



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA - UFRB
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - CFP
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

MARIA CELIA SANTANA ORRICO

**DE VOLTA AO CAMPO: UM ESTUDO DO ACESSO E DA PERMANÊNCIA NO
ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CAMPO**

**AMARGOSA - BA
2018**

MARIA CÉLIA SANTANA ORRICO

**DE VOLTA AO CAMPO: UM ESTUDO DO ACESSO E DA PERMANÊNCIA NO
ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CAMPO.**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado a Universidade Federal do
Recôncavo da Bahia, para a obtenção do
Título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Karina Oliveira S.
Cordeiro

**AMARGOSA – BA
2018**

**DE VOLTA AO CAMPO: UM ESTUDO DO ACESSO E DA PERMANÊNCIA NO
ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CAMPO.**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado(a) em Pedagogia, pela seguinte banca examinadora.

Aprovada em ___/___/20__

BANCA EXAMINADORA

Karina de Oliveira Santos Cordeiro

Karina Oliveira S. Cordeiro – Orientadora
Doutora em Educação- UFBA
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB

Lucia Gracia Ferreira Trindade

Profª Drª Lucia Gracia Ferreira Trindade
Doutora em Educação – UFSCar
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB

Mariana Martins de Meireles

Profª Msc. Mariana Martins de Meireles
Mestre em Educação e Contemporaneidade – UNEB
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB

Amargosa, 05 de Abril de 2018

Dedico este trabalho a minha vó Rosa (*in memoriam*), pela mulher guerreira, professora e a lição de vida. E a toda minha família e de maneira especial as minhas joias preciosas, meus filhos. E a todos que nunca desistiram de sonhar.

AGRADECIMENTOS

Nesse momento de suma importância acadêmica, quero render meus mais sinceros e profundos agradecimentos às diversas pessoas que, de várias formas, tornaram-se indispensáveis na construção desse momento de intensa alegria.

Durante toda a trajetória desta pesquisa, várias foram as contribuições e colaborações que recebi, para que pudesse realizar esses agradecimentos. Dessa forma, gostaria em primeiro lugar de agradecer a Deus, que me deu a oportunidade de viver, deu-me também a certeza de que é preciso lutar pela felicidade, a destreza para ultrapassar os obstáculos, a serenidade para acreditar que é possível procurar o conhecimento, por mais difícil e longo que ele nos pareça.

Tendo a família como base de todas as coisas, agradeço de forma incondicional a todos os meus familiares. De forma especial, a meus filhos Géssica e Gersinho, que tanto amo, e ao meu companheiro Gerson. Aos meus pais, Seu João (*in memorian*) e Dona Hilda, pelas lições de vida que direcionam todos os dias o meu caminhar, meus irmãos e sobrinhos. A minha primeira professora, que também é minha querida dinda Lia, por ser a minha grande inspiração, enquanto mulher de força, fibra, determinação e acima de tudo de fé.

Também neste momento não poderia deixar de agradecer as minhas cunhadas e cunhados, de maneira especial à Lalina, que sempre se fez presente durante toda esta trajetória, com um especial carinho.

De uma forma muito especial, agradeço a minha querida avó Dona Rosa (*in memorian*), como era conhecida e carinhosamente chamada por todos. A esta mulher guerreira, que foi professora leiga na década de 50, e viveu acreditando no poder que a educação tem de transformar um povo e a sociedade em que vive.

À minha querida orientadora, Prof^a. Dr^a. Karina Cordeiro, pelos infatigáveis ensinamentos, dedicação e intensa paciência.

A todos os meus amigos, que de forma direta cruzaram esta jornada: Acidália, Betânia, Carmem, Marivalda, Rita, Nubia, Sônia, Nilda, e tantos outros, que não pouparam esforços para contribuir na realização deste sonho.

As minhas filhas da UFRB, em especial a Larissa e Lívia, pela verdadeira fonte de alegria, companheirismo e de fidelidade, pela intensa companhia, sobretudo nas horas de angústia e aflição, que marcam alguns momentos durante o período acadêmico.

A todos os meus professores, que contribuíram de forma incondicional na minha formação acadêmica durante este período que estive na UFRB, meu carinhoso agradecimento. De forma especial, ao professor Luiz Paulo, que foi amor à primeira vista, amor de professor pelo excelente profissional no exímio exercício de sua profissão.

Aos meus colegas do curso de Pedagogia do CFP/UFRB em Amargosa, com os quais convivi e troquei experiências durante este período que passamos juntos, meu muito obrigada.

A Minha querida sobrinha/afilhada, que carinhosamente sempre me ajudou e colaborou nos meus estudos. À você dinda, meu maior afeto.

A você menina linda, uma pessoa ímpar que Deus me deu a permissão de conhecer. O que dizer... seu coração é maior que o mundo. Um carinho especial a você Mônica, pelo apoio e incentivo sempre.

Agradeço a vida por me proporcionar a realização deste sonho e permitir vivenciar esse momento tão desejado.

*...Fé na vida, fé no homem, fé no que virá
Nós podemos tudo, nós podemos mais
Vamos lá fazer o que será...*

Gonzaguinha

ORRICO, Maria Célia Santana. DE VOLTA AO CAMPO: UM ESTUDO DO ACESSO E DA PERMANÊNCIA NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CAMPO. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Centro de Formação de Professores, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa, 2017.

RESUMO

O presente trabalho exhibe o resultado da pesquisa realizada na Escola Municipal Francisco Juventino de Souza, localizada na Cambaúba, zona rural do município de Amargosa/Bahia. Nosso objetivo foi compreender como ocorre o processo de acesso e de permanência das crianças residentes na zona rural à Educação Infantil. O marco legal de reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos surge com a criação de políticas públicas, que garantem a efetivação do acesso e da permanência das crianças de 0 a 5 anos em espaços educacionais. Em se tratando de ambientes escolares do campo, ainda havendo algumas conquistas, pode-se dizer que a situação vivenciada pelas crianças é ainda mais difícil, visto que estes sujeitos ganham representatividades estigmatizadas, quanto às relações discriminadas em comparação ao espaço urbano, sendo por vezes taxados como sujeitos atrasados, com ausência de educação e cultura, e/ou até mesmo representativos de pureza e ingenuidade. Apesar da Legislação Brasileira garantir e resguardar o direito a educação a todos os sujeitos sem distinção, ainda não existe uma política pública que atenda as necessidades das crianças da Educação Infantil na zona rural. Entendendo a oferta da educação como obrigação do Estado, conforme determina a Constituição Federal de 1988, sendo asseverada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, é preciso analisar esses marcos legais e promover discussões que orientem para a visibilidade da Educação Infantil do Campo no Brasil. Os teóricos utilizados neste escrito nos possibilitaram tecer diálogos, análises e reflexões sobre o âmbito da nossa pesquisa, bem como sobre o processo de organização da Educação Infantil no campo, sendo estes: Ariès (1981), Postman (1999), Pinheiro (2011), Silva (2009), Pires (2012), Ferreira (2014), Fernandes (2012) e Arroyo (2010). A metodologia traçada amparou-se na abordagem qualitativa. Enquanto instrumentos de pesquisa, utilizamos a entrevista semiestruturada com três sujeitos, sendo estes: um responsável por um aluno, um professor, e a merendeira da escola. Além disso, fizemos uso da análise documental com dados disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação. Os resultados da pesquisa mostraram o quão complexo é o processo de acesso e de permanência das crianças no contexto rural da Educação Infantil, revelando assim, a necessidade de fomento de políticas públicas que subsidiem as necessidades do cotidiano educacional do campo, visando contribuir de fato para a vida dessas crianças. Além disso, as análises nos permitiram observar e refletir sobre outros elementos que interferem na efetivação da Educação Infantil no campo, tais como o reconhecimento das crianças do campo e suas especificidades, e o reconhecimento do campo enquanto um lugar de produção de saberes e trocas de experiências.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil no Campo, Acesso e Permanência, infância.

LISTA DE SIGLAS

CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNDM - Conselho Nacional dos Direitos das Mulheres
COEDI - Coordenação Geral de Educação Infantil
CONAE - Conferência Nacional da Educação
CONTAG - Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
DCNEI - (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil)
ENERA - Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da educação
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério
GTI - Grupo de Trabalho Interministerial
IBC - Instituto Brasileiro do Café
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP-Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
MST - Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
PMA - Prefeitura Municipal de Amargosa
PME - Plano Municipal de Educação
PNATE - Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar
PNE - Plano Nacional de Educação
PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SEB - Secretaria de Educação Básica
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNB - Universidade de Brasília
UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciências e Cultura
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL NO CAMPO.....	18
2.1 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO E FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NAS ESCOLAS DO CAMPO EM AMARGOSA: ALGUMAS PERSPECTIVAS.....	29
2.2 LEGISLAÇÃO E REFLEXÕES.....	34
3. O CAMINHO DA ESCOLA DO CAMPO: ACESSO E PERMANÊNCIA.....	47
3.1 EDUCAÇÃO INFANTIL NO CAMPO: CONCEITOS E PRINCÍPIOS ENVOLVIDOS NO ACESSO E NA PERMANÊNCIA DOS SUJEITOS NA ESCOLA.....	54
4. DESAFIOS DA PROMOÇÃO DA IGUALDADE, DA QUALIDADE E DOS DIREITOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CAMPO.....	61
5. PERCURSOS METODOLÓGICOS.....	67
5.1 MAPEANDO O PERCURSO EPISTEMOLÓGICO DO PARADIGMA CIENTÍFICO.....	68
5.2 A ESCOLHA PELA PESQUISA QUALITATIVA.....	71
5.3 CENÁRIO DA PESQUISA.....	75
5.3.1 O Contexto da Escola Municipal Francisco Juventino de Souza.....	75
5.4 SUJEITOS DA PESQUISA.....	77
5.5 TÉCNICA DE COLETA DE DADOS.....	78
5.5.1 Pesquisa documental.....	79
5.5.2 Entrevista.....	81
5.6 TÉCNICA DE ANÁLISE DE DADOS.....	82
6. ANÁLISES E DISCUSSÕES DOS DADOS.....	85
6.1 A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: O DESAFIO DE CUIDAR/EDUCAR NO CONTEXTO DO CAMPO.....	86
6.2 O ACESSO/APORTES PARA AS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO.....	93
6.3 RELAÇÃO FAMÍLIA/ESCOLA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO.....	100
6.4 GARANTIA DA PERMANÊNCIA DAS CRIANÇAS NA ESCOLA.....	103
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
REFERÊNCIAS.....	115
APÊNDICES.....	123

INTRODUÇÃO

O presente trabalho propõe-se a entender a relevância de alguns parâmetros, que são inerentes ao atendimento e a qualidade da Educação Infantil de uma escola do campo localizada no Município de Amargosa-BA, dentro de três perspectivas distintas, mas complementares: política pública, política social e Educação Infantil. Esta pesquisa tem como principal objetivo compreender como ocorre o processo de acesso e permanência das crianças residentes na Zona Rural à Educação Infantil, na Escola Francisco Juventino de Souza, localizada na Cambaúba, Zona Rural do município de Amargosa.

Para isso, relato um pouco de minha história, de forma a fazer entender a vontade de pesquisar sobre o referido assunto, que reflete até mesmo na escolha do título. Na década de 1950, chegava à cidade de Mutuípe, advinda da localidade do Rio da Dona, município de Santo Antônio de Jesus, a professora leiga Rosalina Barbosa Leal, que trazia consigo suas duas filhas: Maria de Almeida Sande e Hilda de Almeida Leal. Por saber ler e escrever, foi contratada pelo prefeito para lecionar na localidade do Lajedo, no prédio escolar José Bonifácio, local onde ensinava as crianças daquela localidade desde a cartilha (o ler e escrever) até a 4ª série, atual quinto ano, dos Anos Iniciais, do Ensino Fundamental. Nesta localidade, ela assumiu não só o papel de professora, mas era também conselheira, conciliadora, auxiliar de enfermagem, sendo com isso, respeitada e admirada pela comunidade.

Naquele tempo, o Professor desempenhava muitas funções além da docência. Se alguém estava com febre, ia buscar remédio na casa da professora, se tinha dor de barriga, lá também estava o remédio, nas brigas de famílias a conselheira era a professora e assim, vivia a professora, que também residia na escola. Os prédios escolares eram construídos com salas de aula para os alunos e dependências, no mesmo prédio, para acomodar a família da professora. Era ali no prédio escolar onde ela morava, e foi lá que eu nasci.

Com o passar dos anos, a sua filha Hilda casou-se e surgiram os netos, no total de seis, 2 meninos e 4 meninas. Todos nasceram neste prédio e foram alfabetizados por ela. Quando se aposentou, foi substituída por sua filha Maria, que também foi professora leiga durante 25 anos, exercendo toda sua jornada de trabalho no mesmo local.

A trajetória de conquista da educação no meio familiar foi sinônimo de aprendizagem e transformação na vida pessoal e profissional. Esse cenário nos remete a um olhar crítico e reflexivo sobre o viver/ser professor na zona rural, desempenhando várias funções além da docência. Desta forma, podemos pensar sobre a funcionalidade das políticas públicas nas escolas do campo, tendo em vista os avanços, as permanências, os retrocessos, as conquistas, as lacunas, assim como as concepções de políticas educacionais e as especificidades do campo.

Além disso, é indispensável ponderar as maneiras como são representados e legitimados os mecanismos que garantem e permitem o acesso e a permanência das crianças na Educação Infantil. Da mesma forma é necessário situar quais as estratégias educacionais desenvolvidas em cada local, sejam na escola ou no ambiente familiar, e que são utilizadas para contrapor as barreiras deste acesso e permanência na escola.

Trago comigo um imenso orgulho de ter vivido durante a minha infância momentos em que pude adquirir muitas experiências, aprendizagens e conhecimentos, que contribuíram e contribuem para toda a minha existência, me inquietando nos enfrentamentos da vida. Desta forma, essas vivências me proporcionaram experimentos decisivos no meu caminhar. Por isso tenho muito prazer em ser uma das netas da pró Rosa. Desse modo, o título deste estudo traz implícita a minha origem, e demarca a volta as minhas origens, a volta ao campo.

Carinhosamente chamada e conhecida por todos como “a neta da professora Rosa”, inicio e desenvolvo esta pesquisa apoiada na minha história de vida, considerando o fato de que boa parte dela passei inserida no contexto escolar rural, pois minha querida avó era figura ativa nesta realidade. Assim, muitas das inquietações que possuo na vida acadêmica, em relação ao campo, tem base nas experiências outrora vivenciadas.

E considerando as minhas experiências pessoais, de uma “menina” que saiu das escolas do campo e ingressou na realidade educacional urbana, passei a me questionar sobre como essa nova realidade pode ser um tanto excludente para com as crianças que tiveram diferentes oportunidades de vida, e até mesmo pouco letramento e conhecimento tecnológico. A partir desses questionamentos, passei a acreditar e a defender a ideia de que todas as crianças da zona rural devem ter o direito a uma Educação Infantil de qualidade, regularizada em um projeto pedagógico que promova o desenvolvimento integral da criança, associado ao

conhecimento de mundo, podendo assim, ampliar suas potencialidades e contribuir para a cidadania, sem deixar de valorizar as suas raízes.

Quanto a esse contexto, Gehlen (2011) aponta que as crianças residentes na Zona Rural ganham representatividade estigmatizada quanto às relações discriminadas, em comparação ao urbano, taxadas como sujeitos atrasados, com ausência de educação e cultura, ou até mesmo representativos da pureza, ingenuidade.

Paramentos estes de “romântico ou de atraso” dos sujeitos rurais, foram tensionados pelos movimentos sociais do campo, através de mobilizações políticas e sociais. Estas ações lutam por igualdade e direitos de cidadania, com o acesso à terra, à educação, à saúde, a direitos sociais e às políticas agrícolas, dentre outros (BARBOSA, 2013).

É sabido que o surgimento da industrialização provocou uma grande evasão dos habitantes da zona rural para os centros urbanos, consolidando desta forma a cultura urbana. Este processo modificou intensamente a situação econômica e social dos países envolvidos no novo ramo de atividade que se inicia. As consequências para as localidades são tão evidentes que em pouco tempo a industrialização se configura como desenvolvimento. De acordo com Silva (2004), o termo “desenvolvimento” passou a ser utilizado, no Brasil, a partir da década de 1940, originado na linguagem biológica, para explicar os processos de transformações pelos quais passam os seres humanos em todas as fases da vida. Ao longo da história, o conceito foi gerando novos sentidos.

Ainda segundo Silva (2001), na década de 1950, a indústria gradativamente vai assumindo o controle do processo de acumulação do capital no Brasil. Desta forma, o país vai deixando de ser “ eminentemente agrícola”, e assim o campo passa a ser visto como lugar de atraso, e para que houvesse uma modernização era necessário acompanhar o progresso industrial instalado nos centros urbanos.

Diante disso, ascendeu uma invisibilidade social na área rural, silenciando as vozes dos sujeitos, que por muitas vezes são desrespeitadas. Seus povos, suas histórias e culturas vêm sendo caladas nos currículos, que são pensados no intuito de atender às escolas urbanas (FERREIRA, 2014).

Ainda segundo Ferreira (2014), é preciso que as diferenças existentes entre o urbano e rural sejam consideradas. A Constituição Federal de 1988 já garante “Educação para todos”, porém, na realidade, a educação tornou-se privilégio de

alguns, em detrimento de outros. Quando se trata de uma educação para todos, não é levado em consideração apenas o princípio da universalidade, mas das diferenças.

Uma grande conquista dos movimentos políticos e sociais, no que se refere à infância e a educação, ocorreu com o marco do significado de Educação Infantil (0 a 5 anos), que foi instituída como dever do Estado e direito de todos, através da Constituição Federal de 1988. Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional tornou a Educação Infantil a primeira etapa da Educação Básica, sendo ofertada em creches (0 a 3 anos) e pré-escolas (4 a 5 anos), em escolas e Centros de Educação Infantil. Inicialmente, surge como direito a famílias trabalhadoras, em seguida, também é reivindicado como um direito social, garantido a todas as crianças.

Sabemos que no decorrer dos últimos 40 anos, o Brasil constituiu um programa de educação que ampliou a oferta da educação básica para os cidadãos brasileiros. A Constituição de 1988 assegura a todos os cidadãos o direito à educação, sem distinção de onde eles habitem, seja em áreas rurais ou urbanas. Adicionalmente, esta define que a Educação Infantil é o primeiro nível da Educação Básica, a qual se constitui num espaço a ser ocupado por um amplo contingente de crianças, que até então não tinha a garantia de um espaço educacional institucionalizado (BARBOSA; FERNANDES, 2013).

Contudo, nos grandes centros urbanos isso tem sido eficaz em termos numéricos, principalmente no que diz respeito à pré-escola, já na zona rural, isso não é um fato. Conforme aponta o Censo Demográfico de 2010, desenvolvido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Brasil possui 16.044 milhões de crianças de até seis anos, isto é, 12% da população total de brasileiros, e destas, 3.546 são residentes em áreas rurais. Ademais, o Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2010) aponta que em áreas rurais apenas 12,1% das crianças frequentam creches e 67,6% estão nas pré-escolas, um valor inferior ao das áreas urbanas, onde a cobertura é de 26% para as creches e 83% para as pré-escolas.

Apesar de todos estes direitos garantidos e assegurados pela Legislação Brasileira, uma boa parte da população de nossas crianças ainda não foi beneficiadas, principalmente aquelas oriundas de uma classe social mais pobre, população preta ou parda e aquelas residentes em áreas rurais.

A conjuntura apresentada fortalece a ideia de que todas as crianças da zona rural devem ter o direito a uma Educação Infantil de qualidade, regularizada em um

projeto pedagógico que promova o desenvolvimento integral da criança, associado ao conhecimento de mundo, podendo assim, ampliar suas potencialidades e contribuir para a cidadania, sem deixar de valorizar as suas raízes.

Diante destas estimativas, é importante a identificação e a compreensão das barreiras de acesso destas crianças à educação na zona rural, logo, que políticas educacionais e legislações defendem, mesmo entre contradições, a importância do acesso e permanência das crianças pequenas em instituições escolares de Educação Infantil.

O acesso à Educação Infantil no meio Rural não está sendo cumprido, devido à falta de efetividade das políticas para superar as desigualdades sociais e educacionais, e também a busca por políticas afirmativas, para valorizar e promover a formação humana pautada na justiça, socialização, diversidade e subjetividade, comprometidas com a cidadania e a democracia.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Resolução CNE/CEB Nº 20/2009, p. 85) definem: [...] É bastante conhecida no país a desigualdade de acesso às creches e pré-escolas [...], bem como as condições de diferenças na qualidade da educação ofertadas às crianças também configuram-se em infração dos direitos constitucionais das mesmas, e diferenciam esses ambientes como instrumentos que, ao invés de promover a equidade, sustentam e reforçam as desigualdades socioeconômicas, étnicos-raciais e regionais.

Entretanto, apesar da Legislação Brasileira garantir e resguardar o direito a educação a todos os sujeitos, com equidade e superação das desigualdades socioeconômicas, étnicos-raciais e regionais, não existe uma política que garanta aos alunos da Educação Infantil na zona rural o acesso e a permanência dos mesmos nestes ambientes.

Nesse sentido, conforme afirma Barbosa e Fernandes (2013, p. 302), “Quando se projeta as condições de oferta da Educação Infantil para as áreas rurais, a situação ainda fica mais complexa, pois não há uma tradição histórica de oferta de Educação Infantil para as crianças residentes em áreas rurais”. Enfim, a pouca oferta de vagas na zona rural reafirma a invisibilidade, que tanto as crianças quanto os demais moradores destas áreas foram submetidos ao longo da história brasileira. Isso demonstra a realidade pela qual perpassa muitas crianças e jovens, diante dos fatores excludentes enfrentados no ambiente escolar.

Dentro dessa problemática, existem muitos objetos de discussões no âmbito educacional que se insere na proposta desta pesquisa, orientados com a seguinte indagação: Como ocorre o acesso e permanência de crianças da Zona Rural à Educação Infantil, na Escola Municipal Juventino Francisco de Souza, localizada na localidade da Cambaúba, no Município de Amargosa? Esta pesquisa visa a compreensão da relevância acadêmica em investigar as condições das políticas públicas e da Educação Infantil na escola pública municipal no campo, observando de que forma esta educação e suas concepções estão sendo oferecidas neste contexto.

Para efetivação da pesquisa, teremos como suporte dados informativos da Secretaria de Educação do Município, buscando assim, conhecer as estratégias municipais e as propostas para superação das barreiras que impedem o acesso e a permanência das crianças à Educação Infantil. No intuito de compreender as complexidades que permeiam no campo educacional e as políticas públicas e sociais, que permitem identificar e analisar os desdobramentos educacionais para a Educação Infantil oferecida às crianças residentes na Zona Rural.

O presente trabalho está estruturado em sete capítulos que objetivam discutir algumas temáticas necessárias para o desdobramento deste escrito. Para tanto, em nosso Primeiro Capítulo, que se constitui na Introdução, fizemos uma breve contextualização dos pontos a serem discutidos ao longo deste trabalho, dos nossos objetivos, além da apresentação de nossos sujeitos, bem como o *lócus* de pesquisa.

O Segundo Capítulo, intitulado “Concepção de Infância e Educação Infantil no Campo”, apresenta uma reflexão sobre o processo histórico e social da concepção de infância, no decorrer do tempo, além de apresentar também a forma como se deu o desenvolvimento da Educação do Campo, desde os seus primórdios. Ainda nesse sentido, são apresentados os elementos da Legislação que tangem à Educação Infantil no campo brasileiro, e são trazidas informações específicas sobre o contexto educacional da cidade de Amargosa, cidade da realização dessa pesquisa.

O Terceiro Capítulo, “O Caminho da Escola do Campo: Acesso e Permanência” visa compreender de que maneira ocorre o processo de acesso e permanência das crianças da Educação Infantil na zona rural de Amargosa, especificamente no distrito do Cambaúba. Além disso, buscou-se elencar as

políticas afirmativas para garantia de ensino de qualidade aos alunos da Educação Infantil, que busquem valorizar e promover a sua formação pautada na justiça, socialização, diversidade e subjetividade, comprometidas com a cidadania e a democracia.

O Quarto Capítulo, “Desafios da promoção da igualdade, da qualidade e dos direitos no contexto da Educação Infantil no Campo”, objetiva apresentar a realidade das crianças e da Educação Infantil do meio rural do município de Amargosa analisar de que forma ocorre a inserção das crianças neste contexto; e identificar as possibilidades e os desafios que elas encontram nestes ambientes, tendo em vista as bases legais que legitimam os direitos destas crianças.

O Quinto Capítulo, “Percurso Metodológicos”, traz as informações sobre o processo de realização da pesquisa, incluindo o lócus da sua realização, os sujeitos participantes e os instrumentos utilizados para a coleta dos dados. Vale ressaltar que o presente estudo foi desenvolvido seguindo os pressupostos da pesquisa qualitativa, e que a pesquisa de campo foi realizada numa comunidade rural do município de Amargosa, na Cambaúba, mais especificamente na Escola Municipal Juventino Francisco de Souza. Para tanto, os participantes da pesquisa foram pessoas ligadas diretamente ao cotidiano escolar, e os instrumentos metodológicos utilizados envolveram a realização de entrevistas, além de observações do espaço e de análises de documentos, que contêm informações sobre como ocorre o processo de acesso e permanência dos alunos na referida localidade.

O Sexto Capítulo, “Análises e Discussões dos Dados”, apresenta os resultados colhidos por meio da realização da pesquisa, trazendo as diversas informações proporcionadas pela pesquisa de campo. Paralelamente aos resultados apresentados, são trazidas também as discussões sobre eles, levando em consideração todo o contexto da Educação do Campo e da Educação Infantil. Vale ressaltar que, para enriquecer essas discussões, durante a construção de todo o estudo buscou-se o aporte teórico de autores que se dedicam a essas temáticas, dentre eles destacam-se Philippe Ariès (1981), Postman (1999), Pinheiro (2011), Silva (2009), Pires (2012), Ferreira (2014), Fernandes (2012) e Arroyo (2010).

Por fim, o Sétimo Capítulo, “Considerações Finais”, apresenta uma retomada de todos os elementos discutidos na monografia, apresentando as nossas considerações sobre os dados analisados durante o período de inserção em campo.

Capítulo II

CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL NO CAMPO

2-CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL NO CAMPO

É importante compreender um pouco dos caminhos da história que caracteriza o conceito de infância. Assim, buscou-se uma leitura aprofundada nas relações sociais da criança, e como esta era compreendida no seio familiar e social. Para tanto, iniciamos com a breve pesquisa da respeitável obra, intitulada “História Social da Criança e da família”, do historiador Francês Phillipe Ariès (1981). Suas contribuições revelam, com propriedade, que a criança no período medieval era considerada como um adulto em miniatura, sem respeito às suas limitações diante das suas fases de desenvolvimento físico, psíquico e cognitivo. “Não se pensava, como normalmente acreditamos hoje, que a criança já contivesse a personalidade de um homem [...] A criança era tão insignificante, tal mal entrava na vida [...]” (ARIÈS, 1981, p. 57).

Aquele período foi marcado por uma infância que era considerada como um tempo curto e de breve transição, que passaria rápido e quase não deixaria nenhuma recordação desta fase guardada na lembrança. As crianças conviviam entre os adultos, sendo consideradas como seres inferiores e que não mereciam nenhum tipo de tratamento diferenciado. A infância não possuía nenhuma representatividade, e assim se ignorava esta fase da vida. É provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo (ARIÈS, 1981).

Ainda segundo o autor, por volta do século XVI, a Infância era considerada uma fase sem importância. Assim se a criança morresse não era digna de lembranças, visto que a sobrevivência das mesmas muitas das vezes era causadora de problemas. Naquela época, elas morriam em grande número, o que não causava nenhum estranhamento, as taxas de mortalidade tinham um índice muito elevado. Da mesma forma, eram enterradas em qualquer lugar, de maneira que não se tinha nenhum sentimento de afetividade. Ademais, parte do alto índice de mortalidade se devia às práticas de infanticídio.

