BACH, Eliane Loreni; PERANZONI; Vaneza Cauduro. A história da Educação Infantil no Brasil: fatos e uma realidade. **EFDeportes**, Buenos Aires, ano 19, n. 192, Mayo 2014.
- BARBOSA, Ivone Garcia; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; SOARES, Marcos Antônio. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 77-90, jan./maio 2019.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira; GEHLEN, Ivaldo; FERNANDES, Susana Beatriz. A oferta e a demanda de Educação Infantil no Campo: Um estudo a partir de dados primários. *In*: BARBOSA, Maria C. Silveira *et al.* **Oferta e demanda de educação infantil no campo**. Porto Alegre: Evan Graf, 2012.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira, FERNANDES, Susana Beatriz. Educação Infantil e Educação no Campo: um encontro necessário para concretizar a justiça social com as crianças pequenas residentes em áreas rurais. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 21, n. esp., p. 299-315, jan./jun. 2013.

BARBOSA, Maria C. Silveira *et al.* **Oferta e demanda de educação infantil no campo**. Porto Alegre: Evan Graf, 2012.

BARBOSA, Silvia Neli Falcão; BARROS, Camila dos Anjos. “Nossa, que audácia!”: tensões, polêmicas e desafios da Gestão da Educação Infantil Municipal. *In*: REUNIÃO DA ANPED, 34. Educação de Crianças de 0 a 6 anos. **Anais eletrônicos...** Natal-RN, 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT07/GT07-1087%20int.pdf>. Acesso em: maio de 2021.

BARRA DE SANTANA. **Lei nº 303 , de 12 de junho de 2015**. Institui o Plano Municipal de Educação (PME) do município de Barra de Santana e adota outras providências. Prefeitura Municipal de Barra de Santana, 12 de junho de 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, Rosa Amélia de Queiroz. **A gestão e a organização das escolas/turmas multisseriadas nos municípios de Barra de Santana e Boqueirão-Paraíba**. 2020. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande-Paraíba, 2020.

BENIGNO, Beatriz Lima; FRANCO, Zilda Gláucia Elias. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 4., Educação Infantil em Turma Multisseriada. **Anais eletrônicos...** 2019. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA9_ID3569_26092019024320.pdf. Acesso em: 1 jun. 2022.

BIHAIN, N. M. **A trajetória da educação infantil no MST: de ciranda em ciranda aprendendo a cirandar**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

BOBBIO, N. **A Era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 16 de julho de 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 7 de julho 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990a.

BRASIL. Lei nº 8.069/90, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990b.

BRASIL. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista

214 no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996a.

BRASIL. Lei nº 10.880, de 09 de junho de 2004. Institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos, dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado, altera o art. 4º da Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996b.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001a.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 36/2001**. Relatora: Edla de Araújo Lira Soares. Brasília: CEB, 2001b. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECEBN362001.pdf. Acesso em: 2 dez. 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 abr. 2002.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 de abril de 2008. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN22008.pdf?query=escolas%20do%20campo. Acesso em: 6 abr. 2020.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 nov. 2010a.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Secretaria de Desenvolvimento Territorial. Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável: guia para o planejamento territorial. Brasília: MDA/ SDT, 2010a. (Documentos de Apoio, 2).

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 abr. 2013.

BRASIL. Grupo de Trabalho Interinstitucional. **Educação Infantil do Campo**: Proposta para a expansão da política. Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16264-gti-educacao-infantil-campo-09-04-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 2 dez. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jul. 2010b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010c.

BRASIL. **Educação do campo**: marcos normativos. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: SECADI, 2012.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1981-77462009000100003>. Acesso em: 23 mar. 2022.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, Roseli Salete. Texto de exposição *In*: SEMINÁRIO DO PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA – PRONERA, 3., **Anais...** Luziânia-GO, 2007.

CALDART. Roseli Salete. A Escola do Campo em Movimento. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 60-81, jan./jun. 2003.

CALDART, Roseli Salete. **Sobre a especificidade da Educação do Campo e os desafios do momento atual**. 2016. Disponível em: <https://sigaa.ufpa.br/sigaa/verProducao?idProducao=280289&key=072c077c4aef39fe4f804ac7eeb654bc>. Acesso em: 28 fev. 2023.

CÂMARA. Rosa Hoffman. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 6, n. 2, jul./dez. 2013.

CAMPOS, Füllgraf Wiggersete *et al.* A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/npMXfZn8NzHzZMxsDsgzkPz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 maio. 2022.

CAMPOS, Gleisy Vieira; LIMA, Lilian. **Por dentro da educação infantil**: a criança em foco. Rio de Janeiro: Wak, 2010. p. 15-29.

CARAVELA. **Site de dados estatísticos**. Disponível em: <https://www.caravela.info>. Acesso em: 12 ago. 2021.

CARVALHO DE ALMEIDA, Karla Wanessa. **O movimento de Interfóruns de Educação Infantil do Brasil e a política de Educação Infantil**. 2019. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2019.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, Jean. *et al.* **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 295-316.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES NA AGRICULTURA (CONTAG). **Homepage**. Disponível em: <https://ww2.contag.org.br>. Acesso em: 05 jul. 2022.

CORREA, Bianca. A gestão da Educação Infantil em 12 municípios paulistas e algumas relações com sua qualidade. *In*: REUNIÃO DA ANPEd, 37. Educação de Crianças de 0 a 6 anos. Florianópolis -SC. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-4043.pdf>. Acesso em maio de 2021. Acesso em: 2 dez. 2022.