As crianças eram descartadas e substituídas por outras, sem quaisquer sentimentos, com o objetivo de conseguir um ser melhor, saudável, forte, que atendesse às expectativas dos pais e de uma sociedade, que estava organizada em torno de uma infância utilitária. O costume social deste período era marcado pela

constituição da família com a presença de muitos filhos, na esperança de que pelo menos dois ou três conseguissem sobreviver (POSTMAN, 1999).

Diante disso, as crianças que superavam a mortalidade, eram confundidas com os adultos. Segundo Ariès (1981), as sadias eram mantidas por questões de necessidade, mas a mortalidade era aceita com bastante naturalidade. Outra particularidade da época era entregar a criança para que outra família a educasse. O regresso para casa se dava aos sete anos, se sobrevivesse. Nesta idade, seria capaz de ser implantada no seio familiar e no trabalho.

Corroboramos com Postman (1999), quando assegura que neste período o comportamento de todas as faixas etárias era de plena infantilidade, pois no mundo oral, tanto os adultos quanto as crianças, não possuíam um conceito preciso. Desta maneira, a infância era finalizada aos sete anos, pois nesta idade as crianças já conseguiam dominar as palavras, dizer e compreender o que os adultos faziam, diferenciando assim o certo do errado. Segundo o Autor, “O menino de sete anos era um homem em todos os aspectos, exceto na capacidade de fazer amor e guerra” (1999, p.30). Também neste período, segundo Ariès, não era realizado nenhum tipo de festa religiosa para a infância, além das grandes festas sazonais pagãs. Só a partir do século XVI, com o advento da primeira comunhão, que “iria tornar-se progressivamente a grande festa religiosa da infância, e continuaria a sê-lo até hoje, mesmo nos lugares em que a prática cristã não é mais observada com regularidade” (p. 97). A primeira comunhão, além de se tornar a primeira festa familiar, contribuiu para registrar a vida da criança no processo histórico. Porém, não se permitia a participação nesse ato das crianças muito pequenas, desobedientes ou que tivessem alguma deficiência.

Deste modo, se a infância não tinha representatividade no contexto familiar, também não havia, segundo o autor, a concretização do sentimento de amor. Nessa conjuntura, por um longo período, os sentimentos não eram reconhecidos ou simplesmente sufocados, chegando mesmo a não existir. Assim, o surgimento da concepção de infância, de acordo com Ariès (1981), apareceu no século XVII, com as modificações que se iniciaram no processo de transição para a sociedade moderna. Até então a criança era discriminada, marginalizada e explorada.

Essa época foi fortemente marcada pela falta de sentimentos de afetividade ou amor das famílias para com as suas crianças. A infância era vista com pouco significado, sem nenhuma valorização e respeito para com as crianças, que viviam

sendo discriminadas, exploradas e desrespeitadas. Percebemos que não havia nenhum entendimento acerca do desenvolvimento Infantil, e assim as crianças eram vistas e tratadas com total descaso por seus familiares.

Em relação ao cuidar das crianças, não há sequer vestígios de hábitos de higiene nos primeiros meses de vida, as primeiras mudanças começam a surgir, no século XVII, com a intervenção dos poderes públicos, da escola e com a inquietação da Igreja em não concordar passivamente com o infanticídio, antes discretamente admitido. O trabalho de resguardar e cuidar das crianças eram realizados efetivamente pelas amas e parteiras, que agiam como defensoras dos bebês, criando uma nova concepção sobre a manutenção da vida da criança.

Dessa forma, foram surgindo alternativas para tentar salvar as crianças. Tanto os hábitos de higiene foram melhorando, quanto a preocupação com a saúde delas. Estas noções fizeram com que os pais não aceitassem com tanta naturalidade a perda de suas crianças.

Aos poucos vai se modificando a ideia da criança mística, bem como as relações familiares. Todas as mudanças culturais, influenciadas pelas transformações sociais, políticas e econômicas que a sociedade vai passando, contribuem para alterações na família e nas relações estabelecidas entre pais e filhos. A criança passa a ser educada pela própria família, que com isso desperta um novo sentimento por ela. Ariès (1981), caracteriza esse momento como o surgimento do sentimento de infância, que será efetivado em dois momentos: paparicação e apego.

Desta maneira, começa a brotar um novo sentimento de infância, no qual a criança, por sua ingenuidade, gentileza e graça, se torna uma fonte de distração e relaxamento para os adultos, sentimento que inicialmente era cultivado pelas mulheres que cuidavam delas. Com relação ao sentimento de apego, o autor relata que a infância e suas particularidades já não se demonstravam através da distração ou brincadeira, mas por meio do interesse psicológico e da produção moral.

Assim, com o aparecimento deste sentimento de apego e afeto, a criança passa a ter outra característica de ingenuidade e fragilidade, que deveria receber incentivos e contribuições para ser um sujeito feliz. Neste processo de mudanças, no final da Idade Média, surge o ato de ninar e paparicar as crianças por meio de

entretenimento, principalmente pelas classes elitizadas. Com isso, a morte já não é vista com naturalidade.

Já no século XVII, com o forte controle de um movimento promovido pelas Igrejas, Leis e pelo Estado, as expectativas transitam para o campo da moral, e a educação ganha terreno. Surge assim a escola, sem a definição de idade específica para a criança ingressá-la, tendo em vista que sua referência não era destinada só a educação das crianças, conforme Ariès (1981):

A escola medieval não era destinada às crianças, era uma espécie de escola técnica destinada à instrução dos clérigos [...]. Ela acolhia da mesma forma e indiferentemente as crianças, os jovens e os adultos, precoces ou atrasados, ao pé das cátedras magisteriais. (ARIÈS, 1981, p. 124).

Outro fato a ser destacado, era que não havia nenhuma preocupação com a educação das meninas, desta forma, elas não recebiam nenhum tipo de educação. Isso nos leva a refletir sobre a questão do preconceito contra a mulher, que remota a épocas antigas.

Com o período de transição que ocorre entre a Idade Média e o período moderno, a grande diferença que surge nas escolas está voltada à inserção da disciplina. Como ressalta o autor, a disciplina escolar era baseada nos princípios da disciplina eclesiástica ou religiosa, que era utilizado como um instrumento de correção, e não como aperfeiçoamento moral e espiritual. Segundo Ariès, “A disciplina escolar teve origem na disciplina eclesiástica ou religiosa; ela era mesmo um instrumento de coerção, mais do que de aperfeiçoamento moral e espiritual” (1981, p. 126).

Portanto, podemos observar que a concepção da Infância se dá frente a uma sociedade que apresenta um processo de afirmação da ideologia individualista acentuado, e a fatores socioeconômicos que são definidores de privilégios, poder e controle social.

No contexto brasileiro, o atendimento às crianças teve início após o descobrimento, com a chegada dos Jesuítas, que tinham como objetivos ensinar os hábitos da cultura europeia e catequizá-las. No Brasil colônia, a educação era destinada ao público infantil, e a iniciativa era das instituições religiosas, que tinha um olhar diferenciado e excludente com as crianças negras e pobres, tratadas precocemente como adultas.

Corroboramos com o pensamento de Mary Del Priore, apresentado na obra: “*O papel branco, a infância e os jesuítas na colônia*” (1996). No seu trabalho, a autora ressalta a tentativa de adestramento físico e mental, que foram submetidas às crianças indígenas, e enfatiza que o período da infância foi percebido naquele contexto como momento oportuno para a catequese, porque era “*também momento de unção, iluminação e revelação. Mais além, [era] o momento visceral de renúncia da cultura autóctone das crianças indígenas, uma vez que certas práticas e valores ainda não se tinham sedimentado*” (DEL PRIORE, 1996, p. 16).

A preocupação com a infância, saúde e educação para o público infantil ocorre a partir do processo de modernização, com o aparecimento da industrialização, porém as crianças eram atendidas em caráter assistencial e não educacional. O processo de industrialização provocou grandes mudanças nos hábitos sociais e culturais da sociedade, despertando o interesse dos pesquisadores da área da Educação Infantil em estudar o processo de evolução da assistência educacional dentro do contexto brasileiro.

Mais tarde, após a ditadura militar, se inicia um período de grande significância para o reconhecimento da Educação Infantil, é o surgimento de uma legislação que integra os princípios fundamentais de atenção e dos direitos para a criança e adolescência, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que em consonância com a Constituição Federal de 1988, coloca a criança como detentora de direitos ao acesso à educação, e posteriormente a LDB de nº 9.394/96- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reafirma estes direitos.

Na atualidade, a Educação Infantil passou a assumir grande importância para o desenvolvimento da criança. Diante disso, nesta etapa da vida, representa um locus para estímulo das suas capacidades físicas, psicológicas, intelectuais e sociais. Essa etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, e o espaço escolar, nessa perspectiva, tem o papel de complementar a ação da família e da comunidade, conforme reza a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (LDB) nº 9.394/96, alterada pela Lei 12.796/2013, no seu Artigo 29, diz:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social,

complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 2013, p. 1).

Diante disso, percebe-se que a legislação brasileira assegura a todas as crianças uma educação de qualidade e que contemple as suas necessidades, em instituições de ensino apropriadas com profissionais qualificados, assegurando a todos o direito à cidadania.

Assim, perpassou por uma longa jornada para alcançar esse mérito. Esta importante etapa da educação teve uma historicidade marcada por profundas discussões das mudanças, galgadas por movimentos e legislações que assinalaram os princípios e fins da Educação, que é a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (BRASIL, 1996).

No entanto, vale ressaltar que os princípios legais para estabelecer os direitos das crianças firmaram-se com a Constituição Federal de 1988, quando em seu artigo 208, inciso IV é advogado que: “[...]o dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988).

Em seção específica – Seção II – “Da Educação Infantil” – encontramos na LDB, alterada pela Lei 12.796 de 04 de abril de 2013, a definição de sua finalidade, os tipos de oferta e o formato e objetivos da avaliação:

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade:

II – pré-escolas, para crianças de quatro a cinco anos de idade.

Art. 31. Na Educação Infantil a avaliação, far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino Fundamental (BRASIL, 2013).

No que diz respeito aos avanços dos direitos da criança, outro marco importante, constituído por legislações, trata da não dissociação do cuidar com visão assistencialista do processo pedagógico. Fortalecendo esse aspecto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), indicam que a organização de tempo e das atividades propostas não fragmente a criança, considerando que ela está inserida em todos os momentos da instituição, aprendendo, levantando hipóteses, sentindo e descobrindo o mundo a sua volta.

Logo a DCNEI para a Educação Infantil no Campo norteia princípios e propostas pedagógicas, e a partir da configuração da infância no campo, com objetivos específicos para garantir o acesso e permanência dos alunos na escola, reconhecendo, valorizando e respeitando as suas identidades no âmbito social, cultural e econômico (BRASIL, 2010).

A Resolução CNE/CEB nº 5/2009 fixa as DCNEI e tece a primeira regulamentação nacional que define propostas pedagógicas e as Infâncias do Campo, como:

Reconhecer os modos próprios da vida do campo como fundamentais para a construção das identidades das crianças moradoras em territórios rurais, conhecer a realidade destes sujeitos, culturas, tradições e identidades, flexibilizar o calendário escolar, rotinas e atividades respeitando as suas atividades econômicas, respeitadas e valorizadas seus costumes e conhecimentos e promover brincadeiras que respeite seu contexto social. (BRASIL, 2009, p. 3).

Dessa forma, a compreensão histórica das relações institucionais do “cuidar” ou “educar” das crianças pequenas, possui um percurso controverso. Logo, a concepção de infância há séculos vem sendo questionada, através de movimentos, legislações, estudos e pesquisas, que buscam defender e garantir os direitos das crianças, tanto no contexto urbano como no rural, sem nenhuma distinção.

Segundo o Grupo de Trabalho Interinstitucional (GTI), a elaboração de uma política nacional de Educação Infantil do campo nos leva a pensar a difícil relação entre as políticas públicas e a grande variedade de infâncias vividas pelas crianças de 0 a 5 anos, residentes nos contextos do campo. O reconhecimento da Educação Infantil como dever do estado, e primeira etapa da Educação Básica, exigiu um grande debate envolvendo membros de diversos setores da sociedade, na busca de superar a invisibilidade destes sujeitos do campo em todos os aspectos.

Portanto, logo quando refletimos sobre creche/pré-escola, o que nos remete é o vínculo de um lugar urbano oferecido pela sociedade para dividir a educação e o cuidado do bebê e da criança pequena, desempenhada pela família urbana e o poder público. Este pensamento nos remete à origem de creches, para dar conta das mudanças nas organizações familiares surgidas com a urbanização e a industrialização no país. (SILVA, 2012).

Conforme Silva (2012) ressalta, este processo influenciou nas relações entre o rural e o urbano, brotando uma visão sobre a dinâmica nestes ambientes, utilizada

como justificativa ou não nos investimentos da sociedade em geral, e no atendimento da Educação Infantil das crianças do campo.

O entendimento de que as populações moradoras do campo não necessitam de creches/pré-escola, está baseada em imagens “saudosistas, nostálgicas e românticas” a respeito do meio rural. A visão é que as famílias no contexto do campo são constituídas de muitos membros, e que a educação se dá de forma compartilhada, estando a mulher próxima da família e do local de trabalho. Desta forma, a imagem que provém é que as creches/pré-escolas são necessariamente locais de guarda e substituição do ambiente familiar. (SILVA, 2012).

Atualmente, após muitas lutas dos movimentos sociais, sabemos que o meio rural brasileiro é imenso, rico em suas diversidades e relações sociais, e um lugar onde os sujeitos constroem suas identidades. Nestes ambientes, as crianças crescem, desenvolvem seus pensamentos, formas de agir e de sentir. Com este olhar, é importante analisar a necessidade que as propostas pedagógicas destas instituições, em ambientes do campo, devem levar em consideração seus contextos e suas identidades.

Portanto, a Educação do Campo é caracterizada por conglomerar todos os espaços não urbanos, num contexto educacional que leve em consideração as especificidades dessa população, e que valorize suas pluralidades sociais, culturais, políticas e econômicas. Nesse sentido, um dos maiores objetivos da Educação do Campo é a busca pela emancipação humana, proporcionando aos sujeitos se tornarem autores da sua própria história. Dessa forma, conforme afirmam as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo:

A educação do campo tratado como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana. (BRASIL, 2001, p. 1).

Neste sentido, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1/2002), defendem uma educação que leve em consideração todos os sujeitos em seus modos de vida e de existência

humana, ultrapassando os limites físicos do espaço, mas apropriando também todo um contexto de heterogeneidades existentes. Dessa forma, apontam o campo como um meio fundamental de possibilidades e de relações das pessoas com a sua própria produção histórica e cultural. Desta forma elas:

Orientam o trabalho pedagógico no estabelecimento de uma relação orgânica com a cultura, as tradições, os saberes e as identidades dessas populações, e indicam a adoção de estratégias que garantam o atendimento às especificidades dessas comunidades – tais como a flexibilidade e adequação no calendário, nos agrupamentos etários e na organização do tempo, atividades e ambientes – em respeito às diferenças quanto à atividade econômica e à política e sem prejuízo na qualidade do atendimento. (BRASIL, 2002, p. 01-02).

Assim, ao Estado é atribuído o dever de promover e garantir o direito a educação escolar a toda e qualquer classe social, cultural e econômica, como prevalece na Constituição Federal (1988) nos artigos 6º e 7º: “Art. 6º São direitos sociais a educação, [...], na forma desta Constituição. Art. 7º São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social.”

Os direitos das crianças são definidos, de forma mais abrangente, no art. 227.

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

Além disso, o Plano Nacional de Educação (PNE) tem como objetivo determinar diretrizes, metas e estratégias que atendam uma política educacional. O documento garante o direito à Educação Básica de qualidade, à universalização do ensino obrigatório e o aumento das oportunidades educacionais. Assim o PNE, na sua Meta nº 01, reafirma e proclama como forma de garantir esta modalidade de ensino ao objetivar:

Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. (BRASIL, 2014).

Logo, compreende-se que a Educação Infantil é importante para a formação cidadã do sujeito na sociedade atual, modalidade composta de fundamentos educacionais significativos. Nesse contexto, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) elabora e planejam estratégias para não dissociar o cuidar do educar, considerando a criança no seu desenvolvimento integral, através da formação da sua identidade, autonomia, e conhecimento de mundo, requisitos importantes para o desenvolvimento cognitivo, motor, social e cultural do sujeito para as fases posteriores da Educação Básica.

O referido RCNEI tem como meta contribuir para que as crianças possam se desenvolver de forma integral, respeitando suas identidades, e se tornando capaz de crescerem. Busca garantir aos sujeitos o seu direito à infância e, desta forma, contribuir para que as instituições tenham uma função socializadora nesta etapa de ensino, proporcionando o acesso e a ampliação de conhecimentos socioculturais pela criança. Surge como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas, para os profissionais que atuam com crianças de zero a cinco anos, respeitando os contextos onde estão inseridos.

Diante das realidades da vida no campo, há uma grande necessidade que a Educação Infantil seja contemplada nos currículos desse âmbito educacional, e que a formação não seja no sentido do desprestígio dos moradores do campo, mas voltada para afirmação e valorização dos sujeitos no contexto em que estão inseridos. Com isso, é preciso romper as barreiras dominantes de uma oferta de educação, para a submissão dos moradores do campo à vida urbana. (BARBOSA; FERNANDES, 2013).

Sendo assim, é necessário reconhecer que as discussões que transitam na área da Educação Infantil foram marcadas pelo espaço urbano, que sempre foi tido como o padrão de superioridade e modernidade que deveria ser seguido. Nesse sentido, Pinheiro (2011, p. 1) afirma que “a educação do campo tem se caracterizado como um espaço de precariedade por descasos, especialmente pela ausência de políticas públicas para as populações que lá residem”. Dessa forma, não refletem a realidade do campo, desconhecendo o verdadeiro contexto sociocultural e econômico em que convivem estes sujeitos, e como se dá a infância nestes ambientes, deixando de conhecer a forma concreta desta infância, seus modos e estilos de vida, suas brincadeiras, seus interesses, suas demandas e seus

olhares. Isso dificulta o trabalho, as atividades, a confecção de materiais que realmente reflitam a realidade da criança. (SILVA, 2012).

As normas de ensino, as estratégias pedagógicas e os desafios para a estruturação no atendimento às demandas das crianças do campo, ainda necessitam de muitos enfrentamentos no debate educacional, pois todas as crianças têm direitos assegurados pela constituição de uma Educação Infantil pública, gratuita, laica e de qualidade, bem como próxima a suas residências. (SILVA, 2012).

Como nos assegura a Legislação Federal, os objetivos e finalidades das instituições de ensino surgem com outra concepção, sendo um direito de toda a criança, não apenas de mães ou filhos de trabalhadores do campo ou urbanos, mas como um direito garantido a todos os sujeitos.

Surgem às creches com a finalidade de “cuidar” das crianças, filhos de mães trabalhadoras, como instituições de cunho assistencialista e não pedagógico. Realidade que perdurou por muitas décadas, sendo modificada para visão pedagógica, associada ao cuidar, com a legalização definida pela Constituição Federal de 1988, e reafirmada no decorrer dos tempos por legislações que lutam para garantir as crianças seus direitos.

Porém, oferecer esta educação no campo não é suficiente, quando levamos em consideração as creches/pré-escolas como uma ferramenta e espaço que desenvolva nos sujeitos a construção de subjetividades e sociabilidades, sem levar em consideração o seu contexto. Para os sujeitos moradores em ambientes do campo, se faz necessário um diálogo entre as formas de educá-los e seus lugares na coletividade. (SILVA, 2012).

2.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO E FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NAS ESCOLAS DO CAMPO EM AMARGOSA: ALGUMAS PERSPECTIVAS

Amargosa, segundo dados da Prefeitura Municipal, há dois séculos era dominada pelos índios Kariris, de língua Karamuru e Sapuyá, essa realidade durou até meados do século XIX, quando os remanescentes foram suprimidos pelos colonizadores que chegaram a estas terras em 1840, aproximadamente. Assim começou a desenvolver o povoado, iniciado com as famílias de Gonçalo Correia

Caldas e Francisco José da Costa Moreira, em volta de uma Capelinha por eles construída. (PMA, 2011).

Em Amargosa, as pombas de carnes amargas eram predominância na fauna regional. Portanto, de acordo com Lomanto Neto (2007), quando os seus moradores iam caçar, eles costumavam utilizar a seguinte expressão: “Vamos às Amargosas!”, aludindo a essa espécie de pombas. (CORDEIRO, 2012).

De acordo com o Plano Municipal de Educação (PME), o povoado logo foi crescendo, e a zona rural se desenvolvia com o plantio do fumo e do café. A resolução provincial nº 1726, de 21 de abril de 1877, o desmembrou de Tapera, sendo criada a Vila de Nossa Senhora do Bom Conselho das Amargosas, instalada em 05 de fevereiro de 1878. Neste período, foi grande o crescimento da Vila, decorrente do comércio, já forte com o sertão, e da produção do café e do fumo. Uma grande quantidade destes produtos já era exportada para a Europa. Decorrente deste rápido desenvolvimento, em 02 de julho de 1891, a Vila foi elevada à categoria de cidade, através do ato de criação, de 19 de junho de 1891, do Dr. José Gonçalves da Silva, governador do Estado da Bahia, que passou a ser chamada de Amargosa (PME, 2015).

A partir desse período, Amargosa continua florescendo, tendo como base na sua economia a produção de fumo e café. Com o objetivo de dar saída a esses produtos, bem como facilitar o comércio direto com a Europa e com os grandes centros, foi concluída, em 1892, a construção do Ramal da Estrada de Ferro de Nazaré. Foi uma época de muito vigor, pois alguns comerciantes tinham loja matriz em Amargosa e filiais em Paris, a exemplo da Casa Paris na América, de propriedade de Pedro Calmon de Freire Bittencourt (PME, 2015).

Amargosa viveu seu esplendor até a década de 30 do século passado, quando o Instituto Brasileiro do Café (IBC) começou a exigir que o café para exportação fosse despulpado. Nesse período, o município sofreu grandes prejuízos devido à nova exigência do IBC, pois a maior parte do café, aqui produzido, era pré-beneficiado em terreiros, e o município não dispunha de tecnologia necessária para o despulpamento do café (PME, 2015).

Até a década de 1930, o município de Amargosa constituiu importante *status* de polo regional, devido ao comércio agroexportador do café, ficando conhecido como a “Pequena São Paulo” (REBOUÇAS, 2012, p. 6). Segundo o Senhor José Peixoto, comerciante aposentado:

[...] houve a imigração de estrangeiros aqui na região [...] e causada pela fertilidade do chão. O incentivo da lavoura do café teve um grande desenvolvimento: atraiu os europeus, aí surgiram a colônia portuguesa, inglesa, alemã, francesa; aí vieram italianos. Amargosa foi surgida de uma hora pra outra, um apogeu de riqueza e ficou sendo o entreposto daqui para o porto fluvial de Nazaré. O desenvolvimento pesado mesmo de Amargosa surgiu em 1877 e quando foi criada a Vila em 1880. Em 1890, o desenvolvimento foi acelerando, a estrada de ferro foi começada na década de 70. Quando chegou a Santo Antonio de Jesus o apogeu do desenvolvimento da Vila de Amargosa estava num aceleração tamanho que a estrada de ferro de Santo Antonio a Amargosa foi construída num tempo recorde, em 05 anos. A estrada chegou aqui em, salvo engano, em 1892. Amargosa já era emancipada, emancipou em 1891. Aí o comércio facilitou o escoamento dos produtos. Como a raspadura, o café e o fumo era base da economia da região, Amargosa era o centro agrícola da região, especialmente pela lavoura cafeeira que era considerado o “São Paulo baiano”.(REBOUCAS, 2012, p. 6).

Na década de 60, com a política do Governo Federal de erradicar as plantações de café, por causa de uma doença que atacava o plantio, denominada de “Ferrugem”, o município de Amargosa sofreu um forte impacto na sua economia, e como consequência a primeira perda foi o ramal da estrada de ferro de Nazaré, ficando fora do entroncamento rodoviário, a 30 km da BR 101 e 116. Com isso, Amargosa perde a supremacia econômica para Santo Antônio de Jesus, Jequié e, principalmente, para Feira de Santana. (PME, 2015).

A cidade está situada no Vale do Jiquiriçá, sendo uma das mais belas paisagens do interior da Bahia, com rios, cachoeiras, matas e trilhas. Possui uma área de 463,185 km², compõe a região econômica do Recôncavo Baiano, faz parte dos dezenove municípios que constituem a bacia hidrográfica do Rio Jiquiriçá. Faz limite com os municípios de Santa Terezinha e Elísio Medrado a noroeste, São Miguel das Matas a leste; Laje a sudoeste; Ubaíra ao sul; Brejões e Milagres a oeste. A cidade encontra-se dividida administrativamente da seguinte forma: a sede, equivalente a área urbana; três Distritos rurais, conhecidos como Corta Mão, Itachama e Diógenes Sampaio; e quatro povoados denominados Acaju, Baixa de Areia, Cavaco e Barreiros. (PME 2015).

Atualmente, a população de Amargosa está estimada em 37.567 habitantes. De acordo com o censo demográfico 2010 do IBGE, Amargosa abriga um contingente de 34.351 habitantes, onde 24.889 residem na zona urbana e 9.462 na zona rural. Desta forma observamos que a taxa de urbanização da população é maior que da zona rural. Fato esse causado com a saída de pequenos produtores da zona rural em consequência da concentração das terras nas mãos de latifundiários e a política agrária no município. Assim os pequenos produtores acabam imigrando para a sede do município ou para os grandes centros. (PME, 2015).

Notamos assim que Amargosa vivenciou tempos áureos com o cultivo do café, mas por falta de uma tecnologia apropriada que atendesse as necessidades da produção, acabou sofrendo uma decadência desse cultivo. Porém, a cidade permanece até os dias atuais com uma economia estável, possui lindos jardins, e sendo muito acolhedora com os que aqui se achegam.

Em relação à educação na rede Municipal de Ensino, Amargosa é composta por 39 (trinta e nove) escolas, sendo 03 (três) creches, 06 (seis) escolas localizadas na zona urbana e as demais no perímetro rural. Na Rede Estadual são computadas 04 (quatro) escolas e na rede privada também 04 (quatro). Possui também 02 (duas) unidades de Ensino Superior a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e um Polo da Universidade Aberto do Brasil, vinculado à Universidade Estadual de Santa Cruz. (PME, 2015).

Em 2014, as instituições de Ensino do município, tanto as urbanas como as da zona rural, passaram por uma reforma nas suas estruturas físicas, e todas contam com energia elétrica. Quanto ao transporte escolar, é disponibilizado pelo município para os alunos do campo que necessitam se deslocar para a cidade, utilizando como veículo o ônibus cedido através de programas do Governo Federal ou transportes alternativos. (PME, 2015).

Segundo o Plano Municipal de Educação (PME) 2015-2025, a Educação Infantil no município de Amargosa tem atendimento para as crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos em três creches. Havia uma perspectiva de que no ano de 2015 seria concluída a construção da creche, por meio do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), visando proporcionar um atendimento a 120 (cento e vinte) alunos nessa faixa etária, porém ainda não está em funcionamento até o

encerramento desta pesquisa. No que diz respeito à pré-escola, os alunos da rede municipal, de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos, são atendidos em 26 (vinte seis) escolas do campo e 07 (sete) da zona urbana, junto ao Ensino Fundamental em meio período. Há também 04 (quatro) instituições particulares que também atendem a essa faixa etária.

Segundo o Censo Escolar 2010, o maior índice de crianças matriculadas na Educação Infantil foi registrado no ano de 2010, em comparação com os 03 (três) anos subsequentes. O motivo da queda é atribuído à implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos, que passou a receber crianças de 06 (seis) anos, que anteriormente fazia parte da Educação Infantil, e outra hipótese é o controle da natalidade.

Ainda conforme o PME, as propostas pedagógicas do município e os Projetos Políticos Pedagógicos das creches e das escolas, que atendem as pré-escolas, têm como base o RCNEI, organizado pelo Ministério da Educação (MEC). Este compreende aspectos como educar, brincar e proporcionar brincadeiras, contribuindo, desta forma, para o desenvolvimento da personalidade, linguagem e inclusão social da criança.

Com relação às taxas de escolarização na pré-escola, nota-se que esta etapa, mesmo sendo ofertada em meio período, tem um bom nível de ensinamento em que contempla estágios lúdicos do ensino. Com relação às creches, os dados mostram que é preciso aumentar o número de atendimentos para esta faixa etária, e a construção de mais instituições educacionais, que atendam a demanda das crianças no município de Amargosa, tendo em vista que a procura de vagas para as crianças de 0(zero) a 3 (três) anos é muito grande (PME, 2015).

De acordo com o documento, a Secretaria Municipal de Educação de Amargosa atende uma quantidade significativa de crianças, de 0(zero) a 5(cinco) anos, em seus estabelecimentos de ensino. Neste documento, em relação ao PNE, na sua meta 1, de universalizar até 2016 a Educação Infantil e Pré-escola para crianças de 4(quatro) a 5(cinco) anos, se evidencia que o município está próximo de atingir a meta exigida, com 43,60% de crianças matriculadas no ano de 2013. É necessário garantir uma Educação para emancipação dos sujeitos, para que eles possam pensar, refletir e construir seu próprio caminho com base na cidadania.

Segundo Cordeiro (2012), em relação às escolas da zona rural, encontram-se distribuídas em 5 Núcleos Administrativos, sendo compostas em cada uma delas pela gestão escolar e articulada por um diretor, um coordenador pedagógico, pelos docentes, pelos servidores administrativos e de apoio, e também pela comunidade externa. A nucleação foi operacionalizada a partir das disposições e aproximações geográficas das escolas. Com relação às turmas de Educação Infantil no Campo, há duas perspectivas para a oferta, ou seja, pode ter turmas que ofertem apenas a Educação Infantil, como também pode ser observado, a partir das informações coletadas na Secretaria Municipal de Educação, que existem turmas multisseriadas com a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I.

Ademais, muito ainda precisa ser feito pela Educação Infantil no município de Amargosa, no intuito de atender os objetivos específicos definidos para esta faixa etária nos documentos oficiais, que normatizam esta fase de ensino, garantindo assim, uma Educação Infantil de qualidade para toda sua clientela.

2.2 LEGISLAÇÃO E REFLEXÕES

A Educação do Campo vai se constituído entre os interesses do Estado Brasileiro, empresários e sociedade civil. Se por um lado a sociedade está empenhada por políticas públicas que assegurem uma educação de qualidade aos povos do campo, por outro lado, o Estado Brasileiro, aportando uma legislação que no período anterior a 1998, considerava uma educação para as populações rurais numa visão assistencialista de ordem social, denominada “Rural” (PIRES, 2012).

Neste período, no Brasil, a educação rural se dava de forma limitada e voltada para atender as necessidades de formação da mão de obra especializada para trabalhar na agricultura, do desenvolvimento Urbano–industrial e para conter o fluxo migratório interno nos anos de 1910 a 1920, dos moradores da zona rural para a urbana, fato esse, estimulado pelo processo de crescimento das indústrias (PIRES, 2012).

Desta maneira, faremos um breve relato histórico dos caminhos percorridos pela Educação Rural até a configuração da Educação do Campo nos dias atuais no Brasil. Quando os portugueses chegaram ao Brasil, em 1500, no século XVI, eles realizaram a exploração das riquezas aqui existentes, explorando os índios, além de extraírem madeiras, ouro e outros produtos valiosos. Os índios eram escravizados e

em troca de seu trabalho eles recebiam alguns objetos sem valor, sendo posteriormente expulsos de suas terras e muitas das vezes mortos (FERREIRA e BRANDÃO, 2011).

Segundo Carvalho *apud* Ferreira e Brandão (2011, p. 2), “o efeito imediato da conquista foi a dominação e o extermínio, pela guerra, pela escravidão e pela doença, de milhões de indígenas”. Logo após ocorreu a exploração dos africanos e de imigrantes pobres oriundos da Europa e do Oriente.

No decorrer da história do Brasil, sempre convivemos com um processo de exclusões, tanto no âmbito econômico, quanto no político e no social, que sempre estiveram presentes, e muitas vezes visto como algo normal. Mesmo com todos os avanços e as políticas públicas, até nos dias atuais esta exclusão social ainda é muito presente em uma sociedade neoliberal, principalmente por aqueles que de alguma forma tiram proveitos diante deste contexto.

Observamos que os vestígios da história nos levam a constatar que nas escolas brasileiras contemporâneas, as questões históricas que nos encaminham ao processo de exclusão social ainda são tratadas de forma natural, por parte de alguns educadores. Mesmo com o passar do tempo e com as Políticas Públicas em vigor em nosso país, ainda em algumas escolas brasileiras, o Brasil ainda continua sendo descoberto, os índios tratados como primitivos e os negros como escravizados.

A temática “Educação do Campo” historicamente, foi negligenciada e tratada com descaso e inferioridade pelos governantes, pela elite brasileira e pelas políticas públicas, enquanto que o espaço urbano sempre foi tido como o padrão de superioridade e modernidade, o que nos mostra de uma forma clara o descaso e a maneira como eles tratavam a educação voltada para o campo.

No entanto, apesar de toda essa negação para com as pessoas do Campo, nos últimos anos, foram surgindo movimentos sociais que impulsionaram a construção de um projeto de desenvolvimento social que envolva e valorize toda a sociedade, principalmente aqueles que vivem no Campo. Assim, dentre os objetivos desses movimentos, destaca-se a busca por uma educação de qualidade, de modo que as próprias origens da Educação do Campo são marcadas por uma série de lutas e desafios protagonizados pelos movimentos sociais.

Segundo Ferreira e Brandão *apud* Pinheiro (2011), apesar dos avanços ocorridos no Brasil nos últimos anos, ainda podemos notar lacunas na educação, principalmente na Educação do Campo. Muitas coisas foram se inovando no campo

menos a educação, que só obteve conquistas a partir das pressões dos movimentos sociais organizados. Assim, conforme Pinheiro (2011):

[...] inovaram: no maquinário, no aumento da produção de grão, nos agrotóxicos, alterações dos genes das sementes para exportação em larga escala. Mas os que têm usufruído desses avanços são pequenos grupos de latifundiários, empresários, banqueiros e políticos nacionais e internacionais. Enquanto a outros é negado o acesso a terra para sobreviver e garantir o sustento de outros brasileiros[...]. (PINHEIRO, 2011, p. 3).

O modelo de educação executado no Brasil, durante o início do Império em 1822 até meados do século XX, era uma educação voltada para elite brasileira, na qual discriminava os pobres, negros, índios e a população da zona rural. Entretanto, ainda nos dias atuais, a educação no Brasil continua privilegiando os sujeitos da zona urbana, e qualificando a mão de obra para o mercado de trabalho. Desta maneira, a Educação do Campo reafirma a invisibilidade da população moradora destas localidades, que foi esquecida ao longo da história brasileira.

Muitas foram às lutas travadas para que algumas mudanças fossem alcançadas. Uma extensa trajetória foi percorrida pela Educação do Campo, marcada por lutas no intuito da realização de um novo projeto político-pedagógico, que atendesse as necessidades da Educação do Campo, sendo este trabalho concebido na década de 1990, que até então era marcado por um passado excludente nas áreas rurais (FERNANDES, 2012).

De acordo com a autora Fernandes *apud* Marinho (2008) a educação direcionada ao espaço rural sempre foi negligenciada ao longo da história do Brasil pelo fato de o sistema educacional não considerar o meio em que vive o educando. Assim, o ambiente escolar, ao invés de favorecer uma transformação da realidade, fortalece as desigualdades sociais.

No Segundo Império, surgem as primeiras intenções para a Educação Rural, uma vez que a população na sua maioria estava centrada na zona rural, aliado ao fato de existir uma classe intermediária, que começa a entender que não só o dinheiro poderia produzir uma ascensão social (FERNANDES, 2011). Porém, as políticas brasileiras continuavam atendendo às classes dominantes, e assim os latifundiários permaneciam em uma posição de destaque.

Segundo Fernandes (2011), apesar de algumas escolas terem sido construídas, elas não funcionavam, principalmente as escolas agrícolas, que não

possuíam os recursos necessários. Nesse sentido, outro problema decorrente era a proposta pedagógica destinada à população rural, que não buscava valorizar aquele contexto e que não atendia as especificidades da população rural, uma vez que era uma mera adaptação da educação urbana para a rural.

Com o passar dos anos, o governo do Império incide para República, contudo os interesses continuam os mesmos. O período é marcado por uma forte presença do movimento anarquista, pela fundação do partido comunista (PCB) e pelo movimento operário. Este período (1889 a 1930) foi marcado pelo comando político dos coronéis e a insatisfação das massas cívicas e militares contra o então governo. Inicia-se assim um modelo educacional estatal, porém sem demarcações para o meio rural (FERNANDES, 2012).

Durante muito tempo a nomenclatura utilizada para se referir aos processos educacionais nos espaços não urbanos era a Educação Rural, termo esse, que foi registrado pela primeira vez durante o Primeiro Congresso de Agricultura do Nordeste Brasileiro. Essa época foi marcada pela existência de um grande movimento migratório das pessoas que moravam no campo, que iam viver na cidade em busca de melhores condições de vida. Assim, o objetivo do mencionado evento era o de evitar a migração, e manter a população camponesa no campo, de modo que a Educação Rural “privilegiava o estado de dominação das elites agrárias sobre os(as) trabalhadores(as), principalmente para estabelecer a harmonia e a ordem nas cidades e elevar a produtividade do campo” (PIRES, 2012, p. 81).

Com a constituição de 1934, surgem as primeiras noções para uma política pública que estabelecia a criação de um Plano Nacional de Educação, que fiscalizasse as atividades do ensino em todo o país. Ao mesmo tempo, surge a ideia de que a união financiasse o ensino nas áreas rurais, conforme parágrafo único, do artigo 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).

No ano de 1937, foi criada a Sociedade Brasileira de Educação Rural, com o objetivo de expansão do ensino e do folclore rural. Já na década de 1940, foi criada a comissão Brasileira-Americana de Educação das Populações Rurais, que tinha como objetivo a implantação de projetos educacionais e o desenvolvimento das comunidades rurais (SOUZA, 2006).

Nas primeiras décadas da República, acontece um movimento ruralista, que almejava convencer o homem a continuar na zona rural. Daí nasce o “ruralismo pedagógico”, que tinha como objetivo manter os trabalhadores rurais no campo. A proposta era levar para o meio rural a educação, onde as crianças deveriam trabalhar com imagens voltadas ao campo, apresentar noções de higiene, reverter a ideia de que a região rural é ruim, mostrar como o campo pode ser prazeroso, como o sujeito pode ganhar a vida com conforto e de maneira tranquilo e com isso, tentar impedir a migração para os grandes centros (FERNANDES, 2012). Nesse sentido, corroboramos com Pires (2012, p. 82), que ressalta:

O ruralismo pedagógico foi reforçado pela ideologia do colonialismo, a qual se pautava na defesa das virtudes do campo e da vida camponesa para esconder a preocupação com o seu esvaziamento populacional, o enfraquecimento social e político de patriarcalismo e a forte oposição, por parte dos agroexportadores, ao movimento progressista urbano. Ao lado disso, o ruralismo teve outros apoios como o de alguns segmentos das elites urbanas, que apregoavam a fixação do homem/mulher no campo como forma de evitar a explosão de problemas sociais nas cidades (PIRES, 2012, p. 82).

Em 1950, foram desenvolvidas ações para a preparação de técnicos destinados à educação de base rural e programas de melhorias de vida dos agricultores, com a Companhia Nacional de Educação Rural e o Serviço Social Rural.

Em 1960, foi criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 4.024/61. Concomitantemente, este foi um período com grandes movimentos por parte dos camponeses, pela realização da Reforma Agrária. Na década de 1960, surgem importantes atores sociais que contribuíram de forma definitiva para fortalecer o discurso sobre a construção da Educação do Campo (FERNANDES, 2012).

Nessa conjuntura, destaca-se na década de 1980 o Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST), articulando a luta pela terra com a luta pela educação.

O MST é um movimento sócio territorial que reúne em suas bases diferentes categorias de camponês pobres – como parceiro, meeiros, posseiros, minifundiários e trabalhadores assalariados chamados sem-terra – e também diversos lutadores sociais para desenvolver as lutas pela terra, pela Reforma agrária e por mudanças na agricultura brasileira. (FERNANDES, 2012, p. 498)

Com o golpe militar em 1964, a primeira Lei de Reforma Agrária foi anunciada, a partir da Lei 4.504, de 30 de novembro de 1964, denominada Estatuto da Terra. E também com a criação da Lei 5.692/71, que tinha como objetivo dar ao educando uma formação indispensável ao desenvolvimento das potencialidades, preparando para o trabalho (MARINHO, 2008).

A criação pelo governo da segunda LDB n. 9.394/96 - (BRASIL, 1996), estabelece uma oferta de educação básica para a população rural, que atenda as peculiaridades locais, conforme estabelece os artigos 23 e 28 prescritos no capítulo II.

Art.23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias a sua adequação as peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente.

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas as reais necessidades e interesses dos alunos na zona rural:

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas:

III – adequação a natureza do trabalho na zona rural.

A Resolução também fortalece a presença da comunidade e dos movimentos sociais e sindicais na escola, garantindo assim, uma gestão democrática nas escolas do campo. Ela constitui normas que garantem a formação inicial e continuada para os professores, que atuam nas escolas de campo, e ainda se refere às questões relacionadas ao financiamento para estas escolas. (SILVA, 2012).

Outro importante instrumento foi criado através da Emenda Constitucional n. 14 e da Lei n. 9.424/96, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério (FUNDEF), com o objetivo de liberar recursos para os municípios promoverem a universalização do acesso ao ensino de qualidade. Como o FUNDEF não atendia à Educação Infantil, foi necessário criar posteriormente o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Outros Projetos especiais foram criados, como o Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural (EDURURAL), que tinha como objetivo

oferecer subsídios para uma educação de qualidade no contexto rural, e o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Ambos tinham como principal finalidade tentar erradicar o analfabetismo brasileiro, no entanto estes projetos não conseguiram atingir suas metas.

De 1985 a 1988, o Brasil viveu o auge de importante momento político-coletivo-democrático, encarnado na constituinte e Constituição de 1988, documento de importância suprema para entender a situação que ainda persiste, referente ao encontro entre renovada sociedade política dirigente e as demandas expressas da sociedade civil em luta. Havia soma e contradição entre sociedade política e sociedade civil, entre uma sociedade política “democrática”, dominada pelas forças conservadoras, e uma sociedade civil “democrática”, influenciada pelas ideias populares, sobre direitos sociais e políticas públicas universais, visando diminuir a desigualdade social e a exclusão secular e profunda, mas ingênua, com respeito à unidade entre economia e política (OLIVER-COSTILLA, 2006).

Até o fim do Governo Militar e o início da Nova República (1985), o que observamos por parte dos governantes é que eles só constituíram políticas de ensino. Assim, ao Estado é atribuído o dever de promover e garantir o direito a educação escolar a toda e qualquer classe social, cultural e econômica como prevalece na Constituição Federal (1988) nos artigos 6º e 7º, já citados anteriormente.

Logo após, em 1997, foi realizado o I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária. Porém, ao avaliar as origens da expressão Educação do Campo, percebe-se que ela é marcada pela I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, um evento que foi realizado em 1998 na cidade de Luziânia em Goiás, e que reuniu professores e movimentos sociais para discutir sobre a educação que era ofertada para as áreas rurais. A partir desse evento é consolidada a expressão “Educação Básica do Campo”, que segundo Caldart (2004, p.1), “o momento do batismo coletivo de um novo jeito de lutar e de pensar a educação para o povo brasileiro que trabalha e vive no e do campo”, pois busca-se uma educação que respeite as especificidades do campo, sem inferiorizá-las. Isso, inclusive, fica em evidência nos próprios objetivos do evento, ao afirmar que:

Ajudar a recolocar o rural, e a educação que a ele se vincula, na agenda política do Brasil. Todos que participamos na promoção desse evento, partilhamos da convicção de que é possível, e

necessário, pensar/implementar um projeto de desenvolvimento para o Brasil que inclua a milhões de pessoas que atualmente vivem no campo, e de que a educação, além de um direito, faz parte dessa estratégia de inclusão. (CNEC, 1998, p. 5).

Uma nova concepção ganha força, gestada pelos movimentos sociais e os próprios sujeitos do campo, que celebram uma nova referência para o debate e a mobilização popular: “A Educação do Campo e não mais a educação rural ou a educação para o meio rural”. Assim, a referida conferência reafirma que o campo é um espaço de vida digna, e que legitima a luta por políticas públicas específicas, bem como por um projeto educativo que atenda às necessidades destes sujeitos. Foram observadas, refletidas e discutidas as propostas, socializadas as experiências de resistência no campo e de um projeto de educação que buscava a construção de uma nova realidade, que exigia um novo olhar sobre o campo e para educação neste contexto (PIRES, 2010, p. 94).

Após uma ampla discussão, houve uma sistematização das experiências apresentadas pelas entidades participantes, e com isso reafirmaram três ideias principais sobre a educação básica do campo, sistematizadas por Caldart (2004, p. 89 - 90).

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

A proposta estabelecia para a Educação do Campo um contraponto ao “silêncio do Estado e à proposta da chamada educação rural ou educação para o meio rural no Brasil” (II CNEC, 2004, p. 01). Projeto este, que visa valorizar a trajetória da educação popular e das lutas sociais da classe trabalhadora. Surge

assim uma perspectiva no jeito de lutar e de pensar a educação, para os sujeitos que vivem no campo (PIRES, 2012).

Com a criação dos movimentos sociais, organizações não governamentais, representantes das Universidades e de órgãos públicos, foi realizado, em 1997, o I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), que foi organizado pelo MST, em parceria com a Universidade de Brasília (UNB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciências e Cultura (UNESCO) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

A I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo foi realizada em 1998, com o intuito de reafirmar que o campo é um espaço de vida digna e legitimação de um projeto educativo próprio para os sujeitos do campo e inaugura a concepção de Educação do Campo. Segundo Pires (2012), “Foi proposta uma Educação do Campo como um contraponto, tanto ao silêncio do Estado como também às propostas da chamada educação rural ou educação para o meio rural, no Brasil”.

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) foi implantado em 1998, e possibilitou condições na implantação de ofertas de cursos em várias modalidades de ensino, referentes à Reforma Agrária (PIRES, 2012).

Porém o termo “Educação do Campo” é recente, recebeu este nome em 2002, a partir das discussões do Seminário Nacional, realizado em Brasília, de 26 a 29 de novembro do mesmo ano. Antes de ser conhecida pela expressão “Educação do Campo”, a educação voltada para as pessoas das áreas rurais era intitulada de “Educação Básica do Campo”. Esta expressão surge a partir da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, como já cita anteriormente.

Após as discussões do Seminário Nacional, passou a ser chamada Educação do Campo, decisão reafirmada nos debates da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada em 2004, em Goiás, que reiterava a proposta para efetivar no Brasil um tratamento público específico para Educação do Campo.

A Educação do Campo tem a sua visão ampliada legalmente através da Resolução CNE/CEB n. 2/2008 (Brasil/MEC/CNE, 2008), a qual estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para desenvolver políticas públicas de atendimento de Educação Básica de qualidade, conforme o seu artigo 1º:

A educação do campo compreende a Educação Básica em suas etapas de educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação profissional técnica de nível médio integrada com o ensino médio e destina-se ao atendimento as populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativista, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros. (BRASIL, 2008).

Na Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em 2010, foram aprovadas emendas no eixo IV – Justiça Social, educação e trabalho: inclusão, diversidade e igualdade, para assegurar uma política pública nacional de Educação do Campo e da floresta como direito humano, articulada com o projeto alternativo de sustentabilidade ambiental, e atrelada a uma política pública de financiamento da educação, incorporando os anseios dos movimentos sociais quanto à Educação do Campo como política pública (BRASIL, 2010).

Foram estabelecidas estratégias referentes à Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Integral, as quais se diluem nas metas generalistas propostas para o PNE 2011 – 2020 (Projeto de Lei n. 8.035/2010).

Para a Educação Infantil no Campo, destacam-se a estratégia 1.7: fomentar o atendimento das crianças do campo na Educação Infantil, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento das crianças, de forma a atender às especificidades das comunidades rurais; e a estratégia 1.8: respeitar a opção dos povos indígenas quando a oferta de Educação Infantil, por meio de mecanismos de consulta prévia e informada às questões inseridas na meta 1 – universalizar até 2016 o atendimento escolar da população de 4 e 5 anos e ampliar até 2020 a oferta de Educação Infantil de forma a atender a 50% da população de até 3 anos.

Quanto às estratégias e lutas por uma Educação Infantil de qualidade, para os sujeitos da zona rural, podemos destacar que desde 1960 os movimentos de mulheres vêm se mobilizando, e destas batalhas resultou a ação do Conselho Nacional dos Direitos das Mulheres (CNDM), junto a comissão “Criança e Constituinte”, no Congresso Nacional nos anos 80, que afirmava que a ausência de vagas em creches penalizava as mulheres que precisavam ser inseridas no mercado de trabalho.

Com isso, o CNDM promoveu o 1º Encontro Nacional de Políticas de Atendimento às crianças de 0 a 6 anos, se posicionando assim:

(...) o direito a creche significa ultrapassar a era do assistencialismo e da benevolência, reconhecê-lo como instituição legítima em si, não usurpadora ou substituta da família, onde o estado deve com ela compartilhar a educação do cidadão criança (CNDM, 1986, p. 5).

No final dos anos 90, o movimento feminista, envolvido com sindicalistas, consegue inscrever na LDB a ideia de creche como ambiente de cuidado e educação. Desde 2004, a demanda por creches foi apontada nos incisos I, II, III da Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres e nos Planos Nacionais de Políticas para as Mulheres. (GTI, 2013).

Nesse sentido, o MEC, nas últimas décadas, vem realizando iniciativas voltadas à Educação Infantil do Campo, bem como a sua institucionalização na agenda política nacional. Em 2007, foi criado um grupo interministerial de políticas de Educação Infantil para os moradores do campo, e em 2008 foi realizado o 1º Encontro para discussão sobre o tema.

Em 2009, após realizar escuta de diferentes seguimentos sociais, as DCNEI (Resolução nº 05/2009) incorporaram aspectos das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1/2002), proporcionando um diálogo entre a Educação do Campo e Infantil.

Já em 2010, como estratégia de consolidação das DCNEI, a Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI), ligada à Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC, acrescenta textos exclusivos sobre as orientações para Educação Infantil do Campo. Para confeccionar tais textos, foi criado um grupo de trabalho que envolveu diversas entidades e inclusive pesquisadores da Educação Infantil e da Educação do Campo (GTI, 2014).

Ainda segundo o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), o I Seminário Nacional de Educação Infantil do Campo, tinha como proposta, dentre as recomendações ao MEC, a inferência ao diálogo Intersectorial, e a realização de pesquisa sobre a oferta e a demanda da Educação Infantil, com o objetivo de auxiliar ações governamentais. A pesquisa começou em 2011, e em dezembro de 2012, aconteceu o II Seminário Nacional de Educação Infantil do Campo.

A referida pesquisa foi realizada envolvendo o plano de cooperação técnica entre o Ministério da Educação e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), visando as “Características das práticas educativas com crianças de 0 a 6

anos residentes em áreas rurais” (MEC, 2014). Quatro grandes ações estruturaram a pesquisa, sendo: produção acadêmica nacional sobre Educação Infantil de crianças residentes em áreas rurais; análise qualitativa de dados secundários; oferta da Educação Infantil das crianças de áreas rurais; e coleta de dados qualitativos em 30 municípios.

É importante entender que a Educação Infantil tem uma posição muito respeitável nos movimentos sociais e sindicais do campo e das mulheres, visto que há uma relação estreita entre a primeira infância e os cuidados atribuídos a elas em nossa sociedade. É necessário compreender a histórica reivindicação das mulheres por direitos e autonomia, que por muitos anos foram negados. E ao se pensar em uma Educação Infantil do Campo, é necessário reavaliar a imagem de que a mulher é a única responsável pelo ato de cuidar na primeira infância. Desta forma, a solicitação de escolas de Educação Infantil no Campo é um direito tanto das mulheres como das crianças, que vivem neste contexto.

Assim, a divisão dos cuidados permite à criança o acesso a uma oferta de educação que garanta um desenvolvimento integral, e esta socialização dos cuidados permite, por meio da Educação Infantil, o desenvolvimento da criança e os processos de autonomia para as mulheres. Portanto, reivindicava-se ampliação de oferta de Educação Infantil, construção de escolas nas comunidades do campo, creche pública de qualidade, dentre outras (GTI, 2014). Com o intuito de garantir estes direitos, a pauta da Marcha das Margaridas¹ em 2011 trouxe as reivindicações de atendimento a todos os filhos das mulheres que precisam sair para trabalhar no campo, em período integral, e creches e pré-escolas de Educação Infantil (GTI, 2014).

Logo, a então Presidente Dilma Roussef, em resposta às reivindicações, solicitou a “criação de grupo de trabalho interministerial para discutir critério para implantação de creches no campo, com o objetivo de oferecer às crianças que vivem nas comunidades rurais, creches públicas e com qualidade”. (GTI, 2014).

Segundo Arroyo (2010), as políticas educacionais têm se centralizado no entendimento e na superação das desigualdades, sobretudo com as questões

¹Marcha das Margaridas é uma ação estratégica das mulheres trabalhadoras para garantir visibilidade, reconhecimento e ampliar as conquistas das mulheres do campo e da floresta.

regionais, raciais e do campo, que historicamente foram excluídas de um sistema educacional público de qualidade e que atendesse às demandas da população.

Portanto, a constituição de políticas públicas voltadas para atender a Educação Infantil, de forma a assegurar que esta importante etapa da educação se estenda, para atender as populações do Campo, é visto ainda como um desafio a ser contemplado. Esse contexto é analisado também, diante da proposta da Meta 1 do PNE, aqui citada. A referida Meta é esclarecida como sendo de obrigatoriedade primordial a ser oferecida pelas instâncias municipais. No entanto, deixa evidente que esta meta somente será atingida com a parceria das esferas Estadual e Federal.

Desponta assim, a convicção de que a efetivação das políticas públicas educacionais com qualidade necessita da interação colaborativa, para afirmação de um compromisso definido, conforme regem as legislações, parâmetros e diretrizes educacionais.

Sendo assim, podemos perceber que muitas foram as conquistas alcançadas no que se refere à Educação do/no Campo e à Educação Infantil do/no Campo ao longo do tempo. No entanto, ainda há um longo caminho a ser trilhado para que a Educação do/no campo seja realmente efetivada social e educacionalmente, tornando os sujeitos do Campo protagonistas da sua própria história.

Capítulo III
O CAMINHO DA ESCOLA DO CAMPO: ACESSO E PERMANÊNCIA

3. CAMINHO DA ESCOLA DO CAMPO: ACESSO E PERMANÊNCIA

A realidade das crianças das regiões rurais brasileiras, no que se refere ao transporte escolar, é totalmente diferente em relação aos que vivem em ambientes urbanos. Se nos centros urbanos já existe uma preocupação com relação a estas questões, com as crianças do campo esta situação ainda é mais preocupante, visto que estes ambientes são caracterizados por longas distâncias, estradas de terra ou leitos de rios, e constantemente com obstáculos naturais.

Assim, o próprio caminho para a escola já distingue uma especificidade da Educação Infantil no Campo e, portanto, necessita de um cuidado todo especial tanto no cotidiano da instituição, como também pelas políticas públicas que atendem as suas demandas. A forma como é realizado o transporte escolar tem efeitos para pensar a qualidade da educação, o impacto da educação dos alunos, a utilização das práticas pedagógicas e também a coordenação do espaço/tempo (SILVA, 2012).