COUTINHO, Angela Scalabrin; CÔCO, Valdete. Educação Infantil, políticas governamentais e mobilizações em tempos de pandemia. **Práxis Educativa (Brasil)**, v. 15, p. 1-15, 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Um olhar sobre os conselhos municipais de educação. [Entrevista cedida a] Fabio Perboni. **Educere et Educare**, v. 13, n. 27, jan./abr. 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Conselhos de educação: fundamentos e funções. **RBPAAE**, v. 22, n. 1, p. 41-67, jan./jun. 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/18721/10944>. Acesso em: 20 agosto. 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **RBPAAE**, v. 23, n. 3, p. 483-495, set./dez. 2007. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19144/11145>. Acesso em: 20 agosto. 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, 1985.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas. *In*: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da S. (org.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2001.

DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS. **Multisseriado**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/multisseriado/>. Acesso em: 28 ago. 2021.

DIEHL, Diego Augusto. Pandemia e desigualdades sociais. **Insurgência**, Brasília, v. 7, n. 1, p. 303-314, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/insurgencia/article/view/36286/28885>. Acesso em: 11 out. 2022

ESTADO DA PARAÍBA. Plano Estadual de Educação 2015. Disponível em: <http://static.paraiba.pb.gov.br/2016/07/Lei-n%C2%BA-10.488-Plano-Estadual-deEduca%C3%A7%C3%A3o-ANEXO-DO-PLANO-ESTADUAL-1-3-1.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2022.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. **Educação & Sociedade**. Centro de Estudos Educação e Sociedade - Cedes, v. 26, n. 92, p. 1013-1038, 2005.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. *In*: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

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

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREITAS, Luiz Carlos. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018

FRIGOTTO, Gaudêncio. Enfoque da Dialética Materialista na pesquisa educacional. *In*: SIMPÓSIO SOBRE DIFERENTES ENFOQUES TEÓRICOS NA PESQUISA EDUCACIONAL BRASILEIRA, Vitória/ES, **Anais...** set. 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1991.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; CALDART, Roseli Salet. **História, natureza, trabalho e educação**: Karl Marx, Friedrich Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

FUNDAÇÃO DO INSTITUTO DE PROTEÇÃO E ASSISTÊNCIA À INFÂNCIA, em 24 de março, pelo médico **Carlos Arthur Moncorvo Filho**. Disponível em: <https://www.sbp.com.br/academia-brasileira-de-pediatria/institucional/quadro-de-titulares/carlos-arthur-moncorvo-filho/a> Acesso em: 19 jun. 2022.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e de grupos. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 64-89.

GELMI, Gisele. **Educação infantil, direito à educação e gestão escolar**: um retrato a partir das Publicações Oficiais e Acadêmicas. 194 f. 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2012.

GIL, Antônio. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **A multissérie em pauta**: para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo. Disponível em: https://faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/multisserie_pauta_salomao_hage. Acesso em: 23 set. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Conheça cidades e estados do Brasil**. 2020. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 01 nov. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar 2020**. Brasília, 29 jan. 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2020/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 2 dez. 2022.

KOLLING, Edgar J.; NÉRY, Irmão; MOLINA, Mônica C. **Por uma educação básica do campo**. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999.

KONDER, Leandro. **O que é Dialética**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

KRAMER, Sônia. (org.). **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, Especial, p. 797-818, out. 2006.

KRAMER, Sonia. Infância e educação: O necessário caminho de trabalhar contra a barbárie. *In*: KRAMER, Sônia *et al.* (org.). **Infância e educação infantil**. Campinas: Papyrus, 1999.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Educando a Infância Brasileira. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 469-496.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. A Circulação das ideias sobre a educação das crianças: Brasil início do século XX. *In*: FREITAS, Marcos César; KUHLMANN JR., Moysés. (org). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 459-501.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 5-18, maio/ago. 2000.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. As exposições internacionais e a difusão das creches e jardins de infância (1867-1922). **Pro-posições**, v. 7, n. 3, p. 24-35, 1996.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. Educação infantil e currículo. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira. **Educação infantil pós LDB: rumos e desafios**. São Paulo: Autores Associados, 1999.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. *In*: MONARCHA, Carlos. (org.). **Educação da infância brasileira. (1875-1983)**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. p. 3-30. (Coleção educação contemporânea).

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LEAL, Fernanda; SILVA, Wanessa Maciel Ferreira da. Sincronias e diacronias na demanda por Educação Infantil do Campo em uma escola de um assentamento rural do semiárido brasileiro. *In*: REUNIÃO DA ANPED, 39., Educação de Crianças de 0 a 6 anos. Niterói-RJ **Anais eletrônicos...** Disponível em: <http://39.reuniao.anped.org.br/2019/10/07/sincronias-e-diacronias-na-demanda-por-educacao-infantil-do-campo-em-uma-escola-de-um-assentamento-rural-do-semiarido-brasileiro/>. Acesso em: maio 2021.

LEAL, Fernanda; RAMOS, Fabiana. Educação Infantil do Campo em foco: Infraestrutura e proposta pedagógica em escolas do Nordeste. *In*: BARBOSA, Maria C. Silveira *et al.* **Oferta e demanda de educação infantil no campo**. Porto Alegre: Evan Graf, 2012.

LEMOS, Janiéli Silvestre da Silva. **A oferta da Educação Infantil para as crianças que residem em áreas rurais de um município do brejo paraibano**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Humanidades, UFCG, Campina Grande, 2021.

LIBÂNEO, José Carlos *et al.* **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos *et al.* **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**. Teoria e prática. 6. ed. ver. e ampl. São Paulo: Heccus, 2018.

LIMA, Nísia Trindade; BUSS, Paulo Marchiori; PAES-SOUSA, Rômulo A pandemia de COVID-19: uma crise sanitária e humanitária. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 36, n. 7, jul. 2020.

MACÊDO, Lenilda Cordeiro de; DIAS, Adelaide Alves. A Política de acesso à Educação Infantil nos últimos dez anos no estado da Paraíba. *In*: REUNIÃO DA ANPED, 34., Estado e Política Educacional. Natal-RN 2011. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT05/GT05-727%20int.pdf>. Acesso em: ago. 2022.

MARX, Karl. **O Capital**. v. 1. São Paulo: Bertrand Brasil-Difel, 1986. p. 423-550.