Ainda segundo a autora, além das implicações na área pedagógica, o transporte escolar, desde que intracampo e respeitando os direitos da criança, é um meio de transporte confiável, que pode ser utilizado para realizar extensão da ação pedagógica e, articulando ao Projeto Político Pedagógico da instituição, facilitará a prática de ações que resultem em atividades prazerosas para os alunos, possibilitando novas aprendizagens.

Estudos revelam que as políticas públicas priorizam a oferta de vagas em centros urbanos, e com isso privilegia o financiamento do transporte escolar, em detrimento das escolas do campo, que, segundo o INEP (2009), demonstra como está distribuído o transporte das crianças matriculadas na Educação Infantil, em áreas urbanas e rurais.

O Brasil possui uma imensa extensão territorial e por isso há diversidade de modalidades de transporte escolar no Campo. Este, dependendo das características geográficas de cada região, pode ser realizado através de ônibus, barcos, dentre outros. O que acontece é que geralmente a distância entre as residências e a creche/pré-escola, na sua maioria são longas e acrescidas pela insegurança gerada pelo trajeto, tendo como exemplo trechos de rodovias, ponte inseguras, tempo de chuvas, estradas vicinais, e até pelo movimento das águas. O próprio caminho para a escola é uma especificidade da Educação Infantil, enquanto um fator de acessibilidade.

Para atender as necessidades dos alunos que precisam se deslocar, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) do MEC, criou dois programas voltados ao transporte escolar: O Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE) e o Programa Caminho da Escola, cuja especificidade é o atendimento aos alunos moradores das áreas rurais (BRASIL, 2009). Desta forma, o governo busca minimizar os transtornos com a locomoção destas crianças, e, de alguma maneira, encurtar as distâncias existentes no caminho da escola, o que tanto dificulta a Educação no Campo em nosso país.

Criado pelo MEC em 2007, o Programa caminho da escola, incide na concessão de linha de crédito especial para aquisição de ônibus, micro-ônibus e de embarcações novas pelos estados e municípios. Já o PNATE, que foi criado em 2004 e ampliado em 2009, através da Lei nº 11.947/09, consiste na transferência de recursos sem necessidade de convênio para manutenção dos veículos utilizados para o transporte de alunos da zona rural. Há ainda a possibilidade, do pagamento de serviços contratados junto a terceiros, para que realize este transporte (GTI, 2013).

Mesmo levando em consideração a importância destes programas, o transporte escolar ainda gera, tanto nos pais dos alunos quanto nos professores, uma preocupação muito grande com o deslocamento das crianças, o que também influencia no comportamento dos alunos, gerando um descontentamento e apreensão no caminho da escola. Isso impõe de forma prematura um sofrimento nos alunos que dependem desde transporte até a sua escola (SILVA, 2012).

Dessa forma, percebemos que não é assegurado as crianças o que está resguardado pela Lei nº 8.069/90, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), quando no:

Art. 53, inciso V, ao tratar especificamente do direito e proteção a criança e adolescente, estabelece que o acesso à escola pública e gratuita será efetivado em unidade escolar próxima de sua residência.

Art. 58, no processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes liberdade de criação e o acesso à fonte de cultura (BRASIL, 1990, p. 18,19).

Ainda segundo a Legislação, em relação ao transporte escolar, uma menção ao Código de Transito Brasileiro, que de acordo com a Lei ° 9.503/ 97, em seu

capítulo XIII, fixa as condições para a realização do transporte escolar, em termo de segurança e Adequação.

Art. 136. Os veículos especialmente destinados à condução coletiva de escolares somente poderão circular nas vias com autorização emitida pelo órgão ou entidade executivo de trânsito dos Estados e do Distrito Federal, exigindo-se, para tanto:

I – registro como veículo de passageiros;

II – inspeção semestral para verificação dos equipamentos obrigatórios e de segurança;

III – pintura de faixa horizontal na cor amarela, com quarenta centímetros de largura, à meia altura, em toda a extensão das partes laterais e traseira da carroçaria, com o dístico ESCOLAR, em preto, sendo que, em caso de veículo de carroçaria pintada na cor amarela, as cores aqui indicadas devem ser invertidas;

IV – equipamento registrador instantâneo inalterável de velocidade e tempo;

V – lanternas de luz branca, fosca ou amarelas dispostas nas extremidades da parte superior dianteira e lanternas de luz vermelha dispostas na extremidade superior da parte traseira;

VI – cintos de segurança em número igual à lotação;

Art. 137. A autorização a que se refere o artigo anterior deverá ser afixada na parte interna do veículo, em local visível, com inscrição da lotação permitida, sendo vedada a condução de escolares em número superior à capacidade estabelecida pelo fabricante.

Art. 139. O disposto neste Capítulo não exclui a competência municipal de aplicar as exigências previstas em seus regulamentos, para o transporte de escolares (BRASIL, 97, p. 36).

O decreto nº 7352/10, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o PRONERA, no seu art. 4º, diz, “IX – oferta de transporte escolar, respeitando as especificidades geográficas, culturais e sociais, bem como os limites de idade e etapas escolares”, resguarda assim, o direito a todas as crianças de um transporte escolar gratuito e de qualidade, que atenda as especificidades do contexto onde funciona a escola (BRASIL, 2010).

Diante disto, sabemos que a Legislação Brasileira assegura o direito a todas as crianças, ao transporte escolar que atenda com segurança e qualidade, seja no contexto urbano ou rural, permitindo aos alunos uma locomoção de forma digna para acesso as escolas. Porém, outros aspectos devem ser pensados especificamente quanto à Educação Infantil do Campo, pois agrega ainda a necessidade de compreender as particularidades deste transporte para crianças bem pequenas, e que por isso necessitam de cuidados redobrados e atenção especial sobre os impactos na organização pedagógica.

Portanto, partindo do princípio que o espaço educativo já se inicia desde a saída do aluno de suas residências para ir à escola, há uma preocupação por parte dos educadores, visto que esta locomoção pode influenciar diretamente nos resultados escolares, horário de chegada à escola, desmotivação, cansaço, dentre outros, o que pode influenciar de forma negativa na vida escolar das crianças. É importante ressaltar que o corpo docente da instituição deve estar sempre atento no sentido de conhecer qual o transporte escolar das crianças que frequentam as escolas, e desta forma buscar conhecer suas implicações na organização do trabalho pedagógico (SILVA, 2012).

Diante do exposto, vale ressaltar a importância da construção e da manutenção de escolas nas comunidades rurais, principalmente para a Educação Infantil e para Anos Iniciais do Ensino Fundamental, evitando assim, que as crianças pequenas necessitem utilizar o transporte escolar para chegar à escola em áreas urbanas. Com isso, a não utilização deste transporte traz tranquilidade para às famílias e evita expor estas crianças a condições de vulnerabilidade.

O atendimento às crianças na Educação Infantil requer investimentos que possibilitem a garantia do acesso à vaga e permanência, conforme a demanda e a oferta dentro de critérios que atendam às necessidades e potencialidades das crianças. No entanto, para atender a demanda de vagas à Educação Infantil, com a garantia de oferta de um ambiente em condições adequadas, são necessários investimentos que contemplem os espaços físicos e materiais, qualificação dos profissionais e projetos educacionais, como atributos que garantam o acesso e a qualidade no atendimento. Dessa maneira, é possível se manter conforme está estabelecido na legislação educacional e nos mecanismos jurídicos, que definem a obrigatoriedade da educação como direito de todos, sem especificação de território, seja no contexto urbano ou do campo.

Cumprir metas de acesso e permanência das crianças na Educação Infantil é um dos grandes desafios enfrentados pelos municípios brasileiros. Essas metas visam a garantia do direito à educação básica, com qualidade referente ao acesso, bem como, a universalização da alfabetização com o aumento das vagas, em prol do direito e das oportunidades educacionais.

Conforme estabelece a Lei nº 13.005/2014 (PNE), documento publicado pelo MEC que teve como meta, para o ano de 2016, universalizar o atendimento da Educação Infantil para crianças em idade de pré-escola de 04 (quatro) e 05 (cinco)

anos e, propõe para 2024, a ampliação da oferta de Educação Infantil para idade creche de forma a atender cinquenta por cento das crianças até 03 (três) anos. O cumprimento dessas metas de atendimento torna-se desafiador, pois se observa que ao falar do acesso à Educação Infantil, a mesma está relacionada simplesmente às vagas e não engloba outros aspectos, que implicam na inclusão da diversidade, tendo em vista as questões que dizem respeito a alguns fatores, como socioeconômicos, étnicos, regionais, dentre outros.

Para isso, é essencial o levantamento² detalhado da demanda por creche e pré-escola, de modo a materializar o planejamento da expansão, inclusive com os mecanismos de busca ativa de crianças em âmbito municipal, projetando o apoio do Estado e da União para a expansão da rede física, principalmente no que se refere ao financiamento para reestruturação e aparelhagem da rede, e para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação.

Portanto, a garantia do direito à Educação Infantil não se resume à provisão de vagas e matrículas. Existem outros mecanismos que asseguram aos educandos as condições de permanência, pois não basta ser legal, é preciso ser legítimo, e isso requer investimento em recursos humanos e materiais, bem como em busca de melhoria na qualidade da educação e dos serviços prestados.

Nesta perspectiva, o Plano Nacional da Educação (PNE), Lei de nº 010172 de 9 de Janeiro de 2011, aponta objetivos que dão ênfases às condições das infraestruturas para o funcionamento adequado das instituições de Educação Infantil (creches e pré-escolas) públicas, respeitando as diversidades regionais, assegurando o atendimento das características das diferentes faixas etárias e das necessidades do processo educativo quanto a:

- a) espaço interno, com iluminação, insolação, ventilação, visão para o espaço externo, rede elétrica e segurança, água potável, esgotamento sanitário;
- b) instalações sanitárias e para a higiene pessoal das crianças;
- c) instalações para preparo e/ou serviço de alimentação;
- d) ambiente interno e externo para o desenvolvimento das atividades, conforme as diretrizes curriculares e a metodologia da educação infantil, incluindo o repouso, a expressão livre, o movimento e o brincar;
- e) mobiliários equipamentos e materiais pedagógicos;

² BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 a 2024. Disponível em: www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-ref. Acesso 25/11/2016.

f) adequação às características das crianças especiais (Brasil, 2001, p. 12).

Além de oferta de cursos de formação continuada para os professores, apresenta ações em prol das demandas ao atendimento às crianças, apontando as condições estruturais dos estabelecimentos de ensino. Na realidade, a Educação Infantil, embora tenha ganhado destaque na sociedade, é vista como grande desafio às políticas públicas educacionais, uma vez que a precariedade da organização política possibilita apenas a entrada da criança no espaço escolar em vez da inclusão.

O relatório da UNESCO (2009), em uma de suas seções de pesquisa desenvolvida por José Marcelino Rezende Pinto, traz informações relevantes sobre o acesso e as condições de ofertas da Educação Infantil no Brasil. Mostra a disparidade deste acesso quanto às questões de gênero, raça, localização (urbano e rural) e tipo de atendimento.

Dessa forma, sabemos que existe uma gama de diretrizes que norteiam a educação quanto às práticas pedagógicas, apontando diversas orientações inovadoras, com discussões e novas propostas de ensino sob novos olhares sobre como pensar e fazer políticas públicas educacionais voltadas para diversidade. No entanto, embora tais legislações demonstrem grandes avanços na educação, ainda há muito o que conquistar.

Portanto, existem grandes desafios que atingem os governantes, no que se refere às demandas reais de uma educação de qualidade no campo, com políticas públicas planejadas e realmente voltadas à uma Educação Infantil que atenda as demandas desta população. Outro grande desafio encarado pela maioria dos municípios do Estado brasileiro são os problemas sociais e educacionais, agravados por uma política de educação pública desprovida de projetos que contemplem uma prática pedagógica inclusiva, considerando e respeitando a diversidade da população do campo.

3.1 EDUCAÇÃO INFANTIL NO CAMPO: CONCEITOS E PRINCÍPIOS ENVOLVIDOS NO ACESSO E NA PERMANÊNCIA DOS SUJEITOS NA ESCOLA

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, oferecida em creches e pré-escolas, se caracteriza como espaços institucionais não domésticos, que constituem estabelecimentos públicos ou privados. Estes educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgãos competentes do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2010).

O reconhecimento da Educação Infantil no Brasil é resultado das ações políticas e lutas que foram consolidadas em um processo de conquistas democráticas e legitimadas ao sistema de ensino brasileiro. Tal reconhecimento atende as exigências das bases legais que regem a educação e os direitos das crianças e adolescentes, contidos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que em um dos seus eixos vem garantir que crianças e adolescentes tenham seus direitos acatados através de medidas que as protejam, e ofereçam assistência aos direitos básicos da infância e adolescência.

O pensamento que rege todo o acordo do ECA é que as crianças e os adolescentes devem ser assistidos, estando ou não em situação vulnerável, e independente de sua classe social, estando essas em situação de ações ou omissões. Diferenciando desta forma o preceito de assistência em situações irregulares dos Códigos dos Menores, garantindo assim, uma proteção integral da infância (BRASIL,1990).

No capítulo IV do ECA – do direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer – afirma que:

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 (BRASIL, 1990, p.19).

Desta maneira, além de ter garantido o acesso à Educação infantil, asseguram ainda que os seus valores culturais sejam respeitados como prevê o art. 58 do ECA:

art. 58 – No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade de criação e às fontes de cultura (BRASIL, 1990, p. 21).

Assim, as crianças passam a ter assegurados a proteção como sujeitos de direitos, e em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, tornou-se obrigatório a efetivação da matrícula escolar na Educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março, e as que completam após esta data do ano em que ocorrer a matrícula. Segundo Bento (2012, p. 12).

A educação infantil brasileira constitui um subsetor das políticas educacionais e um campo de práticas e conhecimentos em construção, procurando demarcar-se de um passado antidemocrático. Legalmente, integra-se ao sistema de ensino desde 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB), como primeira etapa da educação básica e compreende as creches, para crianças de até 03 anos de idade e as pré-escolas, para crianças de 04 e 05 anos (BENTO, 2012, p. 12).

Em conformidade com as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil, a proposta pedagógica nas instituições deve cumprir com sua função sociopolítica e pedagógica, oferecendo condições e recursos para que as crianças possam usufruir de seus direitos civis, humanos e sociais. Espera-se que as escolas assumam a responsabilidade em compartilhar e complementar a educação e os cuidados das crianças com as famílias, possibilitando a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas, e priorizando políticas educacionais que visem a promoção da igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças das diferentes classes sociais, no que se refere ao acesso e bens culturais e as possibilidades de vivência da infância.

Para atender as normas legais, torna-se imprescindível que as instituições de ensino que atendem crianças na Educação Infantil construam novas formas de sociabilidade e de subjetividade, comprometendo-se com a ludicidade e a democracia, rompendo com as relações de dominação étnico racial, de gênero, entre outros aspectos, que interferem nas relações interpessoais dentro do espaço escolar.

Segundo Carvalho (2002, p. 70) *apud* Santos (2008, p. 6), “Pensar em respostas educativas da escola é pensar em sua responsabilidade para garantir o processo de aprendizagem para todos os alunos, respeitando-os em suas múltiplas diferenças.” Corroborando com essa ideia, as Diretrizes Curriculares para Educação Básica em seu Art. 22, descreve:

As crianças provêm de diferentes e singulares contextos socioculturais, socioeconômicos e étnicos, para isso devem ter a oportunidade de ser acolhida e respeitada pela escola e pelos profissionais da educação, com base nos princípios de individualidade, igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade. (BRASIL, 2010).

Considerando esta assertiva, a Declaração Universal, proclamada pela UNESCO sobre a diversidade cultural, no art. 4º determina que, “toda pessoa tem o direito a uma educação e uma formação de qualidade que respeite plenamente sua identidade cultural”. Nesse contexto, o art. 5º da Resolução CNE/CEB nº 01/02 exige que as propostas pedagógicas das escolas do campo contemplem e respeitem todas as diversidades dos moradores do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (Brasil, 2002, p. 1).

Dessa forma, o direito à educação está assegurado nos parâmetros normativos que regem a educação brasileira. Porém, para a concretização de tal direito, cabe aos gestores municipais, investir, incentivar e implementar políticas públicas que atendam as demandas de critérios e dos atributos que primam a qualidade da educação e a promoção da cidadania.

Falar da qualidade da Educação Infantil nos impõe a refletir em vários fatores e critérios construídos no tempo, espaço, e pela cultura, que de acordo com o documento do Ministério da Educação e Cultura (MEC), “Os indicadores da Qualidade na Educação Infantil” as práticas educativas devem considerar:

Os valores nos quais as pessoas acreditam; as tradições de uma determinada cultura; os conhecimentos científicos sobre as crianças aprendem e se desenvolvem; o contexto histórico, social e econômico na qual a escola se insere. No caso específico da educação infantil, a forma como a sociedade define os direitos da mulher e a responsabilidade coletiva pela educação das crianças pequenas também são fatores relevantes. (BRASIL *apud* OLIVEIRA, 2012, p. 21).

Esse documento nos remete a repensar sobre a função social da escola, suas atribuições e a importância na formação da criança, além da responsabilidade coletiva em relação a sua organização como um todo, e o significado da importância de uma educação que considere a diversidade em seus aspectos sociais, econômicos, culturais, gêneros, sexo, religião, raça e etnia.

A Constituição Federal de 1988, no Art. 6, prescreve que a educação é um direito social, e no seu art. 205, determina que a educação seja direito de todos e dever do Estado e da família. Ainda neste artigo, aborda os objetivos da educação que são inerentes na formação humana, quanto à eficácia da aprendizagem no desenvolvimento social, cultural e intelectual. Em seu texto ela descreve na seguinte ordem; 1 – Pleno desenvolvimento da pessoa; 2 – Preparo para o exercício da cidadania; 3 – Qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

As atribuições das leis que asseguram as bases educacionais, que delineiam uma concepção ampla de educação, e as contribuições das mesmas para o desenvolvimento pleno da pessoa à conquista de cidadania e qualificação ao trabalho, resguarda a todos os sujeitos o direito ao acesso bem como à permanência a uma educação de qualidade. Trata-se de um ensino que objetiva formar cidadãos críticos, com competência e habilidade para enfrentar a sociedade contemporânea, detentores dos seus direitos e deveres. Por isso, corriqueiramente dizemos que educar é preparar para vida e formar cidadãos capazes de pensar, repensar e transformar a sociedade em que está inserido. Não podemos negar que as leis sozinhas não garantem nem asseguram a garantia plena dos direitos aos cidadãos. É necessário colocá-las em prática, baseadas em seus princípios, e perpetrando valer no cotidiano das pessoas que devem ser beneficiadas.

A escola como um espaço de ensinar e aprender sofre influência de diversos contextos sociais, que comprometem tanto o ensino quanto o aprendizado. Além disso, a influência de outros fatores que nos impõem a pensar sobre as inovações pedagógicas, qualidade da educação, as concepções das políticas públicas educacionais e sua funcionalidade nos espaços escolares, tanto no contexto do campo quanto nas cidades, bem como nas demandas educativas.

Conforme afirma Bento (2012, p, 92), a qualidade da educação na escola depende ainda de dois aspectos que se inter-relacionam: a infraestrutura organizacional e a formação dos professores para concepção ampla de educação e cuidado[...]. Nunca é demais lembrar que a concepção de criança, ensino e aprendizagem pode determinar a qualidade das instituições de educação.

A proposta pedagógica das instituições de ensino que atendem a Educação Infantil deve propiciar o desenvolvimento integral da criança, garantindo os conhecimentos diversos. Nesta percepção, Carvalho (2012, p.90) afirma que:

Em concepção mais ampla, educar-cuidar vai muito além dos procedimentos físicos, ou de atividades com propósitos de desenvolvimento cognitivo; envolve o aspecto relacional, de construção de vínculo e o de compreensão da integralidade do ser humano e o respeito à diversidade. Assim, educar-cuidar é entendido como ajudar a crescer, e se desenvolver de forma ampla. Nesse sentido, cuidado e educação são faces da mesma moeda, comprometidas com a transformação do ser humano, com seu desenvolvimento global. (CARVALHO, 2012, p. 90).

A qualidade da educação infantil, referente à aprendizagem, abrange um conjunto de saberes que são pensados e legitimados para e dentro dos espaços educacionais, vinculados aos diversos elementos que definem os pressupostos e princípios que evidenciam os indicadores da qualidade da educação.

De acordo com o documento publicado pela Secretaria de Educação Básica (SEB), e o Ministério da Educação (MEC), intitulado “Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil” (Brasil, 2010), com base na Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009, a qual fixa as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil. Este documento consta de propostas pedagógicas e da infância, definições, objetivos e concepções de criança e de Educação Infantil. O mesmo explicita que a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil, deve ter como objetivo garantir à criança o contato com processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2010, p. 18).

A Educação Infantil complementa a ação da família, oferece condições adequadas para o desenvolvimento físico, afetivo, emocional, cognitivo e social da criança, visando à ampliação das potencialidades infantis. Este campo vive um intenso processo de revisão das concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas, mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças (BRASIL, 2010, p. 7).

Na Educação Infantil torna-se imprescindível não só o fortalecimento das práticas pedagógicas, mas sim da adequação dos espaços físicos, dos materiais

pedagógicos, da formação inicial e contínua dos profissionais em prol da integridade e globalidade do educar e cuidar.

O artigo 29 da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) de nº 9.394/96 reconhece a Educação Infantil como uma etapa de significativa relevância para o desenvolvimento humano, ao descrever:

Educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 2014, p. 21).

A LDB de 1996, em um capítulo próprio, reconhece também o real significado da importância da formação para os profissionais que atuam na Educação Básica, no Art. 61, parágrafo único, e no Art. 63, inciso III, ao afirmar que:

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. [...]. E Art. 63, III, – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (BRASIL, 2014, p. 35 e 37).

A Lei aborda a finalidade da Educação Infantil na vida estudantil da criança, destacando as contribuições nas fases de desenvolvimento da infância, dos instrumentos que asseguram a qualidade da educação, o aperfeiçoamento dos profissionais e atributos que auxiliam na progressão da aprendizagem dos educandos.

Segundo Oliveira (2012, p. 25), “para assegurar uma educação de qualidade é necessária uma formação inicial e continuada dos profissionais que atuam na Educação Infantil, além da melhoria das unidades que se destinam ao atendimento dessa etapa de ensino”.

Os termos “cuidado” e “educação” evidenciam um espaço que promova a formação global das crianças. Nesse processo, portanto, existem diversos

elementos que instrumentalizam e potencializam o processo que torna a escola um ambiente educativo emancipador e de estímulo ao aprendizado.

Capítulo IV

DESAFIOS DA PROMOÇÃO DA IGUALDADE, DA QUALIDADE E DOS DIREITOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO.

4. DESAFIOS DA PROMOÇÃO DA IGUALDADE, DA QUALIDADE E DOS DIREITOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO

O reconhecimento de que as pessoas que vivem no campo têm direito a uma educação diferenciada daquela oferecida a quem vive nas cidades é recente e inovador, e ganhou força a partir da instituição, pelo Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (SECAD/MEC, 2007, p. 9).

O caráter excludente da educação colonial e imperial no Brasil pautava-se em critérios de gênero, cor, classe e condição jurídica. Somente a partir da segunda metade do século XIX foi que os brasileiros tiveram acesso ao direito a uma educação escolar estendendo-se para todo tecido social.

Pensar nos reais significados da educação na formação humana, com ênfase na Educação do Campo, mediante aos desafios da luta pela promoção da igualdade de oportunidade, de uma educação que considere as diversidades étnicas e culturais, compreendendo as necessidades culturais e os direitos sociais dos sujeitos que vivem no campo. Isso vem sendo ponto de discussões por pesquisadores, visando a superação dos resquícios de um secular sistema educacional brasileiro de caráter discriminatório e preconceituoso.

O documento publicado pelo MEC, intitulado “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Racial e para o ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Africana”, explica que, no Brasil, ao longo de sua história, estabeleceu um modelo de desenvolvimento excludente, impedindo que milhões de pessoas tivessem acesso à Educação ou nela permanecessem. Com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), o Ministério da Educação dá um grande passo para enfrentar a injustiça nos sistemas educacionais do país.

Para garantir o exercício do direito a igualdade de oportunidade a todo tecido social, foi preciso a mobilização da sociedade civil, numa luta que reivindicava o direito à educação e a escola, e a construção de políticas públicas que pudessem dar condições para usufruir desse direito.

O relatório final do 1º Seminário de Educação do Campo promovido pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (2012, p. 4) afirma que:

A educação escolar no Brasil foi marcada, desde sua gênese, por um contexto de exclusão social, sendo inacessível para grande parte da população rural. No modelo de sociedade então vigente, marcada por um contexto de concentração fundiária, o suposto estabelecido era de que as mulheres, indígenas, negros (as) e trabalhadores (as) rurais não precisavam aprender a ler e escrever para desenvolver o trabalho agrícola. Esta formulação, em que a oferta de educação na área rural era vista como uma concessão tem sua origem fortemente marcada por uma cultura de matriz imbricada no trabalho escravo e na dominante cultura letrada. Assim, devido ao contexto do desenvolvimento urbano industrial da década de 1930, o campo era visto como um espaço de subdesenvolvimento, traduzido em sinônimo de atraso. A educação rural aparecia ocupando uma posição secundária nas políticas educacionais, trabalhada em projetos e programas pontuais, sem um histórico de continuidade e sem a preocupação de contemplar a população dentro de suas especificidades e anseios.

A história da educação no contexto brasileiro é marcada por lutas, desafios, retrocessos e avanços. Neste processo, surge a luta pela Educação do Campo em prol de uma Educação Inclusiva com a finalidade de atender as demandas da população rural e suas particularidades, visando amenizar a desigualdade social.

A Educação Básica, conforme colocada na LDB, torna-se uma luta popular pela ampliação da noção de escola pública no campo, porque o trabalhador e a trabalhadora rural são sujeitos portadores de direitos. Além disso, apenas universalizando a consciência do direito subjetivo – que cada ser humano tem de educação – é que a educação básica pública, gratuita e de qualidade poderá se universalizar para a população rural. Precisamos acabar com a imagem estereotipada da escolinha rural das primeiras letras ou de políticas de nucleação de escolas que só pensam com critérios econômicos. Há uma dívida social com milhares de crianças, jovens e adultos do campo que foram e que estão privados de Educação Básica de qualidade.

Na sociedade atual, garantir a igualdade de oportunidade para todo tecido social é um grande desafio à educação, especialmente à Educação do Campo, em corresponder com as especificidades dos sujeitos que a compõem, com visão ampla de Educação que ultrapasse a ideia de ler e escrever, apesar da existência das legislações e diretrizes que regem os princípios das práticas educativas.

O documento intitulado “As Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná” descreve que é preciso esclarecer que a definição de escola do campo tem sentido somente quando pensada a partir das particularidades dos povos do campo.

Essa acepção está alusiva no parágrafo único do art. 2.º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, ao expressar que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (MEC, 2002, p. 1).

Entender a importância dos princípios e das concepções que fundamentam a identidade da Educação do Campo, logo evidencia um olhar reflexivo sobre a qualidade dos espaços físicos e da educação, bem como o significado dos instrumentos que dão subsídios e norteiam o caminho das práticas educativas.