MENDONÇA, Fernando Wolff. **Teoria e Prática na Educação Infantil**. Maringá, PR: Unicesumar, 2013.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. nov. e ampl. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOVIMENTO DE INTER FÓRUMS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL. **Homepage**. Disponível em: <https://www.mieib.org.br/>. Acesso em: 05 nov. 2021.

MINAYO, Marília Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOREIRA, Edna Souza; ROSA, Geângelo de Matos; OLIVEIRA, Isaura Francisco. Educação Infantil no campo e os avanços no aspecto legal: reconhecimento da educação como direito social para as crianças camponesas. **Revista Brasileira Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 2, n. 1 p. 163-183, 2017.

MOREIRA, Jani Alves da Silva; LARA, Angela Mara de Barros. **Políticas públicas para a educação infantil no Brasil (1990- 2001)**. Maringá: Eduem, 2012.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES SEM TERRA. **Educação Infantil: Movimento da vida, Dança do Aprender**. São Paulo: MST, 2004. Caderno de Educação n. 12.

NETO, Luiz Bezerra. **Educação Rural no Brasil: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma educação do campo**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx I**. São Paulo: Expressão Popular, 2011. 64 p.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Educação e política no Brasil de hoje**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

OLIVEIRA, Fabiana de; TEBET, Gabriela Guarnieri de C. Cultura da infância: brincar, desenho e pensamento. *In*: ABRAMOWICZ, Anete; MORUZZI, Andrea Braga. (org.). **O plural da infância**. São Carlos: EdUFSCar, 2010. p. 39-54.

OLIVEIRA, Rafaela Reis Azevedo de; TEIXEIRA, Beatriz de Basto. Judicialização da Educação Infantil: direito desafios. *In*: REUNIÃO DA ANPED, 38., Estado e Política Educacional. São Luís-MA, 2017. **Anais eletrônicos...** Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT05_121.pdf. Acesso em: ago. 2022.

OLIVEIRA, Romualdo Portela; ADRIÃO, Teresa. **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da Constituição Federal e da LDB**. São Paulo: Xamã, 2007.

OLIVEIRA, Romualdo Portela; ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, abr. 2005.

OLIVEIRA, Stela Maris Lagos. Contribuições para o esboço de uma proposta curricular para a formação de educadores de creche em nível de 2ª Grau. *In*: ROSEMBERG, Fulvia. CAMPOS, Maria Malta. M, VIANA, Cláudia P. **A formação do educador de creche: sugestões e propostas curriculares**. São Paulo: FCC/DPE, 1992.

OLIVEIRA, Zilda de Moraes *et al.* **Creches: Crianças, Faz de Conta & Cia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes. Os primeiros passos da história da Educação Infantil no Brasil. *In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes. Educação Infantil: fundamentos e métodos.* São Paulo: Cortez, 2002. p. 57-70.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração dos Direitos Humanos.** 1948. Disponível em: <http://unicef.org/brasil/declaração-universal-dos-direito-humanos>. Acesso em: 07 set. 2021.

PALMEIRA, Lana Lisiêr de Lima; CORDEIRO, Carla Priscilla Barbosa Santos; PRADO, Edna Cristina do. A análise de conteúdo e sua importância como instrumento de interpretação dos dados qualitativos nas pesquisas educacionais. **Cadernos de Pós-Graduação**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 14-31, jan./jun. 2020.

PALUDO, Conceição. Educação Popular. *In: CALDART, Roseli Salette et al. (org.). Dicionário da Educação do Campo.* Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 280-287.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública.** São Paulo: Ática, 2001.

PARO, Vitor Henrique. Trabalho Docente na escola de ensino fundamental: questões candentes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 586-611, maio/ago. 2012.

PEREIRA, Ana Cláudia da Silva. Condições de funcionamento de escolas do campo: em busca de indicadores de custo-aluno-qualidade. *In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Escola de direito: reinventando a escola multisseriada.* Belo Horizonte: Autêntica, 2010

PINHO, Francisca Francineide de. **A Criança como sujeito de direitos:** notas para uma avaliação da política de educação infantil do município de Fortaleza. 2014, 165f. Mestrado Profissional (Avaliação de Políticas Públicas) (MAPP) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

PRADO, Alessandra Elizabeth Ferreira Gonçalves. **História da política de educação pré-escolar no Brasil de 1964 a 1993:** entre o texto e o discurso. 2017.325f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2017.

PALUDO, Conceição; SILVEIRA, Dynara Martinez. Contribuições para a História da Educação Infantil do Campo no Brasil. **Contrapontos**, v. 14, n. 1, jan./abr. 2014.

RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma. **A institucionalização de crianças no Brasil.** São Paulo: Loyola, 2004.

RIZZO, Gilda. **Creche:** organização, currículo, montagem e funcionamento. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

ROCHA, Maria Isabel Antunes. Prefácio. *In: SILVA, Ana Paula Soares da; MARTINS, Aracy Alves; OLIVEIRA E SILVA, Isabel de (comp.). Infâncias do Campo.* Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 9-11. (Coleção Caminhos da Educação do Campo).

RODRIGUES, Melânia Mendonça. Neoprodutivismo e Amesquinamento da Formação Docente. **HISTEDBR**, Campinas, n. 65, p.128-140, out. 2015.

ROSÁRIO, Maria; TRIPODI, Zara Figueiredo. Oferta de Educação Infantil em planos municipais de educação (2014-2024): perfis e tendências. *In: REUNIÃO DA ANPEd*, 38. Educação de Crianças de 0 a 6 anos. São Luis-MA. **Anais eletrônicos...** Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT07_950.pdf. Acesso em: ago. 2022.

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas Públicas e qualidade da educação infantil. *In: ARTES*, Amélia; UNBEHAUM, Sandra. **Escritos de Fúlvia Rosemberg**. São Paulo: Cortez, 2015.

ROSEMBERG, Fúlvia. A LBA. O Projeto Casulo e a doutrina de segurança nacional. *In: FREITAS*, Marcos Cezar. **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez: USF, 1997.

ROSEMBERG, Fúlvia. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1984. p.73-79.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 25-64, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0100-15742002000100002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em maio de 2022.

SACRISTAN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012. 212 p.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Epistemologia da Pesquisa em Educação**. Campinas-SP: Praxis, 1998.

SANTOS, Edson Cordeiro dos; BARROS, Camila dos Anjos. Nas linhas e entrelinhas da Política: a expansão da Educação Infantil nos planos municipais de educação. *In: REUNIÃO DA ANPEd*, 38. Estado e Política Educacional. São Luís-MA. **Anais eletrônicos...** 2017. Disponível em http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT05_628.pdf. Acesso em: ago. 2022.

SAVIANI, Demerval. Breves considerações sobre fontes para a História da Educação. *In: LOMBARDI*, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (org.). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 03-12.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Demerval. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, jul./set. 2013 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/BcRszVFXGBKxVgGd4LWz4Mg/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 3 out. 2022

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH, Jaqueline; SILVA, Juliana Bezzon da. **Educação Infantil do campo**. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA. Isabel do Oliveira, SILVA. Ana Paula Soares. MARTINS. Aracy Alves. *Infâncias no e do Campo: como as crianças vivem brincam estudam e compartilham experiências?* IN SILVA; Isabel do oliveira, SILVA, Ana Paula Soares. MARTINS. Aracy Alves (org.). **Infâncias do Campo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH, Jaqueline. *Orientações Curriculares para Educação Infantil no Campo*. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 1., Perspectivas atuais. **Anais...** Belo Horizonte, novembro de 2010.

SILVA, Maria do Socorro. **Os saberes do professorado rural**: construídos na vida, na lida e na formação. 2000. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2000.

SILVA, Maria do Socorro. **As práticas pedagógicas das escolas do campo**: a escola na vida e a vida como escola. 2009. 464 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

SILVA, Maria do Socorro. *Educação do campo e políticas educacionais: avanços, contradições e retrocessos*. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 7, n. 1, p. 23-41, jan./abr. 2018.

SILVA, Wanessa Maciel Ferreira da. **A demanda por Educação Infantil do/no Campo**: a perspectiva das famílias do assentamento Zé Marcolino, no Cariri Paraibano. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2019.

SILVEIRA, Dynara Martinez. **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, Pelotas, 2015.

SILVEIRA, Graciele Alves de Brito **A educação infantil como direito**: o acesso e permanência de crianças de 4 e 5 anos em escolas rurais de Paracatu-MG. 2019. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2019.

SILVEIRA, Jacira Cabral da. **Infância na Mídia**: sujeito, discurso, poderes. Dissertação (Mestrado) – FAGED/UFRGS, 2000.

SIMÕES, Willian; TORRES, Miriam Rosa. **Educação do campo**: por uma superação da educação rural no Brasil. Curitiba, 2011. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/38662/R%20-%20E%20-%20MIRIAM%20ROSA%20TORRES.pdf?sequence=1>. Acesso em: 3 dez. 2022.

SOTO, William Héctor Gómez. *Reforma agrária: o impossível diálogo*. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 7, p. 272-277, 2002.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 745-763, 2012.

SOUZA, Rayffi Gumercindo Pereira de. **Educação Infantil do /no Campo como a pré-escola vê e vive as culturas infantis**. 2020, 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, PB, 2015.

SPADA, Ana Corina Machado. **Tensões e contradições do processo de construção das diretrizes para a política pública de educação infantil do campo**. Brasília, 2016. 321f. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_parecer_36_de_04_de_dezembro_de_2001.pdf. Acesso em: 18 fev. 2021.

SUBTIL, Maria Jose. La perspectiva del Marxismo en la investigación en política educativa en Latinoamérica. *In: JORNADAS LATINOAMERICANAS DE ESTUDIOS EPISTEMOLÓGICOS EN POLÍTICA EDUCATIVA*, 1., 2012, Buenos Aires. **Anales...** Buenos Aires: ReLePe, 2012.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UCHÔA, Patrícia. **A política de Educação Infantil Pública do Campo**. 2015. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2015.

VIEIRA, Emilia Peixoto; CASTRO, Neísa Pereira dos Santos de; ALVES, Cândida Maria Santos Daltro. A Educação Infantil nos municípios do território litoral sul da Bahia. *In: REUNIÃO DA ANPEd*, 38., Estado e Política Educacional. **Anais eletrônicos...** São Luís-MA 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT05_1205.pdf. Acesso em: ago. 2022.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. A ruralidade no Brasil moderno. Por un pacto social pelo desenvolvimento rural. *In: CLACSO, Norma Giarracca ¿Una nueva ruralidad en América Latina?* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2001.

WELFOR, Madalena Freire. Observação, registro e reflexão: instrumentos metodológicos. *In: BAUER, Martim W.; GASKELL, George. Pesquisa Qualitativa: com texto imagem e som: um manual prático*. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

WHITAKER, Dulce; ANTUNIASSI, Maria Helena Rocha. “Escola pública localizada na zona rural: contribuições para a sua estruturação”. **Cadernos CEDES**, n. 33, p. 9-42, 1992.