Neste processo dinâmico, as instituições de ensino que atuam no meio rural devem priorizar uma proposta pedagógica que favoreça o reconhecimento e a valorização das diversas culturas e dos contextos dos sujeitos. A relevância das propostas pedagógicas nas instituições de ensino é referenciada na resolução CNE/CEB 1/2002 em seu Art. 5º ao expressar que:

As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (Resolução CNE/CEB 1/2002, p. 1)

As propostas e as concepções políticas pedagógicas e a qualidade das políticas públicas educacionais, as ações democráticas têm um papel importante na construção identitária da escola rural. Conforme o documento apresentado pela CONTAG destaca:

Esse processo – na constituição de identidades coletivas e novos códigos de valores – nos leva a repensar especialmente as relações sociais de gênero que se processam nas comunidades rurais, onde a situação de homens e mulheres é distinta e o empoderamento – visto como a criação de possibilidades para uma maior igualdade de oportunidades para os diversos atores e atrizes sociais – é analisada como uma necessidade básica para a permanência e progressão das mulheres no sistema de ensino. (BRASIL, 2001, p. 10).

O documento enfatiza a relevância do significado das práticas educativas de escola rural, que privilegia o diálogo entre as múltiplas identidades e valores, que compõem a teia social. Trata-se de uma reflexão sobre a relação entre campo, educação e política pública. Adverte-nos sobre as práticas de educação inclusiva, bem como, repensar como são representados, legitimados e incorporados os conteúdos e/ou os valores referenciais de pertencimentos dos sujeitos que falam no espaço escolar no currículo escolar. “Só uma prática pedagógica consistente, comprometida totalmente com as crianças, poderá produzir uma educação de qualidade” (CARVALHO, 2012, p. 95).

De acordo com o Artigo 6º, do decreto nº 7.352, de 2010, os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários destinados à Educação do Campo deverão atender às especificidades, e apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos das populações do campo, considerando os saberes próprios das comunidades, em diálogo com os saberes acadêmicos e a construção de propostas de Educação no Campo contextualizadas (BRASIL, 2010, p. 3).

A LDB 9.394/96 em seu artigo 28 estabelece as seguintes normas para a educação no meio rural:

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 escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 2014, p. 21).

A igualdade de oportunidade na educação para todos os sujeitos, conforme estabelece as normas e, os princípios da legislação, no contexto brasileiro, não é tarefa fácil, pois garantir tanto a igualdade quanto a qualidade da educação depende dos parâmetros e dos fatores que interferem nesta dinâmica.

Nesta perspectiva, Rosenberg (2012, p. 19) explica:

O Brasil contemporâneo é, pois, marcado por uma tensão que se reflete, entre outras, nas políticas e práticas de educação infantil, particularmente nas da creche: de um lado, uma legislação avançada que reconhece direito a todas as crianças; de outro, um panorama de intensas desigualdades entre as idades e os diferentes segmentos

sociais, dificultando, na prática, o reconhecimento pleno de sua cidadania. (ROSENBERG, 2012, p. 19).

A construção de relações de igualdade a partir da escola, entretanto, exige mudanças significativas nas estruturas de natureza pedagógica. Nesse sentido, destacam-se: orientações para operacionalização das diretrizes, recursos e materiais pedagógicos apropriados, capazes de dar suportes à formulação e execução de projetos educativos inovadores, focados em conteúdos e procedimentos que conduzam à educação de relações étnico-raciais positivas (SILVEIRA, 2012, p. 168).

Nesta perspectiva, a Educação do Campo continua sendo um ambiente de luta. Ainda que direitos tenham sido conquistados, a dialética do capital, não favorece aos trabalhadores. Algumas circunstâncias apontam alguns artifícios políticos dos governantes, que não se preocupam com as formas de vida dos sujeitos do campo, e partem do princípio da sustentabilidade, de uma melhor qualidade na educação, como argumento para o fechamento de escolas do campo.

Portanto a busca por uma educação de melhor qualidade, que promova a formação humana integral das crianças do campo, não pode cessar. De acordo com o Ministério da educação:

O reconhecimento de que as pessoas que vivem no campo têm direito a uma educação diferenciada daquela oferecida a quem vive nas cidades é recente e inovador, e ganhou força a partir da instituição, pelo Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Esse reconhecimento extrapola a noção de espaço geográfico e compreende as necessidades culturais, os direitos sociais e a formação integral desses indivíduos. (BRASIL, 2007, p. 9)

Ademais, importantes conquistas têm se efetivado na Educação Infantil do Campo, mas essa é uma luta ainda constante e necessária, no intuito de respeitar, reconhecer e valorizar a individualidade de cada indivíduo em seu contexto, para que, desta forma, se desenvolva uma prática educacional que permita o acesso destas crianças a uma Educação Infantil de qualidade e que atenda às suas reais necessidades, garantindo assim, a permanência dos mesmos no contexto escolar e produzindo uma formação onde estes alunos sejam capazes de pensar, repensar e transformar a sociedade em que vive.

Capítulo V

Percursos Metodológicos

*“Curiosidade, criatividade, disciplina e especialmente paixão
são exigências para o desenvolvimento de um trabalho
criterioso, baseado no confronto permanente entre o desejo e a
realidade.”*

Miriam Goldenberg (2005)

5. PERCURSOS METODOLÓGICOS

Inicialmente faz-se necessário ressaltar a relevância e a importância da metodologia nos estudos científicos no espaço acadêmico. A princípio, apresentamos a definição etimológica do termo. A palavra Metodologia que vem do grego “meta” = ao largo; “odos” = caminho; “logos” = discurso, estudo” (PRODANOV e FREITAS, 2013, p.14).

É uma ferramenta que busca estudar, compreender e avaliar os vários métodos disponíveis para a efetivação de uma pesquisa acadêmica. A metodologia, em um nível aplicado, examina, descreve e avalia os métodos e técnicas de pesquisa que permitem a coleta e o processamento de informações, apontando o encaminhamento e à resolução de problemas e/ou questões referentes à investigação (PRODANOV e FREITAS, 2013).

5.1 MAPEANDO O PERCURSO EPISTEMOLÓGICO DO PARADIGMA CIENTÍFICO

O emprego dos métodos e das práticas deve ser levado em consideração durante as observações para a construção do conhecimento, com a finalidade de evidenciar sua validade e utilidade nas várias esferas da sociedade. Portanto, para que haja um atendimento das características da pesquisa científica e seus métodos, é necessário, previamente, compreender o que vem a ser ciência.

Ainda conforme Prodanov e Freitas (2013), etimologicamente o termo ciência provém do verbo em latim *Scire*, que significa aprender e conhecer. Essa definição etimológica, todavia, não é satisfatório para distinguir ciência de outras atividades, também abarcadas com o aprendizado e o conhecimento. Conforme afirma Trujillo Ferrari (1974), ciência é um conjunto de atitudes e de atividades racionais voltadas ao sistemático conhecimento com objetivo restrito, capaz de ser submetido à verificação. Também Lakatos e Marconi (2007, p. 80) acrescentam que, além de ser “uma sistematização de conhecimentos”, ciência é “um conjunto de proposições logicamente correlacionadas com o comportamento de certos fenômenos que se deseja estudar”.

Corroboramos com Trujillo Ferrari (1974), quando analisa que a ciência, na atualidade, tem várias tarefas a cumprir, tais como: ampliação e progresso do conhecimento, descoberta de novos fatos e fenômenos, aplicação espiritual do

conhecimento na eliminação de falsos milagres, mistérios e superstições, aproveitamento material de todo conhecimento, buscando a melhoria da condição de vida humana, e estabelecendo um adequado tipo de influência sobre a natureza.

Para Santos (2010), na perspectiva do paradigma dominante da ciência moderna, que sustenta o quantificar como forma de conhecer, e também é responsável pelo surgimento da ciência, possuindo um método que facilita a verificação da verdade, das comprovações científicas. Dessa forma, sustenta o processo de matematização do conhecimento acerca dos fenômenos naturais.

O referido paradigma aborda os estudos como algo distante e desconectado, trazendo os fatos para a sua dimensão externa, verificável, quantificável, fazendo com que o cientista transforme o sujeito e suas vivências em objetos. Dessa forma, perdem-se dados indispensáveis para a compreensão do fenômeno social e da subjetividade dos indivíduos, o que demonstra suas limitações.

Desse modo, os conhecimentos sobre o universo, da natureza, dos aspectos físicos do ambiente, dos aspectos naturais podem ser quantificados e testificados por inúmeras vezes. Ao contrário dos seres humanos e das relações estabelecidas em suas vivências na sociedade, visto que numericamente não se podem representar os sentimentos, muito menos as relações estabelecidas durante a vida.

O enredamento humano não pertence a este modelo científico, pois ele não leva em consideração os sujeitos, as subjetividades, as relações sociais, os aspectos históricos e culturais, visto que o ser humano modifica seu comportamento em função do conhecimento. As suas metodologias não estabelecem um sistema de ensino do conhecimento que prevaleça conjuntamente, em paridade de relevância, disciplinas inerentes tanto às ciências sociais quanto às ciências naturais.

Ademais, o paradigma dominante propõe uma separação entre o sujeito investigado e o objeto da investigação, desta forma, não contempla as ciências sociais, assim, a subjetividade da natureza humana é afastada da pesquisa, evitando que valores morais e éticos estivessem ausentes no processo com intuito de não interferir e influenciar de forma direta nas relações humanas.

Assim, mesmo que a ciência moderna considere o senso comum como “superficial, ilusório e falso”, e por isso, o repugne, a ciência pós-moderna, por sua vez, resgata a importância presente no senso comum. Esta admitirá que as diversas formas de conhecimento (das ciências e do próprio cotidiano) corroborem entre si, orientando as ações do ser humano e dando sentido à vida (“saber viver”), ao ponto

em que encaixar-se causa e intenção (ciência + senso comum). É neste sentido que Santos (2010), sustenta que:

A ciência pós-moderna, ao senso comunicar-se, não despreza o conhecimento que produz tecnologia, mas entende que, tal como o conhecimento se deve traduzir em autoconhecimento, o desenvolvimento tecnológico que deve traduzir-se em sabedoria de vida. (SANTOS, 2010, p. 91).

Santos (2010) sugere que no ato de estudar e pesquisar um objeto, deve-se partir de uma perspectiva multidisciplinar, em que o objeto a ser analisado deve ser visto por diversos campos teóricos-metodológicos.

Existe uma possibilidade, segundo Santos (2010), de fazer com que o conhecimento científico se torne mais próximo do senso comum. A particularidade do senso comum para a ciência moderna foi pejorativa, de afastamento, repugnante e no construir da ciência pós-moderna visa-se abordar certos valores da vida cotidiana ao conhecimento científico e isso, portanto, causa uma reorientação no jeito de viver.

É nesta perspectiva do paradigma emergente, que considera o ser humano como objeto fundamental para realização da pesquisa qualitativa, que se estabelece com o intuito de investigar os fenômenos, ocorrências e fatores em toda a sua complexidade em um contexto natural. Dessa forma, no decorrer da pesquisa buscou-se compreender e respeitar a individualidade dos sujeitos que estudam em uma escola do Campo.

Desse modo, optou-se por utilizar na pesquisa um modelo que leva em consideração a complexidade humana, onde considera-se os sujeitos, as subjetividades e as relações sociais, levando em conta os aspectos históricos e culturas e baseando-se na observação por meio das experiências propriamente vividas.

Neste liame, esta pesquisa segue os pressupostos do paradigma emergente, pois segundo Galeffi (2010), a qualidade na pesquisa qualitativa é diagnosticada através dos conhecimentos humanos, pensados e acomodados. Abrange a ética como verificação filosófica do modo de agir, admitindo a importância de um olhar crítico nas pesquisas qualitativas, porém com uma crítica justa, contida, ponderada, prevenida, destinada e rigorosa.

Desta forma, o entendimento sobre rigor científico na pesquisa supera a praticidade dos resultados que possam ser alcançados e devem ser apresentados de forma objetiva. O autor discute o rigor como uma maneira de conduta e compromisso com aquilo que faz e aquilo que nos traz bem estar. Afirma ainda que o rigor não está diretamente ligado a exteriorização metodológica de passos e regras que julguem ser o meio para se conduzir uma investigação científica consistente. Para ele “o rigor é um ato livre e implicado com a vida abundante” (GALEFFI, 2010, p. 135).

Ainda segundo Galeffi (2010), é lógico levar em consideração em uma pesquisa qualitativa, que o pesquisador se tornar aprendiz de si mesmo, na proporção que a pesquisa vai alcançando sentido como práxis qualificadora, provocando uma produção de si no contexto.

5.2 A ESCOLHA PELA PESQUISA QUALITATIVA

Considerando o objeto de estudo e os objetivos traçados, optamos por uma pesquisa qualitativa, por se tratar de uma investigação de fenômenos sociais e de análise crítica, sobre elementos que fundamentam e sustentam o acesso e permanência das crianças na Educação Infantil no Campo, através da realização de entrevistas e de análise de documentos que obtêm informações concretas.

Dessa forma, possibilitando-nos a interpretação dos fatos e tornando possível a compreensão do contexto histórico, buscando resposta acerca do objeto de estudo em consonância com os objetivos, correlacionando com os estudos teóricos e as reflexões empíricas.

Portanto, é um estudo que se caracteriza por ser uma pesquisa de abordagem qualitativa. A abordagem qualitativa é aquela que considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, que não pode ser traduzido em números, além de assumir várias formas e partilhar determinadas características em diferentes contextos. Pois consideramos que as experiências do cotidiano, enfim, a cultura é que constitui a realidade social e produz de certo modo as suas práticas.

Na perspectiva de Galeffi (2009), existem conceitos básicos que orientam estudos na pesquisa qualitativa de natureza fenomenológica, entendendo a fenomenologia “como o esforço do pensamento humano em conectar-se com a

totalidade do vivido e do vivente, tendo-se em vista a autocondução responsável e consequente da vida de relação presente” (GALEFFI, 2009, p. 15).

Ainda conforme o autor, a qualidade na pesquisa qualitativa é configurada a partir das experiências humanas, refletidas e apropriadas. Envolve a ética como verificação filosófica referente ao agir, admitindo a importância da liberdade de expressão nas pesquisas qualitativas, entretanto, chamando a atenção para uma análise justa, pautada, prudente, cautelosa, destinada e rigorosa.

Adotando este ponto de vista, optou-se pela realização de uma pesquisa de abordagem qualitativa. Considerando que essa pesquisa é uma fonte que busca aproximar o pesquisador do seu objeto, no intuito de enriquecer o seu trabalho. Para isso, se faz necessário desmistificar que a amostra é privilégio de alguns, mas é preciso entender que é uma atividade que necessita de habilidades e conhecimentos específicos. É importante considerar que como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo alguns valores como preferências, intenções, interesses e princípios que norteiam os pesquisadores.

Desta forma, durante todo o processo, o pesquisador estava inserido no ambiente em que foi desenvolvida a pesquisa. Buscando efetivar uma reflexão acerca do ambiente e dos sujeitos que efetivamente participaram e contribuíram, com seus valores, conhecimentos e princípios, coletando dados referentes ao acesso e à permanência dos alunos da Educação Infantil no Campo.

Portanto, o pesquisador possui papel fundamental na vinculação ativa e inerente entre o conhecimento de determinada área e as novas evidências que serão estabelecidas após a pesquisa. Nesta concepção, Ludke e André (1988), relatam sobre o processo realizado na pesquisa:

Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber, a qual ele compromete a construir naquele momento. Trata-se, assim, de uma ocasião privilegiada, reunindo o pensamento e ação de uma pessoa, ou de um grupo, no esforço de elaborar o conhecimento de aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas (LUDKE e ANDRÉ, 1988, p. 1,2).

Segundo Malhotra (2006, p. 156) *apud* Santos (2010, p. 45) a pesquisa qualitativa “é uma metodologia de pesquisa não estruturada e exploratória baseada em pequenas amostras que proporciona percepções e compreensão do contexto do problema”.

Este tipo de pesquisa na concepção de Bogdan e Biklen (1994) abrange características como: o investigador sendo ferramenta principal que se interessa pelos sujeitos da pesquisa. Vale destacar também que essa é uma pesquisa descritiva, e se preocupa essencialmente com o processo, os dados são analisados de maneira indutiva, desse modo, os resultados são construídos à medida que os dados particulares adquiridos vão se agrupando. Demanda do pesquisador informações sobre o objeto de estudo, visando a organização de significados entre o passado e o presente, com um olhar abrangente, dando ênfase às análises que partem do macro para o micro, buscando assim, a compreensão do contexto histórico.

Ainda segundo Bogdan e Biklen (1994), quando eles relatam sobre a investigação qualitativa:

Utilizamos a expressão investigação qualitativa como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 16).

Se apresentando por ser uma investigação de natureza qualitativa torna-se necessário analisar as suas particularidades principais. Bogdan e Biklen, citados por Tuckman (2005, p. 507), nos proporcionam as cinco principais características da investigação qualitativa:

1. A situação natural constitui a fonte dos dados, sendo o investigador o instrumento-chave da recolha de dados;
2. A sua primeira preocupação é descrever e só secundariamente analisar os dados;
3. A questão fundamental é todo o processo, ou seja, o que aconteceu, bem como o produto e o resultado final;
4. Os dados são analisados intuitivamente, como se reunissem, em conjunto, todas as partes de um puzzle;

5. Diz respeito essencialmente ao significado das coisas, ou seja, ao “porquê” e ao “o quê”. (TUCKMAN, 2005, p. 507).

A investigação qualitativa é descritiva, pois o pesquisador busca informações precisas sobre o objeto de estudo, interpretando-as e atribuindo sentidos e significados, a partir das evidências encontradas nas fontes analisadas durante todo o processo da pesquisa.

Nesta perspectiva, o interesse pela pesquisa de campo está voltado para o estudo dos sujeitos, grupos, comunidades, instituições envolvidas no contexto da pesquisa, tentando compreender os diversos aspectos da sociedade, recolher informações ou conhecimentos a respeito de como ocorre o acesso e a permanência dos alunos na Educação Infantil nas escolas do Campo.

De tal modo corroboramos com Marconi e Lakatos (2010), quando se refere a Pesquisa de Campo, afirmam que:

É aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, de descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. (MARCONI e LAKATOS, 2010, p. 169).

Portanto, ela incide na observação de ocorrências e fenômenos que acontecem durante a coleta de dados, e registro de variáveis que se julga importante na análise. Assim, a pesquisa de campo não deve ser confundida como uma simples coleta de dados, porém deve contar com um controle apropriado sobre os dados coletados.

Para Cunha (1997), os relatos dos sujeitos de pesquisa acabam por revelar uma interferência do processo cultural, e tem como característica a mútua explicação de vivências, por isso é necessário ao investigador um poder intelectual que lhe permita perceber as relações sociais estabelecidas pelo sujeito em seu contexto de vida.

Nesta ocasião, é importante mencionar Bodgan e Biklen (1994), quando relatam que a pesquisa de campo busca estar dentro do contexto do outro, de forma que o pesquisador procure entender que não tem conhecimento sobre seu objeto de pesquisa, mas assuma um papel de que deve compreender o outro, assumindo assim também uma postura que o permita “Aprender o modo de pensar do sujeito,

mas, não pensa do mesmo modo. É simpático, e simultaneamente, reflexivo.” (BODGAN e BIKLEN, 1994 p. 113).

5.3 CENÁRIO DA PESQUISA

A instituição escolhida para realizar esta pesquisa foi uma Escola do Campo, que atende alunos da Educação Infantil e nível fundamental I, localizada na Zona Rural no distrito da Cambaúba, no município de Amargosa-Ba. Tendo como mantenedora a Prefeitura Municipal. A escola foi escolhida devido às minhas inquietações enquanto pesquisadora, por ter estudado durante a infância em uma escola na Zona Rural, local onde minha avó era professora.

A Escola Municipal Francisco Juventino de Souza, está localizada na região da Cambaúba, quando da sua fundação funcionava na casa da professora Sr^a Brasilina, mãe de Erasma, que foi a primeira professora da comunidade, na época era denominada Escola Municipal Leobino José de Souza. Porém, no decorrer dos anos a escola passou a funcionar na casa da professora Valdelice Santos e na casa da professora Maria de Lourdes Gama. Nessa época a instituição passou a se chamar Escola Municipal Professor Solon Galvão.

Entretanto, de acordo com a demanda, surge a necessidade da construção de um prédio escolar, cujo espaço foi doado por Martins Laurino (Nanico), na gestão do senhor prefeito Francisco Juventino de Souza, patrono da escola. Posteriormente foi feito por um grupo de pessoas, liderado pelo Sr. Diola, que também eram correligionários do grupo político do referido prefeito, uma homenagem colocando o seu nome na escola que foi inaugurada em 07 de julho de 1991.

Desta forma, foi realizado este trabalho no contexto de uma escola que atende crianças da Educação Infantil na conjuntura do campo, no intuito de compreender de que maneira ocorre o acesso e a permanência destes sujeitos nesta escola.

5.3.1 O Contexto da Escola Municipal Francisco Juventino de Souza

Os campos empíricos desta pesquisa estão situados no município de Amargosa-BA, que fica a 240 km de Salvador, o qual possui uma população de

34.351 habitantes, onde 24.889 residem na zona urbana e 9.462 na zona rural, distribuídos em 431,673 km² (PME, 2015).

A Escola Municipal Francisco Juventino de Souza é de pequeno porte e está situada no povoado da Cambaúba, na zona rural do município de Amargosa-BA, às margens da BA 042, estrada que liga Amargosa a Mutuípe. Atualmente ela atende as modalidades de Educação Infantil, Ensino Fundamental I e EJA. A escola recebe alunos pertencentes às comunidades da Cambaúba, Chapadinha, Sete Voltas e Água Sumida. Em relação aos aspectos físicos da escola, ela apresenta 04 (quatro) salas de aula, 04 (quatro) banheiros, 01 (uma) cozinha, 01 (um) depósito alimentício, 01 (um) depósito para produtos de limpeza, 01 (um) almoxarifado, 01 (uma) biblioteca e área de lazer.

Em relação à equipe gestora segue a relação abaixo, conforme quadro 01:

QUADRO 1:
Quantidade de servidores que atuam na Escola:

FUNÇÃO	TEMPO DE PERMANÊNCIA	CARGA HORÁRIA	VÍNCULO
PROF	8 MESES	25H	IEL
PROF DE APOIO	8 MESES	25H	IEL
PROF	8 MESES	25H	PROCESSO SELETIVO
PROF	8 MESES	25H	IEL
PROF	6 MESES	25H	CONTRATO
PROF	3 ANOS	25H	EFETIVA
MERENDEIRA	3 ANOS	40H	EFETIVA
PORTEIRO	8 ANOS	40H	EFETIVO
AUX DE MERENDA	8 MESES	40H	PROCESSO SELETIVO
LIMPEZA	8 MESES	40H	CONTRATO
PORTARIA	2 MESES	40H	CONTRATO
COORDENADORA	7 ANOS	25H	EFETIVA
COORDENADORA	8 MESES	25H	EFETIVA
DIRETORA	9 ANOS E 8 MESES	40H	EFETIVA

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Amargosa-BA/2017

Em relação aos alunos matriculados na Educação Infantil nos últimos cinco anos na Escola Municipal Francisco Juventino de Souza, segue a relação abaixo, conforme quadro 02:

QUADRO 02:

Quantidade de alunos matriculados na Educação Infantil, efetuadas no período de 2013/2017

Ano	Matricula final	Situação
2013	18 alunos	1 transferida; 17 avançaram.
2014	24 alunos	1 transferido; 23 avançaram.
2015	24 alunos	1 transferido; 23 avançaram.
2016	25 alunos	1 transferido; 24 avançaram.
2017	25 alunos	X

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Amargosa-BA/2017

5.4 SUJEITOS DA PESQUISA

Os participantes desta pesquisa são três sujeitos, sendo uma que é a responsável por um aluno, uma professora e uma merendeira da escola. Conforme o quadro abaixo:

**Quadro 03:
Sujeitos Participantes da Pesquisa**

Quantidade de participantes	Nome fictício dos sujeitos entrevistados	Categoria da análise dos sujeitos entrevistados
01	Alice	Mãe de Aluno
01	Rosa	Professora
01	Lia	Merendeira

A estes sujeitos foram atribuídos nomes fictícios, a fim de preservar suas identidades, sendo assim, Alice foi o nome dado à responsável pelo aluno, Rosa à professora e Lia à merendeira. Os nomes escolhidos fazem referência à trajetória

escolar pessoal da pesquisadora, pois Alice foi o nome da sua primeira cartilha, Rosa era o nome da sua vó, e Lia o nome da sua primeira professora.

Com relação à escolha dos participantes, para a mãe do aluno, utilizamos como critério orientador a diversidade, no que se refere ao local de moradia e à ocupação profissional. Dessa forma, vale ressaltar que ela é de uma família que faz parte da camada popular, e mora em uma fazenda da região da escola, além disso, realizava atividades domésticas voltadas ao cuidado com os filhos, e ainda executa trabalho na lavoura da fazenda onde residia.

Já em relação à professora, optamos por uma educadora que trabalha diretamente com a Educação Infantil. A escolha da merendeira tem como justificativa o fato dela ser uma servidora que convive diariamente no ambiente escolar, local onde as práticas sociais e culturais de cada criança se reconhecem.

Como critério para escolha dos participantes da pesquisa, instituímos que os sujeitos deveriam conhecer a realidade dos alunos que frequentavam a referida escola, bem como a realidade da comunidade em que eles vivem. Desta forma, os sujeitos teriam propriedade para relatar os acontecimentos que envolvem o cotidiano destes alunos.

É interessante ressaltar que esta pesquisa foi realizada com apenas 3 (três) sujeitos da comunidade escolar, devido ao pequeno quadro de funcionários da instituição, considerando que a mesma é de pequeno porte, e apenas conta com uma professora da Educação Infantil.

5.5 TÉCNICA DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados é a procura por informações para esclarecer e identificar determinado fenômeno ou acontecimento que se busca desvendar. Nesta perspectiva, apresentamos a seguir a finalidade e os instrumentos utilizados para coletarmos os dados desta pesquisa. A intenção é estudar fatos e ocorrências, reunir subsídios através de análises e tirar conclusões, com vista a compreender o acesso e a permanência dos alunos em uma instituição de ensinos de Educação Infantil do Campo.

Desta forma, utilizou-se da entrevista semiestruturada com um responsável pelo aluno, com o professor e com a merendeira que trabalha na escola, tendo como objetivo compreender e conhecer a dinâmica relacionada ao acesso das crianças na

Educação Infantil na referida localidade, bem como identificar o processo pedagógico e curricular que possibilita a permanência destes sujeitos na escola de forma significativa, conforme orientam as diretrizes educacionais para um ensino de qualidade.

De acordo com Ludke e André (1986), a entrevista não deixa de ser uma técnica relevante nas abordagens qualitativas, uma vez que permite a captação imediata e corrente da informação desejada. Além de permitir certa liberdade quando ao percurso, tanto pela possibilidade de correções a serem realizadas, bem como o aprofundamento em temas considerados particulares e complexos aos sujeitos entrevistados.

Portanto, o intuito deste trabalho é um estudo sobre a Educação Infantil na zona rural da Amargosa-BA, tendo como foco principal da pesquisa o acesso e permanência, a partir da observação do contexto ao qual pertencem os envolvidos no processo da pesquisa, bem como a realização de entrevista com um responsável pelo aluno, uma professora e a merendeira da escola, além da análise documental que nos forneceu subsídios para alcançar nosso objetivo.

Por fim, vale ressaltar que antes da inserção no campo da pesquisa, foram apresentados, aos sujeitos da pesquisa, os objetivos do estudo, bem como sua relevância, justificativa e finalidade, para posteriormente dar início a entrevista com os sujeitos dispostos a participar da pesquisa. As entrevistas ocorreram após a leitura conjunta do texto do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A), entre o pesquisador e o sujeito, e a assinatura do documento.

5.5.1 Pesquisa documental

A análise documental constitui-se como uma ferramenta preciosa de abordagem de dados qualitativos, e que incide na complementação dos dados obtidos por outras técnicas ou encontrando aspectos novos de um problema. Dessa forma, optamos por utilizar esta ferramenta na coleta dos dados durante a realização desta pesquisa.

Entende-se por documentos, segundo Phillips (1974, p. 8), “quaisquer materiais escritos que possam ser utilizados como fonte de informação sobre o comportamento humano”. Sendo assim, inclui-se leis, regulamentos, normas, cartas memorandos, pareceres, diários pessoais, autobiografias, estatísticas, arquivos

escolares, dentre outros. Estes persistem no decorrer do tempo como fonte estável e de longa duração de informações de dados.

Durante o processo, foi realizada uma pesquisa documental a partir de documentos elaborados e dados coletados na Secretaria Municipal de Educação, além de documentos legais que tratam da Educação Infantil na esfera nacional, sendo: A Lei de Diretrizes e Bases – LDB (9394/96); Estatuto da Criança e do Adolescente –ECA (8069/90); e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RECNEI (1998), o que possibilitou realizar uma análise qualitativa sobre assuntos relacionados a Educação Infantil no contexto do campo.

Portanto, a análise documental buscou identificar subsídios baseados em fatos descritos em documentos a partir de demandas ou suposições de interesse do pesquisador. Deste modo, ao analisar o diário de classe de uma escola, bem como o calendário de matrícula, pode-se notificar a dimensão da evasão dos alunos em determinada turma, percebendo de que maneira se dá o acesso e a permanência destes sujeitos nas escolas do campo.

Segundo Ludke e André (1986):

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informações. Não é apenas uma fonte de informações contextualizada, mas surge num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 39).

Conforme as autoras ressaltam, esta técnica funciona como medida exploratória, que sugere problemas com intuito de serem mais explorados através de outros métodos, pois é uma fonte carregada de informações sobre a natureza do contexto a ser pesquisado, e, desta forma, não pode ser ignorada por outros processos escolhidos na investigação.

Desta maneira, buscamos através da análise dos documentos entender de que maneira acontece o processo referente ao acesso e à permanência dos alunos da escola do campo na referida localidade. A seleção destes documentos será do tipo oficial onde colhemos dados relacionados à temática.

5.5.2 Entrevista

Para um melhor entendimento do contexto, optamos por outro instrumento que é a entrevista semiestruturada, que foi realizada com os pais de alunos, com o educador, com coordenadores da Educação Infantil do campo e com a merendeira que trabalha na escola. Esta foi composta por 03 (três) perguntas diferentes para cada sujeito, baseada em um roteiro, e buscou compreender elementos e informações que serviram de subsídios para apreensão do questionamento do projeto, revelando opiniões, interpretações e concepções a respeito de suas experiências com relação a esta realidade. Segundo Marconi e Lakatos (2010):

A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social. (MARCONI e LAKATOS 2010, p. 178).

Conforme afirmam outros autores, como Bogdam e Biklen(1994), no que se refere à utilização da entrevista no processo de pesquisa:

Em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas estas situações a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre amaneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo. (BOGDAN e BIKLEN,1994, p. 134).

Ainda segundo Bogdan e Biklen (1994), o intuito de se recolher dados em um ambiente natural, onde acontecem as atuações e apresentam as situações vividas pelos participantes é interpretar, deste modo, os significados que lhes são atribuídos, justifica a efetivação de uma abordagem qualitativa. A entrevista também não deixa de ser uma técnica relevante nas abordagens qualitativas, permitindo a apreensão imediata e corrente da informação almejada.

Nessas proposições, a entrevista torna-se um instrumento fundamental para produção de informações, por criar a possibilidade de uma conversa entre o sujeito e o pesquisador, tendo como resultado final características interpretativas de reais situações. Portanto, “A entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente

uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”. (Bogdan e Biklen, 1994, p. 134).

Diante disso, percebemos a complexidade abarcada na realização das entrevistas e a principal relevância que elas possuem. A partir da sua efetivação é possível colher dados e informações que colaboram na compreensão de uma série de elementos do contexto investigado, desta maneira, o emprego desse instrumento se mostrou indispensável na realização deste trabalho.

5.6 TÉCNICA DE ANÁLISE DE DADOS

A análise e interpretação dos dados é um procedimento essencial durante a efetivação da pesquisa. A coleta criteriosa destes dados se configura como um dos primeiros passos para a obtenção de uma análise satisfatória. É importante destacar que esse processo já começa a se efetivar a partir do momento em que inicia-se a pesquisa.

Através de uma análise criteriosa e reflexiva dos dados busca-se alcançar condições profundas na concepção de autonomia, superando os sentidos do conteúdo e estruturando as relações sociais, colocando o discurso como centro da análise e considerando os núcleos de sentido da comunicação, cuja divergência ou convergência do conteúdo envolva o objeto do estudo (MINAYO, 2010).

A análise de conteúdo temática é a técnica de análise dos dados que mais se ajusta ao estudo, é definida por Minayo (2007, p. 303) como: “[...] técnicas de pesquisa que permitem tornar replicáveis e válidas inferências sobre dados de um determinado contexto, por meio de procedimentos especializados e científicos [...]”.

Na efetivação de uma análise de dados hábil, seguimos três fases propostas por Bardin (1977), são elas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados obtidos e interpretação. A pré-análise incide em escolher os documentos a serem analisados, isso requer do pesquisador a retomada dos objetivos da pesquisa. Essa fase passa pela leitura flutuante das comunicações, na qual o pesquisador teve contato direto com os dados colhidos e constituiu todo o universo estudado.

Segundo Minayo (2007), a análise de conteúdo permitiu ao pesquisador produzir inferências sobre os dados de um determinado contexto, da dimensão social do sujeito, da sua subjetividade, dessa maneira, as suas práticas e

comportamentos. Durante a abordagem foram captadas ideias, dados descritivos e concepções, que foram de suma importância para formulação de novos aspectos e apreciações do estudo em foco.

A exploração do material é uma fase sistemática, refere-se à classificação dos dados, na qual o conteúdo deverá ser organizado em categorias elaboradas em torno das unidades de registro, neste caso o tema, a fim de alcançar uma compreensão dos núcleos de sentido observados. A terceira fase, de tratamento dos resultados e interpretação inicia-se com a operação dos resultados brutos, visando uma melhor observação destes e possíveis comparações, ressaltando, os grandes relevos das informações que atenderam aos objetivos do estudo.

Assim, realizou-se uma pesquisa em diversos artigos, livros e documentos, como o PME-Plano Municipal de Educação-2015-2025, que ofereceu dados importantes sobre a proposição de políticas públicas, tendo em vista a qualidade da educação, da Educação Infantil e o atendimento desta no município. Para a sua compreensão, fez-se necessário haver vários estudos e entrevistas com os pais e/ou responsáveis, o educador da Escola Municipal de Amargosa e a merendeira da escola, os quais fornecerem informações importantes para compreensão da problemática em estudo.

E com base nas informações obtidas nestes documentos, nas observações realizadas e nas entrevistas aplicadas aos sujeitos envolvidos na pesquisa, foram analisadas as evidências das fontes pesquisadas sobre o ponto de vista qualitativo. Segundo Santos (2010, p. 43), a investigação qualitativa reside na abordagem qualitativa da realidade social.

O procedimento da análise dos dados obtidos exige do pesquisador um olhar abrangente, investigando fontes, registros escritos, dialogando entre a teoria e a prática observada. De acordo com Circe (2009, p. 29), exige do pesquisador “sistematização e organização das informações coletadas, identificação dos pontos de convergência ou divergência, conformidade com o problema elaborado e com os procedimentos previamente escolhidos”.

Estes processos investigativos e interpretativos das informações obtidas durante a pesquisa em campo requerem do pesquisador uma análise criteriosa e cautelosa dos dados, levando em consideração o objeto em estudos, o contexto histórico e a realidade social. Circe (2009, p. 30) ressalta que a etapa da análise de dados é muito importante:

Após ter coletado seu material com todo o rigor necessário, o/a pesquisador/a vai efetuar uma nova tarefa que conduzirá seu trabalho ao nível da cientificidade. Trata-se nesse momento de buscar compreender e explicar as atividades humanas e os motivos que as desencadearam, ou então produzir uma explicação das representações dos atores em relação com as estruturas objetivas do espaço social nos quais essas representações são construídas. [...] A etapa da organização dos dados é um momento de síntese. É necessário transformar as informações, às vezes agrupando-as, enumerando-as ou reduzindo-as de modo a facilitar a sua análise sintética. (CIRCE, *apud* MUGRABI e DOXSEY, 2009, p. 30).

Finalmente, o pesquisador deve sugerir suas deduções e comentários do material colhido, dessa forma, espera-se que a análise documental forneça dados fidedignos, reais e coesos que possibilitem a manipulação dos conteúdos, dos documentos e estabeleça probabilidade de diálogos entre estes, de acordo com o objetivo da pesquisa em foco.

Ademais, após a coleta dos dados foi realizada uma análise cuidadosa dos dados coletados que possibilitou maior clareza, a partir da leitura e interpretação dos resultados obtidos acerca do tema em estudo, e posteriormente todas as informações obtidas durante a efetivação da pesquisa foram analisadas para a conclusão do estudo.

Capítulo VI
ANÁLISES E DISCUSSÕES DOS DADOS

6. ANÁLISES E DISCUSSÕES DOS DADOS

Os dados apresentados nesta etapa são oriundos de uma análise qualitativa de material, levantados através das entrevistas realizadas com a responsável pelos alunos e profissionais da escola.

As informações recolhidas durante as entrevistas individuais, realizadas na escola, sobre o acesso e a permanência na Educação Infantil do Campo, foram sistematizadas e discutidas em quatro eixos temáticos, sendo: 1) A importância da Educação Infantil: O desafio de cuidar/educar no contexto do campo; 2) O acesso/aportes para as crianças na Educação Infantil do Campo; 3) Relação Família/Escola na Educação Infantil do Campo 4) Garantia da permanência das crianças na escola do Campo.

6.1 A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: O DESAFIO DE CUIDAR/EDUCAR NO CONTEXTO DO CAMPO:

Ele tem vontade de vir para a escola por isso que eu não me preocupo. (Notas da entrevista com Alice, 10 de novembro de 2017).

Este primeiro eixo tem por objetivo trazer a discussão, as falas e os episódios que nos levam a compreender como os sujeitos da nossa pesquisa enxergavam o espaço da Educação Infantil, bem como a importância que eles atribuem a este espaço. Trazer essas falas neste eixo é importante para nossas análises porque nos permite dialogar, analisar e refletir sobre como têm sido os processos educativos vivenciados pelas crianças do campo. Na fala acima, Alice atribui ao espaço uma noção de tranquilidade, é como se houvesse, ainda que por um momento, uma transferência de responsabilidade. O espaço da Educação Infantil no Campo torna-se também um espaço para o cuidar(babá), entretanto, na mesma fala a seguir, Alice também reconhece o espaço como voltado para educação. É como se a dicotomia cuidar/educar nunca deixasse de existir. Conforme, análise abaixo:

Eu acho importante ele frequentar a Educação Infantil, pois ele já entra no primeiro ano sabendo de alguma coisa, o meu já tá no segundo ano da Educação Infantil e já sabe o alfabeto, já conhece todas as letras, já sabe assinar o nome dele completo. Já conhece os números e já sabe contar de um a vinte, por isso que eu acho importante, pois ele já chega sabendo dessas coisas. É importante pois até as letras dele já melhorou bastante, desde que ele entrou

até agora, ela já vai para o 1º ano, ele já escreve direitinho, alinhado, certinho, eu já percebi, aí eu acho importante. Ela já vai para o primeiro ano bem adiantado. O convívio com os outros tanto contribui como influencia bastante. (Notas da entrevista com Alice, 10 de novembro de 2017).

Na entrevista realizada com Alice, a primeira questão teve como objetivo entender a importância em o filho frequentar a Educação Infantil. Observa-se uma percepção positiva ao abordar que é importante a criança frequentar a Educação Infantil, pois quando entrar no primeiro ano já conhecerá todas as letras do alfabeto, saber contar e escrever os números de um a vinte, assinar seu nome completo, ter coordenação motora, chegando então no Ensino Fundamental bem adiantado, além da relevância do convívio com outras crianças, que contribui e influencia bastante em sua desenvoltura.

Percebe-se na resposta da entrevistada o reconhecimento do papel da Educação Infantil no processo de formação da criança, base para o estímulo da aquisição da leitura e escrita. Porém, é preciso entender que não cabe a Educação Infantil alfabetizar a criança, pois nesta fase ela ainda não tem maturidade neurológica para essa atividade, salvo algumas exceções, em que a alfabetização se dá de forma espontânea.

Em outro momento da entrevista, quando dialogávamos com Alice, percebemos que apesar da sua concepção sobre o espaço da Educação Infantil seja de um lugar de aprendizados, este ainda está atrelado ao ato de cuidar das crianças, ou seja, uma visão assistencialista, como é possível conceber em sua fala:

Sei que ele tem vontade de vir para a escola por isso que eu não me preocupo, então eu confio, que ele esteja com a pró e funcionários da escola, ele estando aqui, em casa eu estou despreocupada, a gente pode confiar e garantir que eles são bem cuidados e que nada vai acontecer. (Notas da entrevista com Alice, 10 de novembro de 2017).

Entretanto, a legislação brasileira nas suas DCNEI (BRASIL, 2009) assegura em relação aos processos educativos na Educação Infantil que o mesmo tem um caráter ético, é seguido pela concepção de promoção da qualidade e sustentabilidade da vida, e pelo princípio do direito à proteção integral à criança. Assim, o cuidado também aparece na sua extensão essencialmente humana de lidar com questões de afetividade e intimidade, não sendo apenas uma particularidade da

etapa da Educação Infantil, mas de todos os níveis. Desta forma, essas Diretrizes defendem que:

[e]ducar de modo indissociado do cuidar [...] dar condições para as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras (manipulando materiais da natureza ou objetos, observando, nomeando objetos, pessoas ou situações, fazendo perguntas, etc.) e construir sentidos pessoais e significados coletivos, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar. Isto requer do professor ter sensibilidade e delicadeza no trato de cada criança e assegurar atenção especial conforme as necessidades que identifica a criança. (BRASIL, 2009, p. 10).

Corroboramos assim, com Carvalho (2012), quando afirma que educar-cuidar vai muito além dos processos físicos, ou de atividades com objetivos de desenvolvimento cognitivo; envolve o aspecto relacional, de construção de vínculo e da compreensão da integralidade do ser humano e o respeito à diversidade. Deste modo, educar-cuidar é entendido como ajudar a crescer e se desenvolver de forma ampla, e reconhecendo-se como sujeitos de direitos.

Outro fato relevante a ser considerado é a práxis pedagógica que, segundo Oliveira (2012) destaca, a rotina pedagógica na Educação Infantil deve ser integrada, e ressalva que cuidado e educação constituem um importante princípio para a definição de práticas educacionais, visto que a rotina tem a finalidade de desenvolver as crianças, e esclarece:

[...] as situações de aprendizagem mediadas devem estar integradas ao conjunto das experiências: o tempo de ser acolhido, de alimentar-se, de repousar, de ser cuidado, de cuidar de si próprio e do outro é também tempo de aprender a expressar-se em diferentes linguagens, a conhecer mais sobre o mundo, sua cultura e a de outros povos, entre tantas aprendizagens importantes na infância. (OLIVEIRA, 2012, p. 56).

Portanto, a Educação Infantil sendo a primeira etapa da Educação Básica, tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança, considerando os aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, os quais serão complementados pela ação da família e da comunidade, como estabelece a LDB-Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O papel da Educação Infantil é de cuidar e educar. Mas não o cuidar no sentido do “ser babá”, mas o cuidar para promover aprendizagens e fortalecimento de sua autonomia, permitindo assim, que a criança do campo no espaço escolar possa viver a infância na/da sua cultura, ser respeitada e ter suas

vidas, seus tempos, suas brincadeiras, suas concepções reconhecidas e valorizadas.

O aprimoramento das habilidades básicas, que correspondem ao desenvolvimento global da criança na Educação Infantil, evidencia o sucesso escolar. Essas premissas nos impõem refletir sobre a prática metodológica, formação do professor, políticas públicas, bem como os projetos educacionais e suas adequações no ambiente escolar, considerando e respeitando seus modos, costumes e neste sentido o educador deve olhar para estas crianças e enxergar as suas reais necessidades e possibilidades.

Em consonância a este contexto, trazemos a contribuição de Monteiro et al. (2013, p. 03) quando afirmam que na educação o projeto pode ser o alicerce do conhecimento, em que os aprendizes atravessam etapas formando o esqueleto do objeto desejado e a partir deste pesquisar, trocar ideias e experiências conquistando assim o resultado final, neste caso, a aprendizagem.

Assim, o educar obedece e propicia situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens, norteadas de forma que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis. Que devem ser inteiramente percebidas e aproveitadas, “[...] cuidar e educar caminham simultaneamente e de maneira indissociável, possibilitando que ambas as ações construam na totalidade, a identidade e a autonomia da criança.” (FOREST; WEISS, 2003, p. 2). Nesta perspectiva os autores acrescentam que as instituições de ensino, devem:

As instituições de Educação Infantil incorporem de maneira integrada as funções de cuidar e educar, não mais diferenciando, nem hierarquizando os profissionais e instituições que atuam com crianças pequenas ou àqueles que trabalham com as de mais idade. As novas funções da Educação Infantil devem estar associadas a padrões de qualidade. Essa qualidade advém de concepções de desenvolvimento que consideram as crianças nos seus contextos sociais, ambientais, culturais e, mais concretamente, nas interações e práticas sociais que lhes fornecem elementos relacionados às mais diversas linguagens e ao contato com os mais variados conhecimentos para a construção da autonomia. (FOREST; WEISS, 2003, p. 5).

Vale ressaltar que também nestes ambientes acontecem uma importante troca de conhecimentos, visto que as crianças já trazem consigo suas experiências adquiridas no ambiente familiar e que o profissional de educação precisa ter um olhar atento para perceber estes conhecimentos nesta troca entre o cuidar/educar.

É um privilégio muito grande esta em uma escola do Campo onde tem uma sala direcionada somente para a Educação Infantil. Nesta escola, na Francisco a Educação Infantil se efetiva e se efetiva com prazer. (Notas da entrevista com Rosa, 10 de novembro de 2017).

Entendemos a alegria da professora quando relata que a escola que ela trabalha conta com uma sala individual que atende a Educação Infantil, fato este aguçado, pois é bem comum no contexto do campo as salas serem multisseriadas. Mas para além disso, precisamos pensar na formação dos sujeitos que adentram na Educação Infantil do campo, para que seja uma educação pensada especificamente para a realidade do Campo, considerando e valorizando as culturas e os costumes da população campesina, e proporcionando assim à criança a construção de um pertencimento e de uma valorização da sua cultura e modo de viver.

Na sequência da pesquisa, se questionou a Rosa como a Educação Infantil é trabalhada no contexto do Campo e como isso é percebido. Obtivemos como resposta que é trabalhando com a cultura local, trazendo pessoas da comunidade para contação de histórias, falar de alimentação saudável, trabalhando de acordo a realidade dos alunos, com plantas medicinais, construindo cartazes e identificando em cada folha o seu poder medicinal.

Sempre trabalho sobre cultura, então trouxe pessoas da comunidade para fazer contação de histórias, eu prezo muito por esta questão daqui, falar sobre alimentação saudável, o que tem na sua casa, na roça, o que você pode plantar. Então busco muito lidar com questões relacionadas ao campo, eu prezo muito por isso, por que eu sei que é importante pra eles. (Notas da entrevista com Rosa, 10 de novembro de 2017).

Diante do relato da professora, podemos analisar que em sua prática, reconhece e valoriza a cultura destes sujeitos do campo, porém é importante salientar que neste contexto estas crianças deve se reconhecer como sujeitos de direitos e que as práticas pedagógicas devem fortalecer para que as suas raízes se firmem no próprio campo, nos laços com as famílias e com a terra. Fazer vincular elementos culturais dos povos que permitam que as crianças encontrem seu lugar no próprio campo.

Neste sentido, corroboramos com Ana Paula Silva e Jaqueline Pasuch (2010), que tratam da disposição das “Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo”, defendendo a seguinte concepção:

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).

A Educação Infantil do campo exige de reflexão crítica sobre uma educação adaptada e adequada às condições escolares do campo, bem como dos currículos e formação profissional específica. Apesar de existir produções teóricas e cursos de licenciatura voltados para Educação do Campo, a educação vigente não atende a realidade dos sujeitos coletivos que compõem o campo, pois trabalhar Educação do campo, não é apenas falar da cultura local ou de alguns costumes que fazem parte do cotidiano camponês.

A Educação do Campo exige a implementação do projeto educacional na escola do campo que articule com experiência dos diversos sujeitos coletivos e educação, ou seja, é necessário, conforme o artigo 13, inciso II, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, elaborar propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios das políticas de Educação do Campo: avanços e desafios na práxis educativa, que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas. (BRASIL, CNE/CEB, 2002).

No âmbito desta pesquisa, percebemos que apesar da escola possuir boa estrutura e materiais adequados, não existe um efetivo diálogo com as experiências do indivíduo que tanto são preconizadas pelo CNE/CEB. Deste modo, nos questionamos como realmente acontece a aprendizagem dessa criança no campo? Pois a proposta pedagógica, apesar ter uma visão que valorize as suas culturas e os saberes da sua terra, de fato não efetiva os saberes e costumes do local, visto que os materiais a serem trabalhados fazem parte de uma realidade a nível nacional e não local.

Sabemos que a estrutura física, material e pedagógica é importante para efetivação deste processo, mas também é importante que neste contexto surjam outros olhares para que estas crianças sejam vistas como sujeitos que têm seus saberes, modos de vidas, costumes, emoções e desejos. O reconhecimento e a

valorização destes sujeitos e de seus conhecimentos e saberes contribui de maneira significativa para a construção de novos conhecimentos.

Para além dos aspectos físicos que asseguram a permanência, temos ainda os aspectos que se afirmam na construção do reconhecimento e o pertencimento à instituição escolar. Tal construção deve ser garantida através de práticas que proporcionem às crianças a valorização do seu lugar, e passem a reconhecer o campo não como um local de atraso. Assim, a Educação Infantil no/do Campo, ofertada com qualidade deve ser entendida como a garantia de um direito e não como um favor.

Diante disto, entendemos que o maior desafio para efetivação da Educação Infantil no contexto do campo é que não roubem da criança a sua própria infância, que a infância seja de fato garantida e resguardada e que seja assegurada uma busca constante pela emancipação humana, tornando estes sujeitos autores das suas próprias histórias.

A maioria dos alunos é da região e estudam todos aqui, eles sair bem preparados para quando chegar na cidade eles já terem meio caminho andado pois a gente sabe que o caminho a percorrer da educação é longo e agente nunca aprende tudo. (Notas da entrevista com Lia, 10 de novembro de 2017).

Diante desta fala da merendeira e ainda em busca de resposta para compreensão dos efeitos significativos a partir de escola infantil na comunidade, foi questionada a Lia: “para você quais os avanços na vida destas crianças e de suas famílias em ter o direito a uma Educação Infantil em sua comunidade?”

A resposta foi satisfatória, revelando o otimismo da pessoa que acredita e valoriza a educação. Ela enfatiza a oportunidade e o valor de ter esta escola na comunidade, pois se fosse para as crianças irem para escola na cidade, as mães não teriam disponibilidade de acompanhar os filhos, mas tendo a escola no campo, elas têm essa oportunidade. Outro avanço foi o preparo destas crianças para ir ao ensino fundamental e o transporte escolar que busca crianças de outras comunidades. De acordo com relato de Lia:

A escola neste local é bom porque quando a escola funciona bem como aqui, pois eu trabalho e sei que funciona bem então se torna um exemplo, um atrativo e ajuda muito, aqui a gente tem bastante alunos porque pega a maioria da região, e estudam todos aqui eles

já saem daqui bem preparados para quando chegar na cidade (Notas da entrevista com Lia, 10 de novembro de 2017).

A efetiva promoção do direito à educação em todos os níveis de ensino para a população do campo requer a adoção de políticas públicas e programas que sejam capazes de traduzir, na prática da ação do Estado, os princípios da igualdade formal e da igualdade material determinados na Constituição Federal de 1988.

Porém, é importante considerar o que diz Arroyo (2010), quando relata que:

Ao Estado, a suas políticas e instituições corresponde o dever de incluí-los. De abrir as portas, de permitir o acesso àqueles mantidos fora dos recintos do convívio social e cultural. O termo acesso de todos à escola se torna a motivação mais repetida. Esse papel incluyente dos excluídos é mais leve, mais palatável e até mais auto-afirmativo do papel do Estado, das suas instituições e políticas do que o dever de reduzir as desigualdades. Um papel até benevolente de abrir as portas, permitir e propiciar o acesso ao lado de dentro daqueles coletivos pensados e mantidos do lado de fora. Um Estado que abre benevolente as portas, as grades que mantêm os excluídos do lado de fora (ARROYO, 2010, p. 1391/1392).

Sendo assim, a Educação Infantil do Campo deve ser pensada de forma que priorize os sujeitos do campo, para que tenham acesso à educação no seu local de origem e que atenda suas culturas, deste modo, uma educação que seja no e do campo. Desta maneira, Caldart (2011, p. 149) defende uma educação que deve consistir em, “No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada a sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais”.

Desta maneira é importante refletir sobre o acesso das crianças nas escolas do campo. Se este processo ocorre de forma significativa ou se muitos muros ainda precisam ser derrubados, para que possa acolher todos que continuam sendo excluídos. Já que, historicamente, tais sujeitos permaneceram a margem de uma sociedade que deixa de fora os menos favorecidos. E se tratando de Educação Infantil no/do campo, há muito que se pensar, lutar e buscar os direitos a igualdade, dignidade e acima de tudo respeito.

6.2 O ACESSO/APORTES PARA AS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO

Agora mesmo eu tava ali na sala brincando com a cartola alfabetizadora, eu passava a cartola eles retiravam a imagem e ai

formavam a palavra da imagem, então eu prezo muito por essa questão das brincadeiras porque eu sei que isso motiva as crianças. (Notas da entrevista com Rosa, 10 de novembro de 2017).

Diante da fala de Rosa, é possível observar que o lúdico quando bem trabalhado é um grande recurso de aprendizagem na Educação Infantil, portanto, é importante que as brincadeiras estejam presentes no planejamento, no desenvolvimento de práticas educativas e na promoção do respeito às diversidades dos contextos culturais em que as crianças estão inseridas. A esse respeito, Borba (2008) nos assegura que o “brincar é um dos pilares da constituição das culturas na infância, que estruturam as relações das crianças entre si, bem como os modos pelos quais interpretam, representam e agem sobre o mundo” (BORBA, 2008, p. 82).

Buscaremos tratar a partir deste momento, como ocorre o acesso das crianças que residem na localidade da Cambaúba na Educação Infantil. Para compreender um pouco esse processo, foi realizada a entrevista com Alice, quando questionada sobre como ocorre o acesso na escola na qual o filho estuda, obtivemos como resposta:

Ele entrou no mês de abril de 2016, já fez um ano que ele entrou, ele tinha 04 anos, aí eu matriculei e ele começou a frequentar, já fez um ano que ele está na educação infantil, no próximo ano ele já vai para 1ª série. Quando eu fui matricular no 1º ano da Educação Infantil eu fui na secretaria de educação do município, pois ele ainda não tinha estudado, mas conseguir uma vaga logo que cheguei. Já este ano não precisei ir mas na secretaria, fiz aqui mesmo na escola. (Notas da entrevista com Alice, 10 de novembro de 2017).

A fala da entrevistada nos remete a Caldart (2005, p. 7), quando assegura que “[...] o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive [...] o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada a sua cultura, e suas necessidades humanas e sociais”. Sendo assim, Educação Infantil do Campo é um direito de todas as crianças, independente da sua condição geográfica e social, sendo esse, um direito assegurado por leis, bases legais que regem a educação brasileira e que colocaram a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica.

Entretanto, apesar de existirem legislações que regem o sistema de educação brasileira, assegurando assim uma educação para todos, sabemos que

por si só não concretizam os direitos aos cidadãos, apenas lhes impõem tarefas a serem executadas e definem responsabilidades aos municípios em ofertar gratuitamente o espaço e as vagas para atender crianças de sua localidade bem como que atendem as necessidades desses sujeitos que estão inseridos nestas comunidades, reconhecendo suas culturas e modos de ser.