XIMENES, Salomão Barros; OLIVEIRA, Vanessa Elias; SILVA, Mariana Pereira. Da judicialização da Educação Infantil: efeitos da interação entre o sistema de justiça e a administração. *In: REUNIÃO DA ANPEd*, 38., Estado e Política Educacional. **Anais eletrônicos...** São Luís- MA, 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT05_1156.pdf. Acesso em: ago. 2022

APÊNDICES

APÊNDICE A – SISTEMATIZAÇÃO DO MATERIAL PESQUISADO NO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, A PARTIR DAS CATEGORIAS ANALÍTICAS DA PESQUISA

PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (2015 – 2025)		
LEI Nº 10.488, DE 23 DE JUNHO DE 2015.		
Diagnóstico		
<p>A Constituição Federal, promulgada em 05 de outubro de 1988 e a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), foram dispositivos legais que contribuíram para a elaboração da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a qual ratifica a Educação Infantil como dever de Estado e afirma a educação como um direito social. A LDB define a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, cuja finalidade é “o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (art. 29).</p>		
Diagnóstico	Metas	Estratégia
Educação do campo	<p>Meta 11 Ampliar a oferta, garantir a permanência e melhorar a qualidade da educação do campo. (Meta criada neste PEE)</p>	<p>1.1.1 Fomentar, em colaboração com os municípios, o atendimento às populações do campo na educação infantil, nas respectivas comunidades, de forma a atender às especificidades dessa população, evitando o fechamento de escolas no campo e o deslocamento das crianças, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta e, no caso de nucleação, observar o que preconiza a Resolução nº 02/CNE /CEB/2008;</p> <p>11.2 Estimular, na esfera de competência própria, no prazo de até 2 anos após publicação deste PEE a instalação de salas específicas de educação infantil nas escolas do campo, conforme Resolução nº 2, de 2008, do Conselho Nacional de Educação, no seu art. 3º, parágrafo 2º; 11.3. Estimular a articulação dos Sistemas de Ensino com as IES -</p>

		<p>pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, principalmente a área de aprofundamento de Educação Infantil e Educação do Campo nos cursos de Pedagogia, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino e aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de 0 a 5 anos do campo no Estado</p> <p>11.5 Incentivar e apoiar a articulação na construção curricular para a educação infantil as experiências e os saberes das crianças, com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico dos sujeitos do campo, contribuindo no desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade</p>
Educação Infantil do Campo	Meta 1- Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, progressivamente, 60% das crianças de até 3anos até o final da vigência deste PEE.	1.9 Fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas, ciganas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades;
Oferta educacional	--	
Gestão Educacional	--	

APÊNDICE B – SISTEMATIZAÇÃO DO MATERIAL PESQUISADO NO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BARRA DE SANTANA-PB, A PARTIR DAS CATEGORIAS ANALÍTICAS DA PESQUISA

LEI Nº 303/2015 PME -2015-2025		
Categoria Educação Infantil do Campo		
DIAGNÓSTICO	METAS	ESTRATÉGIAS
A Educação Infantil no município de Barra de Santana tem conquistado transformações importantes para a expansão do direito social da criança, desde a sua implantação no município, uma vez que é dever do estado responsabilizar-se pela gratuidade e qualidade da Educação infantil, garantindo a criança o direito de Ingressar em creches e pré-escolas da rede municipal de ensino independente do Contexto social em que está inserido.	Meta 1: Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo 30% das crianças de até 3 anos até o final da vigência deste PME.	1.5) Garantir o atendimento da população do campo na Educação Infantil, buscando atender as peculiaridades de cada comunidade, observando o padrão nacional de qualidade para educação infantil bem como as condições de funcionamento das escolas;
Categoria Educação do Campo		
DIAGNÓSTICO	METAS	ESTRATÉGIAS
Gestão Educacional		
DIAGNÓSTICO	METAS	ESTRATÉGIAS
Oferta Educacional		
DIAGNÓSTICO	METAS	ESTRATÉGIAS
--		

**APÊNDICE C – ORGANIZAÇÃO DO MATERIAL DO PAR A PARTIR DAS
DIMENSÕES CONTIDAS NO PLANO DE TRABALHO: FOCO NAS CATEGORIAS
ANALÍTICAS DA PESQUISA**

DOCUMENTO: Plano de Ações Articuladas (PAR)	
Plano de Trabalho	
Dimensão	Ações
1-Gestão Educacional	
2- Formação de profissionais da educação	
3-Práticas Pedagógicas e Avaliação	
4- Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos	<p>4.1 - Qualidade da Oferta de Escolas</p> <p>4.1.2 - Qualidade das escolas existentes que ofertam educação infantil (Rural)</p> <p>Número de escolas que não têm banheiro dentro da escola para os alunos ou o existente não é próprio para educação infantil. (15)</p> <p>Número de escolas que não têm refeitório ou o existente não tem tamanho suficiente para atender os alunos da educação infantil. (16)</p> <p>Número de escolas que não têm biblioteca para os alunos da educação infantil ou a existente não está de acordo com a Lei 12.244/2010. (16)</p> <p>Número de escolas que não têm pátio descoberto ou o existente não tem tamanho suficiente para atender os alunos da educação infantil. (5)</p> <p>Número de escolas que não têm pátio coberto ou o existente não tem tamanho suficiente para atender os alunos da educação infantil. (11)</p> <p>Número de escolas que não têm parque infantil ou o existente não tem infraestrutura suficiente para atender os alunos da educação infantil. (16)</p> <p>Número de escolas que não têm dormitório ou sala de repouso ou o existente não tem tamanho suficiente para atender os alunos da educação infantil. (16)</p> <p>Número de escolas que precisam de reformas ou ampliações - banheiro, cozinha, refeitório, dormitório, biblioteca, pátio, parque, sala dos professores. (16)</p>