Por lei, a educação é direito de todo cidadão, sem distinção de cor, raça, etnia, idade ou condição social. Assim é dever do governo priorizar na construção de políticas públicas educacionais, projetos que permitam atender a qualificação de espaços, aumento de vagas, formação profissional, visando melhoria no atendimento das demandas de inserção das crianças na escola do campo.

Dando continuidade às investigações, indagou-se a professora como ocorre o acesso das crianças na Educação Infantil e se os apoios que a escola oferece para o desenvolvimento infantil no contexto do campo são suficientes para legitimidade do processo educacional. A mesma relatou que o acesso ocorre de forma muito tranquila, visto que a escola tem como atender as vagas necessárias na comunidade, pois tem uma sala disponível para Educação Infantil. Com relação aos apoios que a escola oferece, Rosa traz o seguinte relato:

Bom, tanto no ponto de vista dos aportes materiais, dos aspectos físicos da escola, que a escola tem são sim elementos importantes para o desenvolvimento educacional das crianças principalmente da Educação Infantil, como você pode muito bem ver lá na minha sala os mobiliários e todo adequado para a turminha de Educação Infantil, os banheiros também, os equipamentos são todos voltados para Educação Infantil à escola dispõe de um recurso imenso de e alfabeto móvel, brinquedos, alfabeto silábico então eu acredito que os materiais que a escola dispõem é sim suficientes para desenvolver a Educação Infantil. (Notas da entrevista com Rosa, 10 de novembro de 2017).

Considerando esse contexto, a LDB em seu art. 5, no quinto parágrafo, aborda que para garantir o cumprimento da obrigatoriedade de ensino, o Poder Público deve criar formas e alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independentemente da escolarização. Assim, é de suma importância que tanto o ambiente escolar, quanto os materiais a serem trabalhados na Educação Infantil atendam e dialoguem com as necessidades destas crianças.

Então, para que os espaços escolares proporcionem de fato os estímulos adequados na Educação Infantil, estes espaços precisam ser transformados em

ambientes educativos, conforme explica Frison (2008) *apud* Seabra et al (2010, p. 177), os espaços são concebidos como componentes ativos do processo educacional e neles estão refletidas as concepções de educação assumidas pelo educador e pela escola. É importante que a sala de aula seja um lugar motivador, em que se acolham as diferentes formas de ser e de agir, contempladas nos projetos de trabalho nos quais as crianças vivenciam suas experiências e descobertas. O espaço físico pode ser transformado em um espaço educativo, dependendo da atividade que nele acontece.

Refletir o ambiente adequado para Educação Infantil é pensar na estruturação em vários aspectos, dentre eles a segurança, condições adequadas de higiene, ventilação, luminosidade e a organização de materiais fatores que influenciam no processo de ensino e aprendizagem.

A fala da docente demonstra a importância dos recursos para legitimidade do processo educacional. Face ao exposto, faz-se necessário uma reflexão crítica sobre a realidade das escolas rurais, pois até o presente momento não existe produção de materiais pedagógicos específicos para o campo. Não podemos negar que a secretaria de educação oferece o apoio, cumpre com as tarefas, como determina as leis, disponibilizando recursos pedagógicos que estimulam a aprendizagem do educando e qualifica a educação.

Um ambiente escolar que atenda às necessidades das crianças que ali estudam tem importante valor para que aconteça uma aprendizagem que acate todos os requisitos na legitimação deste processo, bem como motivando e incentivando a aprendizagem na Educação Infantil do Campo.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, observamos alguns avanços em relação à Educação do Campo, ao propor no artigo 28, que especifica os níveis de diferenciação que deve se submeter a uma proposta de educação do campo quando destaca:

[...] os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias a sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especificamente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996)

Outro fato questionado a Rosa, foi no sentido de saber se os materiais pedagógicos utilizados durante as aulas atendem as necessidades da Educação Infantil do Campo. Tivemos uma resposta afirmativa, conforme a seguir:

A escola dispõe de um recurso imenso de alfabeto móvel, joguinhos, alfabeto silábico. Todos os materiais que tem são direcionados para Educação Infantil do campo, pois a gente percebe que não tem muita coisa urbanístico, tem mais coisa mesmo relacionada para atender a criança do campo mesmo, e que atende a realidade deles (Notas da entrevista com Rosa, 10 de novembro de 2017).

Tomando como base o nível das respostas da docente, podemos repensar sobre a falta de uma formação contínua, de saberes inerentes para sua formação, pois na Educação Infantil as áreas de conhecimentos trabalhadas em sala não são disciplinas e sim eixos norteadores. Os materiais didáticos são objetos sem dúvida que contribuem para o aprendizado da criança, assim como adequação do espaço, mobiliários e equipamentos. Porém, nada disso será suficiente para o desenvolvimento do educando, se o profissional não estiver preparado para assumir sua função. Nesta perspectiva, essa reflexão está em conformidade com Santos (2013, p.04) quando diz que:

Os recursos didáticos são de importância capital para uma aprendizagem significativa, desde que seja utilizado como meio e não como fim em si mesmo, por profissionais capacitados que conheçam de fato suas potencialidades educativas. (SANTOS, 2013, p. 04).

A diversificação dos recursos didáticos oferecidos no espaço escolar não é suficiente para legitimar o processo educacional de qualidade, pois dependem do planejamento e do direcionamento destes recursos, da condição do trabalho em equipe, projetos, formação continuada, experiência vivenciada, compromisso e mobilização de saberes, fatores que influenciam no ensino e aprendizado.

O professor deve ter formação e competência para utilizar os recursos didáticos que estão a seu alcance e muita criatividade, ou até mesmo construir juntamente com seus alunos, pois, ao manipular esses objetos, a criança tem a possibilidade de assimilar melhor o conteúdo. Os recursos didáticos não devem ser utilizados de qualquer jeito, deve haver um planejamento por parte do professor, que deverá saber como utilizá-lo para alcançar o objetivo proposto por sua disciplina (SOUZA, 2007, p.111) apud (SCHELEDER, 2012, p. 10).

A esse respeito, Souza (2007, p. 111), *apud* (Santos, 2013, p. 03) afirma que “recurso didático é todo material utilizado como auxílio no ensino-aprendizagem do conteúdo proposto para ser aplicado pelo professor a seus alunos”. Os recursos didáticos compreendem uma diversidade de instrumentos e métodos pedagógicos que são utilizados como suporte experimental no desenvolvimento das aulas e na organização do processo de ensino e de aprendizagem. Eles servem como objetos de motivação do interesse para aprendizagem dos educandos.

Como forma de fortalecer o teor das discussões, entrevistou-se a merendeira, por que ela é uma figura social importante nesse espaço escolar, pois conhece as relações e as pessoas envolvidas para além dele. Esta participa de forma direta do cotidiano das crianças dentro e fora da instituição. A merendeira em nossa pesquisa assume um papel importantíssimo à medida que ela possui uma noção mais ampla da realidade vivenciada pelas crianças e seus familiares.

Ela também é uma educadora alimentar que, junto aos professores, busca auxiliar o discente na formação de bons hábitos alimentares no espaço escolar, que contribuem para o melhor desempenho do aluno, e por ser uma das condições que facilita a sua permanência na escola.

Ao questionar a respeito do cotidiano do ambiente escolar e como era percebida a inserção das crianças na Educação do Campo, obtivemos como resposta:

Ter o ambiente escolar agradável, ser matriculado, ser frequente na escola, a frequência deles são ótimas, não faltam mesmo que seja um sábado letivo, mas eles vem como obrigação de eles terem de vir para escola, então com certeza eu acho que o ambiente escolar e a maneira deles serem tratados por professores, por nós merendeiras, pessoal da faxina, então acredito que isso também ajuda muito eles estarem aqui, uma merenda de qualidade e uma educação boa para eles. (Notas da entrevista com Lia, novembro, 2017)

Isso nos faz perceber a importância dos parâmetros que possibilitam e garantem a inserção das crianças no universo escolar no contexto do campo, nas possíveis mudanças dentro da escola e repensar as políticas públicas educacionais, pois a inserção da criança na escola do campo não é apenas garantir números de vagas, mas sim os mecanismos que facilitam a acessibilidade e a frequência dos mesmos no ambiente escolar.

Portanto, pensar na Educação do Campo dentro de uma política educacional implica conhecer a identidade da escola do campo e articular com as experiências dos sujeitos coletivos que compõem o campo como define Arroyo (2006, p.104), “ as desigualdades marcam profundamente a construção ou a não-construção do sistema educativo, de políticas educativas, de garantias de direitos, especificamente do direito à educação. Marcam a própria escolarização e a escola”.

As diretrizes operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo (2002), art. 2º, parágrafo único, enunciam que esta identidade é definida a partir dos sujeitos do campo, do modo como estes organizam seu cotidiano, dos saberes e da cultura que produzem enquanto transformam a terra e o próprio contexto onde estão inseridos, bem como dos conhecimentos e da cultura historicamente acumulados, produzidos na relação dialética entre o campo e a cidade, no modo de trabalho e organização da sociedade.

Conforme Ribas et al (2014, p. 05) afirmam, para construir referências comuns às escolas vinculadas a este projeto de Educação do Campo, precisa-se antes pensar em alguns aspectos principais do que é o trabalho específico da escola ou quais as funções sociais que assumem ou devem assumir, já dialogando com a intencionalidade política e pedagógica do projeto da Educação do Campo. Além disso, é preciso refletir ainda em aspectos ou tarefas gerais, que depois precisam ser desdobradas e pensadas pedagogicamente a partir dos diferentes sujeitos que estão em cada escola específica, bem como levar em conta as diferenças de cada ciclo da vida, de cada modalidade de escola.

Na educação, não é apenas o oferecimento dos números de vagas que garante o acesso e a permanência da criança na escola, mas sim, os projetos e suas adequações no espaço escolar, recursos, estratégias metodológicas, estrutura física, entre outros atributos que contribuem para o amadurecimento de suas habilidades e potencialidades, tornando-os protagonistas de suas próprias descobertas.

6.3 RELAÇÃO FAMÍLIA/ESCOLA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO

Aqui na escola eu percebo que as mães são presentes, tem reunião de Pais eles participam ativamente, a maioria das mães colaboram muito para que os filhos não falem às aulas. (Notas da entrevista com Lia, 2017).

Trazemos acima a fala da merendeira, e percebemos que as famílias da comunidade onde está localizada a escola, participam efetivamente da vida escolar dos alunos, fato este, importante para a realização de um trabalho integrado e pautado no diálogo entre pais e profissionais da educação, buscando assim, o desenvolvimento integral da criança.

É importante preconizar a necessidade de se estabelecer um bom relacionamento no sentido dialógico, democrático e em uma relação próxima que possa atender tanto os interesses da escola bem como das famílias. Com isso espera-se um atendimento integral às crianças na Educação Infantil do Campo.

Neste contexto e com o intuito de perceber como se concretiza a relação entre a família e a instituição de ensino na Educação Infantil do Campo, questionou-se a Lia qual a sua contribuição para que seu filho tenha uma escola de qualidade, mais uma vez obtivemos uma resposta positiva. Por participar das reuniões, acompanhamento dos filhos no desempenho escolar, percebe-se a importância da parceria entre escola e família no processo de formação do educando, conforme relato:

A minha contribuição é as reuniões que tem na escola eu sempre participo, quando eu não posso vir eu mando a vó dele como responsável e quando ela chega em casa ela me passa o que teve na reunião e venho também sempre na escola e pergunto a professora dele como é que ele se comporta na sala, essas coisas assim. (Notas da entrevista com Alice, 10 de novembro de 2017).

Portanto, compete à família a participação diária na vida escolar de seus filhos, contribuindo ativamente no desempenho escolar. Em comentário a esta questão, “é primordial que escola e família sintam-se parceiras nessa tarefa de transformação da criança, onde família deve participar das reuniões, questionarem sobre a vida escolar de seu filho, conhecendo as reais práticas educativas” (LOPES, 2011, p. 06). O direito à educação está estabelecido no artigo 205 da Constituição Federal de 1988, sob alegação de que:

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

A educação é a ferramenta principal, dado desenvolvimento de habilidades e potencialidade humana. A aprendizagem de cada indivíduo se dá através da corporificação das relações entre escola, família, sociedade, ou seja, nas múltiplas práticas de ajuda mútuas. O reconhecimento do direito à educação implica que sua oferta deve ser garantida para todas as pessoas.

A equidade educativa significa igualar as oportunidades para que todas as pessoas possam ter acesso, permanecer e concluir a educação básica e, ao mesmo tempo desfrutem de um ensino de alta qualidade, independentemente de sua origem étnica, racial, social ou geográfica (HADDAD, 2013, p. 217).

Durante a entrevista com a professora, alguns relatos indicaram a existência e a utilização de diversos instrumentos para o estabelecimento e a construção da relação escola família, conforme a seguir:

Temos uma relação de muita confiança com as família, acontece muito de eles estarem doente e querer vim para a aula ai a mãe manda às vezes uns bilhetinhos “pro se ele sentir alguma coisa pede para alguém trazer de volta, mas ele não quis ficar em casa”. Então eu percebo que as crianças elas gostam mesmo de vim para aula e as famílias mandam e porque confiam no trabalho realizado pelos funcionários da instituição. (Notas da entrevista com Rosa, 10 de novembro de 2017).

Durante a realização desta pesquisa, observando os relatos obtidos através das entrevistas, percebemos que existe uma importante presença e participação das famílias no ambiente escolar, além da valorização das famílias e de suas práticas, o que contribui na dinâmica da gestão escolar e no compartilhamento do cuidado e educação das crianças. Segundo Pojo (2003), a consideração, pelas famílias, da escola como lugar social legítimo de interação cultural fortalece o convívio e a relação entre família e escola.

Corroboramos com Lima, Silva (2015, p. 482) quando relata que “os instrumentos mais eficazes para o estabelecimento das relações escola e famílias é o compartilhamento do cuidado e educação da criança”. E tal aspecto é vivenciado no âmbito da Educação Infantil, uma vez que esta etapa da educação é marcada pelas ações de cuidar e educar.

Contudo, outros fatores também são fundamentais para que se efetive uma forte relação entre escola e famílias. Segundo Silva, Pasuch, Silva (2012), julga-se que a relação escola-família, no caso das áreas rurais, encontra-se restrita, muita

das vezes, pelas condições econômicas, geográficas e culturais que influenciam e compõem os estilos de vida e da disposição das famílias.

O apoio da família, sua participação e colaboração são relevantes na efetivação do convívio no contexto escolar, uma vez que a criança precisa de incentivo da família e da escola para permanecer neste ambiente e progredir nos estudos. A família e a escola devem assumir suas responsabilidades, pois as dificuldades e os desafios enfrentados em seu cotidiano não podem impedir de cumprir com seus papéis, ambas devem ser referência no processo identitário da criança. Essas reflexões nos impõem a pensar sobre os fatores que implicam na permanência do educando no espaço escolar, conforme as percepções da entrevistada, ao afirmar que:

Com relação à família sempre tem exceção daqueles que pegam os filhos e colocam na escola e acha que a escola que tem obrigação de cuidar de olhar, não vem aqui, não participa, mas como eu falei é uma exceção, de 100 se tira um ou dois que age desta maneira, mas com pouco tempo que estou aqui trabalhando, 3 anos e 5 meses eu percebo assim que as famílias são presentes, tem reunião de Pais elas não faltam e muito difícil elas faltarem. (Notas da entrevista com Lia, 10 de novembro de 2017).

Diante do exposto, corroboramos com Szymanki (2010) *apud* Ribeiro (2011, p. 36), é na família que a criança encontra os primeiros “outros” e, por meio deles aprende os modos humanos de existir, seu mundo adquire significado e ela começa a constituir-se como sujeito. Isso se dá pela troca intersubjetiva carregada de emoções do primeiro referencial para construção da identidade pessoal.

Quando a família não cumpre com seu papel no processo de desenvolvimento escolar, isso acaba implicando no aprendizado, vínculos que evidenciam significados às vivências, uma vez que, conforme explica Gokhale (2010) *apud* Ribeiro (2011, p. 36), a família não é somente o berço da cultura e a base da sociedade futura, mas também o critério da vida social. A educação bem sucedida da criança vai servir de apoio à sua criatividade e ao seu comportamento produtivo escolar. A família tem sido, e será, a matriz mais poderosa para o desenvolvimento da personalidade e o caráter das pessoas.

Diante do exposto, torna-se imprescindível o acompanhamento da família no processo de ensino, bem como preconiza-se o estabelecimento de uma relação

próxima, dialógica e democrática entre as famílias e a Educação Infantil do Campo para que deste modo seja efetivado um atendimento integral destas crianças.

6.4 GARANTIA DA PERMANÊNCIA DAS CRIANÇAS NA ESCOLA:

Com a finalidade de identificar o que garante a permanência destas crianças na escola, afirmou-se que era a qualidade do transporte, merenda escolar, a competência e habilidade dos professores, os cuidados que oferecem conforto e bem estar para as crianças, estrutura e organização do espaço e as práticas pedagógicas.

Como traz o relato abaixo:

O que garante é um transporte de qualidade que de manhã mesmo tem transporte para pegar na porta, vem no horário certo e não atrasa, meio dia também o transporte vai levar é sempre 15 para meio dia ou 20 para meio dia o transporte passa na escola para levar eles para casa, tem a merenda todos os dias que é servida 10:00 horas o lanche, que eles lancham, então tudo isso ajuda a garantir a permanência na escola, merenda de qualidade e transporte de qualidade e os professores que ensinam com muito carinho e com qualidade, uma professora que a gente pode confiar e garantir que eles são bem cuidados e que nada vai acontecer. (Notas da entrevista com Alice, 10 de novembro de 2017).

A Legislação Brasileira através do decreto nº 7352/10, no seu art. 4º, já assegura a todas as crianças um transporte escolar, permitindo assim, que todas as crianças tenham o direito de frequentar as escolas, principalmente as crianças da Educação Infantil, que necessitam de cuidado especial. Desta forma, percebemos que a garantia deste transporte contribui para assegurar permanência das crianças na escola.

Assim, tomando como base o nível das respostas da mãe desse aluno, podemos refletir sobre o reconhecimento e a valorização da Educação Infantil no espaço escolar e os fatores que garantem a permanência dos educandos na instituição de ensino em uma localidade do campo.

No que se refere ao acesso e à permanência da criança na escola, cabe ao governo municipal cumprir com sua responsabilidade, como é definida por lei em consonância com a instituição de ensino, pois não basta ser legal, é preciso agilidade, efetividade e concretização das ações, de forma que atendam as demandas no espaço escolar.

A garantia desta permanência requer de parâmetros que implicam no funcionamento escolar e no atendimento a criança, tendo em vista programas suplementares de material didático e lúdico, adequação de espaço, transporte, alimentação, assistência médica, qualificação profissional, dentre outros recursos.

Ao perguntar quais os recursos físicos e os materiais disponibilizados pela secretaria de educação para Educação Infantil no Campo que garantem a permanência destas crianças na escola, segundo a entrevistada, são os módulos de atividades, classificadores, lápis, cadernos de desenhos, recursos humanos, e formação dos professores.

Os materiais que são disponibilizados pela secretaria de educação, neste caso eu me refiro aos módulos de atividades que chegaram também há pouco tempo, porém é só para os alunos que já vão para o primeiro ano, no próximo ano para a escola, é um material muito bom e que favorece de forma significativa o aprendizado das crianças. (Notas da entrevista com Rosa, 10 de novembro de 2017).

Segundo a entrevistada, são os módulos de atividades, classificadores, lápis, cadernos de desenho, recursos humanos e formação de professores, desta forma, é notório que os materiais são insuficientes para atender a demanda da Educação Infantil no ambiente escolar. O ato de cuidar e educar requer de uma diversidade de recursos pedagógicos e ambientes adequados ao desenvolvimento da criatividade e a imaginação dos educandos.

Questionou-se para a professora, se a escola oferece condições adequadas no processo de aprendizagem da Educação Infantil e obtivemos uma resposta satisfatória ao afirmar que os materiais, os equipamentos, tanto os físicos quanto os pedagógicos são voltados para essas crianças.

Essas informações são bastante relevantes, pois nos impõe a refletir sobre a condicionalidade e adequação do espaço físico, bem como dos materiais voltados para Educação Infantil e sua contribuição no desempenho escolar e a permanência do aluno. Certame que é justificado por Faria (2001, p.70-71) *apud* (Rodrigues, 2012, p. 06), ao afirmar que a “organização do espaço físico das instituições de Educação Infantil deve levar em consideração todas as dimensões humanas potencializadas nas crianças: o imaginário, o lúdico, o artístico, o afetivo, o cognitivo, etc”.

Para a autora, a instituição de ensino deve oferecer aos discentes um espaço que favoreça o desenvolvimento cognitivo, social e cultural, um ambiente confortável e agradável, possibilitando a construção de conhecimentos e descobertas em torno de seu próprio mundo. Enfatiza a importância do espaço físico para ampliação dos conhecimentos globais da criança.

Além disso, “para que a ação educativa seja efetiva, é necessário que o professor construa conhecimentos sobre as especificidades dos objetos do ensino e sobre as condições didáticas necessárias para que as crianças possam apropriar-se desses objetos” (CARVALHO, 2006, p. 96).

Observa-se que a professora menciona alguns dos parâmetros que garantem a permanência do educando na escola, a exemplo dos recursos didáticos, aspectos físicos, mobiliários. Porém, embora seja importante garantir a permanência dos educandos no espaço escolar, além da adequação deste espaço para atender a Educação Infantil, materiais didáticos escolares, transportes, alimentação, assistência à saúde, formação continuada para os profissionais, práticas didático-pedagógicas inovadoras, dentre outros parâmetros determinantes que qualifica o processo ensino aprendizagem e a garantia da condição em permanecer no ambiente escolar, desenvolvendo suas potencialidades e progredindo naturalmente, é preciso mais do que apenas isso.

Para a efetiva permanência destas crianças no ambiente escolar, se faz necessário que as subjetividades destes sujeitos sejam respeitadas e reconhecidas e, no intuito de contribuir para a sua formação, é importante considerar no contexto educacional as especificidades dessa população e valorizar suas pluralidades sociais, culturais, políticas e econômicas.

Na percepção de Lia, sobre a dificuldade enfrentada para uma efetiva permanência dessas crianças no ambiente escolar do Campo, explicitou-se que:

Hoje a gente sabe que em qualquer lugar a gente tem dificuldade para alguma coisa, aqui nesse ambiente eu não vejo tantas dificuldades, por que eles têm carros que vão buscar em casa, independente do lugar que for o carro vai buscar, o motorista vai buscar, traz e leva de volta para casa. (Notas da entrevista com Lia, 10 de novembro de 2017).

O transporte escolar é fundamental para facilitar o acesso e a permanência dos estudantes nas escolas, contribuindo para o desenvolvimento da educação nacional, pois, além de melhorar a frequência escolar, faz com que eles

permaneçam no campo, sendo um dos direitos mais relevantes do aluno da zona rural (PINHEIRO, 2013, p. 22).

Desta forma, é um parâmetro importante na garantia da Educação, evidencia a igualdade das condições de acesso e permanência na escola, facilitando a locomoção destes alunos. Outro fator importante na permanência é a gratuidade do ensino público nos estabelecimentos de ensino.

De acordo com a Constituição Federal de 1988 e a LDB lei de nº 9394 de 1996, é dever dos Estados e dos Municípios garantir e disponibilizar o transporte escolar para os alunos que estudam tanto em escola da zona rural quanto urbana, conquista que consolida o direito na garantia do acesso, permanência, entre outros parâmetros importantes para promoção da cidadania dos educandos.

Reconhecer a real necessidade do transporte escolar para facilitar o acesso e a aprendizagem dos alunos que residem no campo é importante para fortalecer a identidade cultural das pessoas que vivem no campo, e ao mesmo tempo valorizar suas histórias de vida. Portanto, valorizar o acesso às escolas rurais é reconhecer as especificidades da Educação do Campo, pois o aluno da zona rural precisa ser visto com olhares diferenciados em relação a sua cultura e seu aprendizado. (FREITAS, 2015, p. 01).

Contudo, para garantir a permanência dos educandos no ambiente escolar é preciso de vários atributos que asseguram-lhes o direito à educação, conforme determina as bases legais. O transporte para os alunos que vivem distantes da escola na zona rural facilita o acesso à educação e a frequência escolar. Porém, existem outros fatores que garantem a permanência da criança na escola. O transporte é importante, mas não é o único, pois o ensino aprendizagem acontece sob a influência de inúmeros fatores.

Nesse sentido, é importante destacar que a Educação Infantil no Campo deve principalmente levar em consideração todos os sujeitos em seus modos de vida e de existência humana, ultrapassando os limites físicos do espaço, mas adequando também todo um contexto de heterogeneidades existentes. Dessa forma, apontam o campo como um meio fundamental de possibilidades e de relações das pessoas com a sua própria produção histórica e cultural.

Outro fato, segundo as percepções da entrevistada Lia, é que se configura como a maior dificuldade é a condição econômica de alguns familiares, em suprir os filhos de suas necessidades básicas, de roupas e sandálias e alguns que chegam à

escola sem tomar café. Logo a comunidade escolar procura providenciar as medidas cabíveis, como forma de sanar as dificuldades. Outro fator é a não participação da família na escola, salvo algumas exceções, as famílias depositam toda responsabilidade de instruir e educar na escola.

No ambiente familiar acredito que tenha um pouco de dificuldade, pois chegam crianças aqui que não tem uma roupa para vim para escola, que não tem uma sandália, que não tomam café pela manhã, mas a partir do momento que a gente sabe disso, a própria escola a própria instituição é ajuda num certo sentido, dando farda escolar, essa semana mesmo um aluno chegou aqui na escola sem o chinelo e a pro ligou para a servidora que tava na cidade e pediu para ela trazer um chinelo para ele, para ele calçar e poder vim para escola, mas você vê que mesmo ele descalço isso não impedir de vir para escola, é bonito a gente fica feliz em ver isso e a dificuldade que tiver a gente tanto servidor, como instituição, como secretaria de educação a gente tem que tá um passando para o outro, pois a gente tem que vencer as dificuldades não a deixar atrapalhar o ensino. (Notas da entrevista com lia, 10 de novembro de 2017).

Diante deste relato, fui tomada de uma forte emoção ao perceber que mesmo na atualidade as dificuldades sociais continuam assolando a população, entendemos que as políticas sociais não conseguem diminuir as reais necessidades dos sujeitos, e diante disso é necessário que nossos governantes tenham um olhar voltado principalmente para população camponesa e de forma especial as estas crianças do campo. Saber que tem crianças que vão para a escola sem se alimentar, aflora em mim ainda mais a revolta com a sociedade capitalista aí imposta.

Pensar que crianças vão para o ambiente escolar muitas das vezes sem se alimentar e sem um chinelo, nos leva a pensar o que realmente motiva estas crianças a estarem nestes ambientes? O que leva estas crianças a permanecerem na escola? Desta forma, se roubam dos sujeitos direitos básicos resguardos pela legislação brasileira. É nesse sentido que Groff (2016. p.02), ressalta que:

Nas relações sociais se consolidam a permanente ideologia capitalista baseada na aparência da garantia do acesso, e permanência do estudante na escola, compondo um ideário histórico de educação para todos, una, universal. No entanto, as condições de acesso do estudante das classes populares à educação é bem diferente dos estudantes das classes dominantes. (GROFF, 2016, p.02).

Também foi realizado um questionamento que não poderia faltar com relação à merenda escolar, se os alunos gostavam, a resposta foi positiva, pois foi afirmado

que eles gostam muito. O cardápio é muito bem elaborado pela nutricionista e apresenta variedade de alimentos tais como: o aipim, a batata e a laranja, que são da agricultura familiar da comunidade. A merenda é muito boa, quando não é fruta, é bolo de cenoura, é um creme. O almoço também vem cheio de verduras, frutas, carne de frango.