	<p>4.2 - Qualidade da Oferta de Transporte Escolar</p> <p>Número de assentos que faltam para crianças de 1 ano a 3 anos (cadeirinha). (11)</p> <p>Número de assentos que faltam para crianças de 4 ano a 10 anos (acento de elevação). (180)</p> <p>4.3 - Qualidade da Oferta de Mobiliários e Equipamentos</p> <p>INDICADOR 4.3.2 - Sala de Aula Creche (0-3 anos) e Pré-Escola (4-5 anos). Quantos itens são necessários para atender às necessidades de alunos da rede? (Rural)</p> <p>Conjuntos de carteira e cadeira (0-3 anos). (46)</p> <p>Carteira - aluno (0-3 anos). (46)</p> <p>Cadeira - aluno (0-3 anos). (46)</p> <p>Mesa para grupo de crianças (0-3 anos). (Lei)</p> <p>Brinquedos (0-3 anos). (72)</p> <p>Materiais didáticos (0-3 anos). (50)</p> <p>Conjuntos de carteira e cadeira (4-5 anos). (132)</p> <p>Carteira - aluno (4-5 anos). (132)</p> <p>Cadeira - aluno (4-5 anos). (132)</p> <p>Mesa para grupo de crianças (4-5 anos). (Lei)</p> <p>Brinquedos (4-5 anos). (55)</p> <p>Materiais didáticos (4-5 anos). (65)</p> <p>Mesa de professor. (42)</p> <p>Armário de professor. (25)</p> <p>Lousa / quadro negro / quadro branco. (42)</p> <p>Lousa digital. (Lei)</p> <p>Computador para uso do professor. (10)</p> <p>Projeto multimídia. (8)</p> <p>Iluminação. (42)</p> <p>Ventiladores. (25)</p> <p>Ar Condicionado. (Lei)</p> <p>JUSTIFICATIVA As escolas rurais possuem a maioria dos itens mencionados, porém precisando de reposição e reparos de alguns itens.</p>
--	--

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

a) Perfil

Qual a sua idade?

Onde mora, no campo ou na cidade?

Qual a sua formação? Conte sobre sua trajetória profissional?

Conte sobre sua trajetória na função enquanto Secretária de Educação?

Quanto tempo ocupa essa função?

Qual é sua relação com a educação infantil?

Você tem alguma experiência com educação infantil e educação do campo? Se sim, essa experiência colabora em seu trabalho na secretaria de educação?

b) Oferta/demanda/organização da educação infantil no campo

Quando se iniciou a oferta da Educação Infantil no Campo no Município? Como é essa história?

Ocorreu alguma mudança a partir da lei que tornou a matrícula obrigatória aos seis anos de idades?

Como vocês organizam as turmas de Educação Infantil no Campo?

Quais são os pontos positivos no atendimento da criança do campo no próprio campo?

O que você acha, em termos de política pública, que a escola de educação infantil no campo ainda não avançou e que poderia avançar?

Como se organiza administrativamente as escolas de Educação Infantil no Campo?

Em relação as crianças de 0 a 3 anos quais as dificuldades do município para realizar o atendimento no campo?

O município atende à demanda de crianças de 4 a 5 anos que residem no campo? Como esse levantamento da demanda é feito?

Como é feita a atribuição de sala da professora na educação infantil?

c) Proposta Pedagógica e coordenação

Existe uma proposta pedagógica específica para Educação Infantil do Campo? Por quê?

Existe programas ou projetos de Educação Infantil no Município? Se sim, quais?

Existe formação continuada para os professores das escolas da educação infantil no campo? Se sim, como? Se não, por quê?

Quais são as orientações político pedagógicas da Secretaria de Educação para a educação infantil no campo? Há algum trabalho da Secretaria de Educação ou da coordenação pedagógica junto às instituições de educação infantil no campo sobre documentos referentes à educação do campo? Se sim, como ele é feito?

Como são selecionados os diretores para as escolas de educação infantil? Quais são as vantagens e desvantagens dessa forma de encaminhamento?

Há formação para os gestores e coordenadores que atuam na educação infantil no município? Se houver, como funciona? Há formação específica para a equipe gestora que trabalha com as escolas do campo?

d) Conselho Municipal de Educação

O município tem Conselho Municipal de Educação? Ele existe desde de quando? Quem participa?

Qual é a frequência de reuniões? Quais são as principais questões discutidas?

Há discussões sobre a educação para as crianças do campo? Há nesse espaço algum membro representante das escolas do campo?

e) Financiamento

Existe algum financiamento específico para a infraestrutura das escolas da educação infantil do Campo?

Existe algum projeto ou programa específico para Educação Infantil no Campo

f) Transporte

Como se dá o deslocamento das crianças da educação infantil de casa para a escola?

Para as crianças que usam transporte além do motorista existe algum responsável pelo acompanhamento das crianças?

Quais os principais avanços que você identifica na Educação Infantil? E quais os desafios?

APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA DIRETORA DA ESCOLA

PERFIL

Qual a sua idade?

Onde mora, no campo ou na cidade?

Qual a sua formação? Conte sobre sua trajetória profissional?

Conte sobre sua trajetória na função enquanto Secretária de Educação?

Quanto tempo ocupa essa função?

Qual é sua relação com a educação infantil?

Você tem alguma experiência com educação infantil e educação do campo? Se sim, essa experiência colabora em seu trabalho na secretaria de educação?

História da educação infantil no Campo

Sobre a história da política da EIC, vc conhece como começou no município? Como é essa **história**?

Cotidiano da função

Quais são as atividades desenvolvidas na gestão escolar? Como é o seu dia como diretora na EIC?

Quais aos desafios da direção na educação infantil no Campo

Existe formação específica para os gestores das escolas? Se sim, como ocorre

Relação entre os gestores

Como é relação da Secretaria de educação com as equipes gestoras que trabalham com as escolas do campo? Em que momentos/atividades trabalham juntas? Como é relação do trabalho da coordenação com equipes gestoras das escolas do campo Em que momento/atividades trabalham juntas? Como funcionam as reuniões feitas entre a equipe gestora das escolas da EIC e a equipe da secretaria? Quais são as pautas? Incluem discussões específicas sobre as escolas de educação infantil no campo? Como é a relação da coordenação com os professores que trabalham no campo? Em que momentos/atividades trabalham juntas?

Financiamento

Quais são recursos financeiros destinados EIC no município? As escolas no campo recebem alguma verba específica, diferente das escolas da cidade? Os recursos financeiros são suficientes? Como a verba do PDDE chega na escola? Como é gasto o PDDE? Quem decide sobre o gasto do PDDE? Quais são as prioridades para o uso dessa verba? Existe algum programas de financiamento específico para EIC?

Estrutura física

A estrutura e os espaços das escolas no campo são adequados para EI? São diferentes das escolas localizadas na cidade? Como você avalia a estrutura das escolas do Campo?

Atendimento na pandemia

Na pandemia, como é que foi para as crianças da Educação o Infantil do Campo? Como é que aconteciam as aulas? Como foi o retorno ? Quais as iniciativas de recuperação

Relação Família do campo e Gestão

Quais os espaços existentes na escola para participação da comunidade? Existem Conselhos escolares? Se sim, quem participa? Se não, por quê? Existem espaços de participação da família na escola? Se sim, quais? Se não, por quê?

APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA -CME

Nome: Formação: Idade:

Ocupação atual:Tempo na função de conselheiro:

1- Qual sua função no conselho?

2- Os conselheiros se encontram? onde? Como?

3- Qual periodicidade dos encontros do conselho?

4. Você já ouviu falar sobre escola do campo/rural? Onde?

5. Já aconteceu algum debate sobre as escolas do campo no conselho. Se sim como? Por que?

6.Qual o papel do conselho no que se refere a oferta e gestão das escolas da educação infantil do campo?

7- Você acha que existe alguma diferença entre escola situada na sede e escola situada no campo? Se sim. Qual? Por que?

8-Quais as pautas mais frequentes do conselho?

9- As decisões no conselho levam em consideração o quê? (As diferenças e semelhanças, calendário do ano letivo, formação de professores, transporte, alimentação).

10- Essa discussão já esteve em pauta no conselho? Se sim ou não, o que você acha?

APÊNDICE G – ROTEIRO DE ENTREVISTA COORDENADORA GERAL E PEDAGÓGICA

ROTEIRO DE ENTREVISTA COORDENADORIA GERAL E PEDAGÓGICAS.

Perfil

Qual a sua idade?

Onde mora, no campo ou na cidade?

Qual a sua formação?

Conte sobre sua trajetória profissional?

Conte sobre sua trajetória na função enquanto coordenador de educação infantil da Secretaria de Educação?

Quanto tempo ocupa essa função?

Qual é sua relação com a educação infantil?

Trabalhar na educação infantil foi uma escolha?

Você tem alguma experiência com educação no campo anterior a essa atuação? Se sim, essa experiência colabora em seu trabalho enquanto coordenadora da educação infantil no município?

Função:

Quais são as atividades desenvolvidas na coordenação pedagógica de educação infantil municipal? Como se organiza a coordenação para acompanhamento das escolas e das professoras da educação infantil?

Quais são os desafios na educação infantil no campo da coordenação municipal?

Proposta Pedagógica e recursos pedagógicos

As escolas de educação infantil no campo contam com um Projeto Político Pedagógico? Se sim, como foi elaborado? Quais seus fundamentos? Se não, por que?

Como é definido o tipo de material pedagógico, que as escolas de educação infantil devem receber? Como esse material é encaminhado às escolas do campo?

Existe um planejamento específico para professores que atuam na educação infantil do campo?

Como é feita a atribuição de sala do professor na educação infantil?

Existe formação continuada, específica, para os professores da Educação Infantil no campo? Se sim, como? Se não, por quê?

Qual é o papel da coordenação nessa formação?

Há formação específica para a equipe gestora que trabalha com as escolas no campo?

Como é a relação da coordenação com os professores que trabalham no campo? Em que momentos/atividades trabalham juntas?

Quais são os momentos da coordenação com as famílias do campo?

Organização das turmas

Como se organizam as turmas da educação infantil no campo no município? Existe algum critério para agrupamento das crianças?

Como você percebe os espaços e a infraestrutura para oferta da Educação Infantil no Campo?

O município atende a demanda de 4 e 5 anos no campo? Como o levantamento da demanda é feito?

O município consegue atender a demanda de 0 a 3 anos no campo? Por que?

Existe algum programa ou projeto para Educação Infantil no campo, inclusive no que se refere a permanência das crianças?

O que você acha, em termos de política pública, que a escola de educação infantil no campo ainda não avançou e que poderia avançar?

APENDICE H – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DAS ESCOLAS

Estrutura física da escola

Materiais pedagógicos

Projetos pedagógicos

Espaço de formação de professores

Reuniões pedagógicas entre os gestores e entre gestão e professores

Projeto Político Pedagógico

Participação familiar


Relação da escola com a família

Transporte escolar

Alimentação

Rotina de funcionamento da escola: horários, principais atividades, espaços usados pelas crianças da Educação Infantil, organização da sala de aula, espaços de brincadeiras e brinquedos, espaços de higiene pessoal

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

<p>UFCG - HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE / HUAC - UFCG</p>	
---	---

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A OFERTA E A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA AS POPULAÇÕES CAMPONESAS NO MUNICÍPIO DE BARRA DE SANTANA-PB

Pesquisador: LAURENICE GOMES ANDRADE

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 55627022.5.0000.5182

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.325.468

Apresentação do Projeto:

De acordo com o pesquisador este projeto de pesquisa vincula-se institucionalmente ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, na Linha de Pesquisa: História, Política e Gestão Educacionais. Nosso objeto de estudo, trata sobre: a oferta e organização da Educação Infantil no Campo no Município de Barra de Santana na Paraíba. Temos como objetivo geral da pesquisa: Analisar como se dá a oferta e a organização da Educação Infantil no Município de Barra de Santana na Paraíba, e como objetivos específicos: Refletir sobre o direito a Educação Infantil no Campo na legislação educacional e identificar os avanços e desafios da sua oferta no Brasil para a população camponesa; Descrever como se dá o acesso, a permanência e condições de funcionamento da Educação Infantil no Campo do município de Barra de Santana; Identificar na visão dos gestores educacionais como se dá a implementação a organização da EIC no município. A abordagem da pesquisa qualitativa numa perspectiva do materialismo dialético orientará todo o processo de produção e análise dos dados da pesquisa. O campo de pesquisa será o município de Barra de Santana, localizado no cariri oriental da Paraíba. Os participantes da pesquisa serão: secretaria municipal de educação, coordenação pedagógica da Educação Infantil do Município, diretora de escola no campo, representantes do Conselho Municipal de Educação, perfazendo um total 09(nove) participantes. Serão adotados os seguintes procedimentos de