Ademais, com base no resultado da entrevista realizada com os participantes da pesquisa, todos os aspectos evidenciados nos relatos favorecem a permanência do educando na escola, estes aspectos em sua maioria estão diretamente relacionados com a política interna da instituição. Os fatores que permitem o aluno permanecer no ambiente escolar são os recursos, estruturas físicas, as metodologias e as práxis pedagógicas que ficam dentro da escola.

É relevante salientarmos a importância dos aspectos apontados acima para a efetivação permanência. Mas, devemos reconhecer a importância de outros fatores que também colaboram para a permanência e são de extrema importância para a construção de uma Educação Infantil do Campo. Fatores estes que se firmam na construção de possibilidades para o auto-reconhecimento, valorização do Campo e constituição de uma identidade campesina com aspectos positivos.

Além disso, incluímos também o compromisso dos profissionais da educação com a formação dos alunos, adequação de conteúdos, projetos, formação continuada, alimentação e transportes, para uma eficaz permanência. Estes fatores também influenciam para a construção de uma Educação do Campo de qualidade que contribua para o rompimento das diferenças estabelecidas entre a educação ofertada no campo e na cidade. Diferença esta, que reforça a condição de dominação cultural do campo sobre a cidade e para a desvalorização do que é proveniente do não urbano.

Contudo, sabemos que atualmente, apesar das inúmeras conquistas que já foram alcançadas através de muitas lutas realizadas pelos movimentos sociais, é possível notar que ainda existem muitas dificuldades e desafios, que merecem destaque e visibilidade. O povo que vive no campo e, de forma especial, as crianças destes contextos, são sujeitos de direito que têm vez e têm voz e a sociedade precisa reconhecer isso.

Sendo assim, este estudo nos permite trazer a tona novas reflexões acerca das políticas públicas, visando aos propósitos que realmente possam garantir e efetivar o acesso e permanência da criança na escola do campo.

Portanto, faz-se necessário que a instituição escolar cumpra com seu papel, no que diz respeito à permanência do aluno na escola, pois o ato de facilitar o processo do ensino aprendido é de grande relevância para a promoção do desenvolvimento dos seus educandos.

Porém, a efetiva promoção do direito à educação em todos os níveis de ensino para população do campo requer a adoção de políticas públicas e programas que sejam capazes de traduzir, na prática da ação do Estado, os princípios da igualdade formal e da igualdade material determinados na Constituição Federal de 1988.

Em analogia aos aportes teóricos, conclui-se que ter a educação como direito de todos e dever do Estado significa um grande avanço no campo educacional. Direito esse, que se deu a partir das diversas lutas sociais. “O acesso ao conhecimento e a garantia do direito à escolarização para os sujeitos do campo fazem parte desta luta”. (MOLINA, 2013, p. 324).

Refletir sobre o contexto da educação e da escola no meio rural demonstra enquanto educador a responsabilidade de lutar por uma educação mais qualitativa com resultados significativos, além de pensar na responsabilidade direta do município, no que diz respeito às políticas públicas básicas de educação que vise atender a realidade dos sujeitos coletivos que compõem o campo. Assegurando assim, uma permanência efetiva destas crianças na Educação Infantil do Campo.

Capítulo VII

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há que se cuidar do broto prá que a vida nos dê flor e fruto.

Milton Nascimento

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados advindos do presente estudo mostraram explicitamente a importância dos parâmetros que qualificam o funcionamento da Educação Infantil em uma escola do Campo, bem como dos mecanismos que implicam no ensino e aprendizado dos educandos, tendo em vista o ambiente escolar, recursos didáticos e formação profissional e a melhora em alguns indicadores educacionais, no que se refere a matrícula, frequência, acessibilidade e permanência, fatores que influenciam no aprendizado das crianças.

Ao analisar a abrangência da Educação Infantil no Campo, nota-se que obteve um significado importante não só para o município, mas sim para as famílias camponesas, ao reconhecer o real sentido da escola na formação global da criança.

Constata-se que, embora a Educação Infantil seja a base para o desenvolvimento da criança, é preciso analisar e avaliar outros aspectos que são parte integrante deste processo, que contribuem positivamente nos êxitos escolares, tendo em vista os recursos didáticos, adequação dos espaços, mobiliários, transposição didática, avaliação, gestão democrática, currículo, projetos, política pública educacional, formação profissional, dentre outros parâmetros que influenciam na qualidade da educação.

Verifica-se nesta pesquisa, que apesar da escola rural receber recursos didáticos e, cumprir com sua responsabilidade como assegura as leis, isso não é suficiente para ter uma educação de qualidade, uma vez que no âmbito escolar existem inúmeros aspectos que implicam na qualidade e no desempenho dos educandos. Diante disso, é necessário que as crianças se reconheçam e se identifiquem perante aos saberes transmitido no espaço escolar, valorizando assim a vida destes sujeitos.

Portanto, este estudo nos permite trazer à tona reflexões acerca das políticas públicas, visando aos propósitos que realmente possam garantir o acesso e a permanência dos alunos no espaço escolar, atendendo às suas demandas e concretizando os direitos assegurados em lei.

Com base nas discussões teóricas, nas observações e nos resultados das entrevistas realizadas, é possível concluir que a Educação Infantil é um referencial importante no processo educativo, porém não basta só a criança ser matriculada, pois o ato de cuidar e educar requer a participação das famílias na vida escolar e nos projetos adequados para a realidade e sua faixa etária. Além disso, temos o

compromisso dos profissionais da educação com a formação acadêmica dos alunos, tornando-se um dos parâmetros indispensáveis no desempenho escolar, assim como da funcionalidade das políticas públicas.

Outro ponto que merece destaque é a eficácia dos recursos didáticos, espaço físico, currículo e projetos e sua contribuição no desenvolvimento da criança. Portanto, o impacto da Educação Infantil no município de Amargosa através da escola do campo é relevante para formação humana das crianças que vivem no Campo.

Embora os dados não sejam suficientes para estimar e apresentar o impacto positivo sobre os resultados escolares, pois para se aprofundar nesta pesquisa deve-se envolver mais categorias de pesquisa, como diretores, mais números de pais e professores, análise do senso, controle das frequências e matrículas, e verificação do cumprimento das condicionalidades e responsabilidades, tanto da escola quanto das famílias, tarefas que serão importantes para as pesquisas futuras. Porém, ainda assim, foi possível compreender diversos fatores referentes à Educação do Campo e à Educação Infantil no contexto estudado.

Vale ressaltar também que a garantia do direito à educação está assegurada por lei, porém, a lei por si não basta, uma vez que a efetivação deste direito depende dos objetivos políticos do poder público, da execução das políticas educacionais, dos planejamentos, formação dos profissionais, destinação e manipulação dos recursos, e a proposta pedagógica voltada para Educação Infantil.

Os dados da pesquisa apontam que a incorporação e o direcionamento dos recursos didáticos na prática pedagógica contribuem no desenvolvimento das diferentes capacidades que facilitam a aprendizagem dentro dos diversos eixos norteadores da Educação Infantil, ampliando assim, rede de significados necessários para o crescimento intelectual, social e físico dos educandos.

Percebe-se que a inserção dos recursos didáticos no espaço escolar não se resume apenas em materiais concretos, mas sim em ferramentas que dinamizam a ação pedagógica, facilitando o ensino e a aprendizagem. Entretanto, utilizar tais recursos no ambiente escolar, visando alcançar resultados satisfatórios na aprendizagem do aluno, requer preparo do profissional. Esses são fatores que nos impõem a pensar sobre a importância de que todos os envolvidos na educação possam refletir sobre seu papel no processo educativo, na utilização dos recursos

didáticos adequados ao processo de ensino aprendizagem e nos atributos básicos que garantem o acesso e permanência dos educandos na escola.

A qualidade da educação depende das formulações e funcionalidades das políticas públicas no âmbito educacional e dentro desta dinâmica construir proposta adequada, envolvendo todos neste processo em prol de uma educação com projeto de renovação pedagógica vinculada à realidade dos sujeitos.

Esta pesquisa buscou refletir sobre a importância e a condição da Educação Infantil na escola do campo na perspectiva de cidadania e de inclusão, e quais são os parâmetros que caracterizam a qualidade da educação no ambiente escolar, além da necessidade da família estabelecer parcerias com escola, atributo primordial para o sucesso escolar dos educandos.

O cuidar e o educar são tarefas que exigem da instituição de ensino, planejamento, organização do ambiente, recursos didáticos como elementos constitutivos da prática pedagógica.

Conclui-se que as políticas públicas permitem movimentar ações, porém, por outro lado, desafiam todos responsáveis em fazer acontecer a educação nas instituições de ensino e garantir as concretizações, principalmente no que diz respeito à inclusão social e à inclusão escolar.

E para concretização destas ações no espaço escolar, é necessário que a prática pedagógica esteja fundamentada numa concepção de mundo, onde todos possam ser atendidos independentemente de suas diferenças e/ou condição social e geográfica.

No processo educacional torna-se relevante conhecer as legislações destinadas para infância e Educação Infantil com a finalidade de analisar os conceitos de cidadania e de inclusão nessa etapa da educação. Além de reconhecer a importância dos norteadores legais para o atendimento das crianças na Educação Infantil e dos parâmetros que garantem o acesso e a permanência na escola.

Por fim, a minha volta ao campo marca também um reencontro com a Educação Infantil do Campo, um encontro com as crianças do campo, em que pude perceber que as lutas sociais têm alcançado algumas conquistas e que ainda se faz necessário refletir que a escola é um espaço importante para legitimar as suas ideologias, o reconhecimento destes sujeitos e suas subjetividades, possibilitando um verdadeiro encontro com si mesmo. Portanto, foi de suma importância eu voltar às minhas origens para reviver e me reencontrar em cada criança que me deparei

na escola Francisco Juventino de Souza. Desta forma aguçou ainda mais em mim a esperança de ver as crianças do campo, com efetivas possibilidades de uma educação que emancipe estes sujeitos, reconhecendo seu lugar de origem e respeitando suas singularidades.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS:

ARANA, Alba Regina Azevedo. (et al). **Estratégias de Leitura na Escola**. 2013. Disponível em: [http:// WWW. researchgate.net](http://WWW.researchgate.net). Acesso em 23-10-16.

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.

ARROYO, M. G. **A Escola do Campo e a Pesquisa do Campo: Metas**. In: MOLINA, Mônica C. Educação do Campo e Pesquisa: Questões para reflexão: Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário; 2006.

ARROYO, M. G. **Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados**. Educ.Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out-dez.2010.

BODGAN. Roberto C.; BIKLEN. SariKnopp. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto Editora, LDA-1994

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FERNANDES, Susana Beatriz. **Educação Infantil 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, v21, p299-315, jan./jun.2013.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

BORBA, Ângela M. **O brincar como um modo de ser e estar no mundo**. In:BRASIL, MEC/SEB Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/ organização Jeanete Beauchamp,Sandra Denise Rangel, Aricélia Ribeiro do Nascimento – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. In: ROSEMBERG, Fulvia. Aspectos conceituais e jurídicos da educação para igualdade racial na educação infantil; **A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais**, São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

_____. Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. In: CARVALHO, Silvia Pereira de. **Os primeiros anos são para sempre**, São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012

BITTAR, M; SILVA, J.; MOTA, M. A .C. Formulação e implementação da política de educação infantil no Brasil. In: **Educação infantil, política, formação e prática docente**. Campo Grande, UCDB, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. MEC. SEB. DPE. COEDI. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, 2006.

_____. MEC/SASE). **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2014.

_____. Ministério da Educação. **Monitoramento do uso dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**, Brasília, 2010.

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

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, 1990.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 20 de dezembro de 2017.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1998.

_____. Secretaria de Educação de Minas Gerais. **I seminário de educação do campo**. Proposta de Diretrizes para Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.(Relatório de Trabalho de Educação do Campo). Disponível em <https://www.educacao.mg.gov.br>. Acesso em 28 de outubro de 2016

_____. CNE/CEB. Resolução n. 01/2002. **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, 2002. Disponível <http://portal.mec.gov.br/index.php?option>. Acesso em 15 de novembro de 2017.

CORDEIRO, Karina de Oliveira Santos, **Representações Sociais da Infância em Escolas do Município de Amargosa**. Tese de Doutorado. 2012.

CALDART, Roseli Salete, **Elementos para Construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo**. Ano 2 – número 2 – 2004.

CALDART, R. S. Elementos para a construção do projeto político pedagógico da Educação do Campo. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Cadernos Temáticos: educação do campo. Curitiba: SEED/PR, 2005.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. 4. ed. Porto Alegre: Ed. Meditação, 2006.

DEL PRIORE, Mary. **O papel branco: a infância e os jesuítas na colônia**. In: História da criança no Brasil [S.l: s.n.], 1996. APA. Del Priore, M. (1996). *O papel*

branco: a infância e os jesuítas na colônia. In História da criança no Brasil. São Paulo: Contexto.

FERREIRA, Lucia Gracia. **Professores da zona rural: Formação, Identidade, Saberes e Práticas** – 1. ed. – Curitiba, CRV, 2014.b

FERNANDES, I. I. C, **Educação do Campo**: a trajetória de um projeto de mudanças para os povos do campo. Rev. Ed. Popular, Uberlândia, v.11, n 2, p. 58-69, jul./dez.2012.

FERRARI, Afonso Trujillo. **Metodologia da ciência.** Kennedy Ed, Rio de Janeiro, 1974

FREITAS, Dulceli Pierin de et al . **O Transporte Escolar E Sua Influência No Aprendizado Do Aluno Do Campo**, 2015. Disponível em: <http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/ha>. Acesso em 20 de outubro de 2017.

FOREST, Nilza Aparecida; WEISS, Silvio Luis Indrusiak. Cuidar e educar: Perspectivas para a prática pedagógica na educação infantil. Revista Leonardo Pós. Florianópolis, n.3, p. 1-9,2003. Disponível em: <<http://www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev03-07.pdf>>. Acesso em: 30 de novembro de 2017.

GALEFFI. Danti. **O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar.** MACEDO. Sidnei; GALEFFI. Danti; ALAMO. Pimentel (orgs). In: Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas-Salvador. EDUFBA, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5ª Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GROFF, Iliane Bavaresco; ANTONIO, Clésio Acelino: Acesso e a permanência à educação escolar; espaço de lutas e contradições frente ao direito à educação dos sujeitos do Campo, V Colóquio Nacional de Educação e Questões Étnicas, 2016.

GRUPO DE TRABALHO INTER INSTITUCIONAL(GTI), **Educação Infantil do Campo, Proposta para a expansão da política**, portaria número 6/2013, Brasil, 2013.

HADDAD, Sérgio. **Direito à Educação.** 2.ed.2. reimpr. Rio de Janeiro. 2013.

KRAMER, Sônia. Propostas Pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate. In: **Revista Proposições.** v. 13, n. 2 (38), mai/ago, 2002.

KUHLMANN JR., Moisés Educação Infantil e Currículo. IN: FARIA, Ana Lúcia e PALHARES, Marina (orgs). **Educação Infantil pós-LDB.** 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2003. p. 99-112.

LIMA, Luciana Pereira de; SILVA, Ana Paula Soares da. **A relação entre a Educação Infantil e as famílias do campo.** 475-483 Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 19, Número 3, Setembro/Dezembro de 2015.

LOPES, Rosinete da Conceição de A. **A importância da participação dos pais na vida escolar dos filhos.** Curso de Pós-graduação Lato Sensu em Coordenação Pedagógica. Programa Escola de Gestores, 2011. Disponível em: file:///C:/Users/maria%20nilda15. Acesso em 15 de dezembro de 2017.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MARINHO, R. E. **Um olhar sobre a educação rural brasileira.** Brasília: Universia, 2008.

MARCONI Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 7 ed. São Paulo, 2010. Ed. Atlas:

MINAYO, M.C.S. O Desafio do Conhecimento: Pesquisa qualitativa em as de. S,o Paulo: Hucitec, 2007.

MOLINA, Mônica Castagna, SÁ, Laís Mourão. Escola do campo. In: **Dicionário da Educação do Campo.** 2.ed.2. reimpr. Rio de Janeiro. 2013

MONTEIRO, Ana Maria Gutierrez, et al. Metodologia de projetos na educação infantil: valores, saberes e desafios. **Artigo Revista Educação e Linguagem**– ISSN 1984 – 3437. Vol. 7, n^o 1 (2013) Disponível: <http://www.ice.edu.br/TNX/index.php?sid=266>. Acesso em 10 de novembro de 2017.

OLIVER COSTILLA, L. Pensando o estado: Sociedade política e sociedade civil hoje, no Brasil e no México. IN: NETO, A. C.(Orgs.). **Projetos nacionais e conflitos na América Latina.** Fortaleza: Edições UFC, Edições UECE, UNAM, 2006.

OLIVEIRA, Denise Rangel **Miranda d. A educação Infantil na perspectiva de criança de contexto rural:** questões para pensar a política de educação do campo em Juiz de Fora:Editora UFJE, 2012.

PIRES, Angela Monteiro. **Educação do Campo como Direito Humano.** Coleção Educação em Direitos Humanos; v.4. 1ª Ed, Cortez, São Paulo, 2012.

PHILLIPS, B.S. **Pesquisa Social.** Rio de Janeiro, Agir, 1974. SANTOS, Ovídia Kaliandraet al. **Recursos didáticos:** uma melhoria na qualidade da aprendizagem. 2013.Disponível em. <http://editorarealize.com.br/revistas>. Acesso em 1 de dezembro de 2017.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo.** Curitiba: SEED, 2006.

PERSKE, Rodolfo César Forgiarino. Sistema Agroflorestais em pequenas propriedades no município de Hulha Negra: Metodologia, Bagé/RS, 2004(Monografia apresentada ao curso de Pós Graduação em Desenvolvimento Sustentável e Meio Ambiente (Gestão Ambiental) (. Disponível em www.emater.tche.br/site/arquivos_pdf/teses/Mono_Rodolfo_Perske.pdf. Acesso 25-11-16

PINHEIRO, Theo Goulart Bravos Santos. **Diagnósticos do transporte escolar rural público no Município de Cachoeiro de Itapemirim-ES**. Disponível em portal4.ufes.br. Acessado em 25-11-16.

PINHEIRO, Maria do Socorro Dias. **A concepção de educação do campo no cenário das políticas públicas da sociedade brasileira**. 2011. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/289.pdf.

PREFEITURA MUNICIPAL DE AMARGOSA (PMA). Historia, 2011. Disponível em: amargosa.ba.gov.br/index.php/municipio/historia, acesso em 03/07/2016.

PREFEITURA MUNICIPAL DE AMARGOSA(PMA). Plano Municipal de Educação, Disponível em: <http://www.amargosa.ba.io.org.br/diarioOficial>.

POJO, E. C. (2003). **Travessias educativas em comunidades ribeirinhas da Amazônia**. Dissertação de Mestrado, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo.

POSTMANN, N. **O desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: **Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico** – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

REBOUÇAS, Jaqueline Andrade; Anais do VI Simpósio Nacional de História Culturas escritas da História: ver – Sentir – Narrar. **“A Região de Amargosa”:** **entre práticas e representações**. In: VI Simpósio Nacional de História Cultural, 2012. Teresinha – PI. Uberlândia: GT Nacional de História Cultural.

RIBAS, Juliana da Rosa et al. **Olhares Para A Educação Do Campo: Em Busca Da Construção Do Projeto Político-Pedagógico**. 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/maria%20nilda/Downloads/14603-64306-1-PB.pdf>. Acesso em 20 de novembro de 2017.

SEABRA, Karla et al.**Educação Infantil**. P.177. Volume único. Rio de Janeiro: Fundação CECIRJ, 2010.

SANTOS, Ovídia Kaliandraet al. **Recursos didáticos: uma melhoria na qualidade da aprendizagem**.2013.Disponível em. <http://editorarealize.com.br/revistas>. Acesso em 1 de dezembro de 2017.

SEABRA, Karla (et tal). **Educação Infantil**. P.177. Volume único. Rio de Janeiro: Fundação CECIRJ,2010.

SILVA, Augusto Saturnino. **Avaliação dos procedimentos de controle aplicados nas licitações de uma fundação de apoio à Universidade Federal de Santa Catarina. 2011.** (Monografia apresentada ao Curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Santa Catarina– UFSC-Florianópolis, 2011). Disponível em: [HTTPS:// core.ac.uk](https://core.ac.uk). Acesso em 10 -11-2016.

SANTOS, Maria de Fátima Ribeiro dos (et al). **Metodologia da pesquisa em educação.** São Paulo. São Luís: Uemanet, 2010.

SANTOS, Ivone Aparecida dos. **Diversidade na Educação: uma prática a ser construída na Educação Básica.** (Produção Didático-Pedagógica – Caderno Temático – apresentado ao Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná – PDE), CORNELIO PROCÓPIO, PARANÁ 2008. Disponível em www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2346-6.pdf. Acesso dezembro de 2016. DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO: uma prática a ser construída na Educação Básica

SOUZA, M. A. **Educação do Campo:** propostas e praticas pedagógicas do MST. Petrópolis: vozes, 2006.

SCHELEDER, Janete. **ATIVIDADES FORMATIVAS: PRODUÇÃO DE RECURSOS DIDÁTICOS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.** Artigo apresentado ao Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE, da Universidade Federal do Paraná-UFPR. 2012. Disponível em: www.diaadiaeducacao.pr.gov.br. Acesso em 9-01-2018.

SEVERINO, Antonio Joaquim; **Metodologia do Trabalho Científico.** 23. Ed. Ver. E atual. – São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA Circe Mary Silva da [et al.]. **Metodologia da pesquisa em educação do campo: povos, territórios, movimentos sociais, saberes da terra, sustentabilidade;** pesquisadores colaboradores, Antonio Faundez [et al.]. - Vitória, ES: UFES, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH Jaqueline; SILVA, Juliana Bezerra da. **Educação Infantil do Campo,** 1. Ed. – São Paulo, 2012.

SILVA, Maria do Socorro; **Educação do Campo e Desenvolvimento: Uma relação construída ao longo da história,** PORTAL BRASIL – INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) - <http://portal.inep.gov.br/basicacenso> acesso em 22/01/2016 às 15: 00horas.

RIBEIRO, Laís Souza. **A participação da família na vida escolar dos filhos.** Monografia. Universidade de Brasília. UNB, 2011. Disponível em: http://bdm.unb.br/bitstream/10483/3132/1/2011_LaisSouzaRibeiro.pdf. Acesso em 10 de novembro de 2017. Acesso 23 de novembro de 2017.

RODRIGUES, Isabela Angeli. **A Organização do Espaço Físico e a Educação Infantil:** uma análise dos debates nos documentos oficiais do MEC e em TCC's

produzidos na UNICAMP. Faculdade de Educação 2015. Disponível em: [ile:///C:/Users/maria%20nilda/Downloads/RodriguesIsabelaAngeli](file:///C:/Users/maria%20nilda/Downloads/RodriguesIsabelaAngeli). Acesso23 de novembro de 2017.

TUCKMAN, B. (2005). **Manual de Investigação em Educação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

APÊNDICES



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa: **DE VOLTA AO CAMPO: UM ESTUDO DO ACESSO E DA PERMANÊNCIA NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CAMPO**, vinculada à Universidade Federal do Recôncavo da Bahia(UFRB). Caso de você concordar em participar, favor assinar ao final do documento. Sua participação não é obrigatória e, a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e endereço do pesquisador(a) principal, podendo tirar dúvidas do projeto e de sua participação.

NOME DA PESQUISA: “Uma volta ao Campo: Um estudo do acesso e da permanência no âmbito da Educação Infantil do Campo”.

PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL: Maria Célia Santana Orrico

ENDEREÇO: Rua Manoel Moraes, 70

Telefone:(75) 98812-7624

PROFESSOR(A) ORIENTADOR(A): Prof^a Dra. Karina Oliveira S. Cordeiro

OBJETIVO: Compreender como ocorre o processo de acesso bem como a permanência dos alunos na Educação Infantil no Campo.

PROCEDIMENTOS DO ESTUDO: Concordando em participar da pesquisa, você terá que responder a uma entrevista (gravada ou não) sobre a questão de que forma ocorre o acesso e quais as políticas públicas utilizadas para garantir a permanência dos sujeitos nos ambientes escolares do Campo. Os dados coletados serão e terão uma grande relevância para a pesquisa.

RISCOS E DESCONFORTOS: Afirmamos que com a realização da pesquisa não ocorrerá riscos e prejuízos de qualquer espécie, tais como: desconforto, lesões, riscos morais e constrangimento.

CUSTO/REEMBOLSO PARA O PARTICIPANTE: Salientamos que os sujeitos da pesquisa não arcarão com nenhum gasto decorrente da sua participação. Também os participantes da pesquisa não receberão qualquer espécie de reembolso ou gratificação devido à participação na pesquisa.

CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA: Garantia e sigilo de todas as informações assegurando a privacidade/anonimato dos sujeitos quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, informando que somente serão divulgados dados diretamente relacionados aos objetivos da pesquisa.

Amargosa, de Outubro de 2017

MARIA CÉLIA SANTANA ORRICO
(Pesquisadora Responsável)

Prof^a. Dra. Karina de Oliveira Cordeiro (Pesquisadora/Orientadora)
Siape 1642510

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
CARTA DE INFORME À INSTITUIÇÃO

Por meio desta, apresentamos o(a) acadêmico(a) Maria Célia Santana Orrico do 8º semestre do Curso de Licenciatura em Pedagogia, devidamente matriculado (a) na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), que está realizando a pesquisa intitulada **DE VOLTA AO CAMPO: UM ESTUDO DO ACESSO E DA PERMANÊNCIA NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CAMPO.**

O objetivo do estudo é compreender como ocorre o processo de acesso bem como a permanência dos alunos na Educação Infantil no Campo. Assim sendo, solicitamos autorização para que se realize a pesquisa através da coleta de dados (observação/entrevista/Análise Documental), com o(a) professor(a) e o (a) merendeira.

Queremos informar que o caráter ético desta pesquisa assegura a preservação da identidade das pessoas participantes. Uma das metas para a realização deste estudo é o comprometimento do pesquisador(a) em possibilitar, aos participantes, um retorno dos resultados da pesquisa. Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, em forma de pesquisa, preservando sigilo e ética, conforme termo de consentimento livre que será assinado pelo participante. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição.

Agradecemos vossa compreensão e colaboração no processo de desenvolvimento deste (a) futuro (a) profissional e da iniciação à pesquisa científica. Em caso de dúvida você pode procurar a pesquisadora Maria Celia Santana Orrico; (75)98812-7624 /Email: celiaorrico@hotmail.com

Amargosa, de Outubro de 2017

Maria Celia Santana Orrico
(Pesquisadora/Responsável)

Profª.DrªKarina de Oliveira Santos Cordeiro
Siape 1642510 /Orientador

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
CARTA DE INFORME À INSTITUIÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Para o Professor:

- 1- Como se dá o acesso das crianças na Educação Infantil na escola em que você atua?
- 2- Os apoios que a escola oferece para o desenvolvimento da educação infantil no contexto do campo são suficientes para legitimidade do processo educacional?
- 3- A Escola oferece condição adequada no processo educacional de ensino/aprendizagem na Educação Infantil? Quais os recursos físicos e materiais disponibilizados pela secretaria de educação para Educação Infantil no Campo que garanta a permanência destas crianças na escola?

Para os Pais:

- 4- Para você, qual a importância do seu filho frequentar a educação infantil?
- 5- De que maneira acontece o acesso das crianças na Educação Infantil na sua localidade?
- 6- Qual a sua contribuição para que seu filho tenha uma escola de qualidade? O que garante aos alunos a permanência na escola?

Para a merendeira:

- 7- No cotidiano do ambiente escolar como você percebe a importância do acesso das crianças na Educação Infantil no campo?
- 8- Qual a maior dificuldade enfrentada para uma efetiva permanência destas crianças no ambiente escolar?
- 9- Para você quais as avanços na vida das crianças e de suas famílias em ter o direito a uma educação infantil em sua comunidade?