Endereço: CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.		CEP: 58.107-670
Bairro: São José		
UF: PB	Município: CAMPINA GRANDE	
Telefone: (83)2101-5545	Fax: (83)2101-5523	E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG



Continuação do Parecer: 5.325.468

produção dos dados: estudo exploratório, pesquisa documental e pesquisa de campo. Para análise dos dados utilizar-se-á a Análise de Conteúdo na perspectiva da análise temática conforme posto por Bardin para compreensão sobre a oferta e organização da Educação Infantil no Campo. Os conhecimentos produzidos sobre a oferta e a organização da educação infantil no acampo associado aos conhecimentos sobre políticas de educação do campo, poderão ser incorporados no sistema educacional do município.

Objetivo da Pesquisa:

O pesquisador elenca como objetivos:

Objetivo Primário:

Analisar como se dá a oferta e a organização da Educação Infantil no Município de Barra de Santana na Paraíba

Objetivo Secundário:

Refletir sobre o direito a Educação Infantil no Campo na legislação educacional e identificar os avanços e desafios da sua oferta no Brasil para a população camponesa;

Descrever como se dá o acesso, a permanência e condições de funcionamento da Educação Infantil no Campo do município de Barra de Santana;

Identificar na visão dos gestores educacionais como se dá a implementação a organização da EIC no município.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O pesquisador descreve como riscos e benefícios:

Riscos:

A pesquisa considera seus riscos de baixo nível, podem ocorrer constrangimentos por parte do entrevistado(a) por não querer revelar a identidade, ou que se sintam responsáveis que pontos negativos venham à tona em relação a gestão. Dessa forma,, para a identificação do participante será adotado um pseudônimo e não iremos expor imagens destes. Para minimizar esses riscos a pesquisa terá acompanhamento e orientação da pesquisadora Prof^ª. Dr^ª Maria do Socorro Silva sendo fornecido qualquer esclarecimento que ajude no entendimento dos instrumentos utilizados, também utilizaremos o diálogo e um ambiente que seja confortável e acolhedor para os sujeitos.

Benefícios:

Os conhecimentos produzidos sobre a oferta e a organização da educação infantil no campo

Endereço: CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.
Bairro: São José **CEP:** 58.107-670
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-5545 **Fax:** (83)2101-5523 **E-mail:** cep@huac.ufcg.edu.br

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG



Continuação do Parecer: 5.325.468

associado aos conhecimentos sobre políticas de educação do campo, poderão ser incorporados ao sistema educacional do município.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa denota relevância científica por propor contribuir para efetivação do direito a Educação do Infantil do campo ampliando as perspectivas dos atores educacionais sobre o assunto.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram anexados ao sistema:

Projeto completo

Folha de rosto

Termo de Compromisso dos Pesquisadores

Termo de Compromisso Livre e Esclarecido

Termo de Anuência Institucional

Instrumento de Coleta de Dados

Orçamento

Cronograma

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não existem inadequações éticas para o início da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1885412.pdf	04/02/2022 17:43:14		Aceito
Outros	ENTREVISTAD.pdf	04/02/2022 17:34:49	LAURENICE GOMES ANDRADE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEfev.pdf	04/02/2022 17:23:54	LAURENICE GOMES ANDRADE	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto de pesquisa Plataforma Brasil Reparado.pdf	04/02/2022 17:18:23	LAURENICE GOMES ANDRADE	Aceito
Declaração de	Termo de Compromisso.pdf	04/02/2022	LAURENICE	Aceito

Endereço: CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.
Bairro: São José **CEP:** 58.107-670
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-5545 **Fax:** (83)2101-5523 **E-mail:** cep@huac.ufcg.edu.br

**UFCG - HOSPITAL
 UNIVERSITÁRIO ALCIDES
 CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
 FEDERAL DE CAMPINA
 GRANDE / HUAC - UFCG**



Continuação do Parecer: 5.325.468

Pesquisadores	TermodeCompromisso.pdf	17:15:19	ANDRADE	Aceito
Outros	Termo_de_Autorizacao.pdf	04/02/2022 17:11:35	LAURENICE GOMES ANDRADE	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	20/01/2022 00:10:49	LAURENICE GOMES ANDRADE	Aceito
Outros	RESUMO.pdf	18/01/2022 14:25:53	LAURENICE GOMES ANDRADE	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	ANEXO.pdf	18/01/2022 14:19:54	LAURENICE GOMES ANDRADE	Aceito
Declaração de concordância	ANUENCIAi.pdf	18/01/2022 14:19:33	LAURENICE GOMES ANDRADE	Aceito
Outros	ENTREVISTAC.pdf	17/01/2022 22:03:00	LAURENICE GOMES ANDRADE	Aceito
Outros	ENTREVISTAB.pdf	17/01/2022 22:02:26	LAURENICE GOMES ANDRADE	Aceito
Outros	ENTREVISTAA.pdf	17/01/2022 22:02:05	LAURENICE GOMES ANDRADE	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	17/01/2022 21:37:55	LAURENICE GOMES ANDRADE	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	17/01/2022 21:30:01	LAURENICE GOMES ANDRADE	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINA GRANDE, 01 de Abril de 2022

Assinado por:
Andréia Oliveira Barros Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.
Bairro: São José **CEP:** 58.107-670
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-5545 **Fax:** (83)2101-5523 **E-mail:** cep@huac.ufcg.edu.br