

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA**

**Programa de Pós-Graduação em Educação**

**Patricia Rejane da Silva Uchôa**

**A POLÍTICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA DO CAMPO**

**Juiz de Fora**

**2015**

**Patricia Rejane da Silva Uchôa**

**A POLÍTICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA DO CAMPO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação.

**Orientador:** Profº Drº. Dilenio Dustan Lucas de Souza

**Juiz de Fora**

**2015**

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Uchôa, Patricia.

A Política da Educação Infantil Pública do Campo / Patricia Uchôa. -- 2015.  
136 p. : il.

Orientador: Dileno Souza

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

1. Políticas Públicas. 2. Educação Infantil. 3. Educação do Campo. I. Souza, Dileno, orient. II. Título.


PATRICIA REJANE DA SILVA UCHÔA

**A POLÍTICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA DO CAMPO**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:



Dr. Dileno Dustan Lucas de Souza (Orientador)  
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF



Dr.ª Maria do Carmo Couto Teixeira  
Departamento de Educação, UFV



Dr. Leonardo de Oliveira Carneiro  
Programa de Pós-Graduação em Geografia, UFJF

Juiz de Fora, 29 de abril de 2015.

*A viagem.*

*Eu vim de longe pra encontrar o meu camunho;*

*Tinha um sorriso e o sorriso ainda valia;*

*Achei difícil a viagem até aqui mas eu cheguei,*

*mas eu cheguei...*

*Eu vim depressa eu não vim de caminhão;*

*Eu vim a jato neste asfalto e neste chão;*

*Achei difícil a viagem até aqui, mas eu cheguei,*

*mas eu cheguei...*

*Eu vim por causa daquilo que não se vê;*

*Vim nu, descalço, sem dinheiro e o pior;*

*Mas eu cheguei, mas eu cheguei...*

*Eu tive ajuda de quem você não acredita;*

*Tive esperança de chegar até aqui;*

*Vim caminhando aqui estou me decidi;*

*Eu vou ficar eu vou ficar.*

*(Música que as professoras dedicaram a mim no último dia da pesquisa de campo. Que agora retribuo a homenagem Inesquecível! )*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, inteligência suprema, causa primária de todas as coisas, criador de todo universo por ter me dado nesta vida, momentos de alegria e tristezas que me possibilitam através destas vivências me tornar uma pessoa melhor a cada dia.

Ao meu amado pai Wilson, referência de dignidade, respeito, amorosidade, e companheirismo e a Minha mãe Jozélia que apesar das dificuldades, nunca me abandonaram nos momentos mais difíceis e sempre estenderam suas mãos calejadas e confortáveis para me apoiar e dar sentido aos valores morais da vida. As minhas irmãs Simone e Jozeane, pelo respeito e confiança depositados e a minha sobrinha Mayra, “Minha vida”, “dengo” da família.

Aos meus maiores tesouros nesta vida, meus filhos Thiago, Vanessa e Jéssica, missão maior dada pelo Criador, pela compreensão nos momentos que não pude cumprir a maternidade como deveria minha eterna gratidão por me mostrar o significado do amor sublime.

Ao Orlando, companheiro e irmão que tem estado ao meu lado e me ensina diariamente na convivência a dois, a ser mais tolerante mais mulher e mais humana, obrigada por sua existência e pelo seu amor.

Aos meus amigos e amigas, que torceram por mim e sempre acreditaram que este feito seria possível, sou grata pelas palavras de incentivo ou gestos de acolhimento, que nos momentos de saudade estreitaram a distância entre Juiz de Fora e a minha amada Belém do Pará.

Ao Prof. Dr. Dileno Dustan, orientador deste trabalho o qual jamais esquecerei por tamanha paciência, sensibilidade e acolhida, meu grande obrigada!

Ao pessoal da secretaria do PPGE, em especial à Cida e ao Getúlio, que sempre foram muito prestativos e me ajudaram com os processos burocráticos, grata pela atenção e paciência.

Às pessoas que moram em Miradouro, que muito gentilmente não mediram esforços para contribuir com informações, documentos, infraestrutura e moradia para possibilitar o desenvolvimento do trabalho meu reconhecimento e admiração.

À FAPEMIG, pelo financiamento desta pesquisa.

E a todos as outras pessoas (encarnadas e desencarnadas), que pelas limitações das normas acadêmicas não pude citar, deixo em aberto o espaço para oportunizar meu carinho e gratidão no contato direto com cada um de vocês que fazem parte não somente deste trabalho, mas de toda minha existência nesta e em outras vidas.

## **.LISTA DE SIGLAS**

ANPED – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação no Brasil

CAPES – Coordenação de Pessoal do Ensino Superior

CEE- Conselho Estadual de Educação

CME- Conselho Municipal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

COEDI – Coordenação Geral de Educação Infantil

CONAE – Conferência Nacional de Educação

CONEC – Comissão Nacional de Educação do Campo

CLT – Consolidação das Leis do Trabalho

COEPRE – Coordenação de Educação Pré-Escolar

CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil

DOEBEC – Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FCC – Fundação Carlos Chagas

FNDE – Fundo nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do magistério

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

FUNABEM – Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INAN – Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LBA – Lei Brasileira de Assistência

MEC – Ministério da Educação

MIEIB – Movimento Interfóruns da educação Infantil Brasileira

MST – Movimento dos Trabalhadores Sem Terra

OMEF – Organização Mundial do Pré-Escolar  
PAR – Plano de Ações Articuladas  
PCCR- Plano de Cargos, Carreira e Remuneração  
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação  
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola  
PNAD – Pesquisa Domiciliar por Amostragem de Domicílio  
PNAE – Programa Nacional da Alimentação Escolar  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PND`S – Planos Nacional de Desenvolvimento  
PP- Projeto Pedagógico  
PSECS – Planos Setoriais de Educação e Cultura  
SAM – Serviço de Atendimento ao Menor  
SEMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura  
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão  
SNE – Sistema Nacional de Educação  
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora  
ULTAB – União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas Brasileiros  
UNDIME – União Nacional de Dirigentes Municipais  
UNCME – União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação





## RESUMO

Esta pesquisa versa sobre duas linhas de políticas públicas da área educacional, a Educação do Campo e a Educação infantil que vem firmando espaço de atuação na luta dos movimentos sociais pela garantia de direitos e justiça social entre os diferentes contingentes territoriais do País. O caráter inovador da pesquisa se justifica pelo território ainda pouco desbravado sobre as questões que se referem ao desenvolvimento das ações educativas afetas a Educação Infantil do Campo por isso o objetivo lançado foi compreender como o Município de Miradouro vem implementando a política da Educação Infantil, a fim de verificar se as ações realizadas atendem as especificidades da criança que vive no Campo. A análise está organizada em três capítulos. O primeiro apresenta um recorte histórico do processo de construção das Constituições brasileiras até a garantia da educação enquanto direito e a construção das medidas que regulamentam a Educação Infantil. O segundo contextualiza as lutas e conquistas sobre a Educação do Campo e os debates traçados para a garantia da infância nestas localidades. O terceiro apresenta os relatos e observações da pesquisa de campo delineadas desde as ações da SEMEC e sua estrutura organizacional até os relatos dos profissionais que atuam na Educação Infantil no Município. A metodologia constou de pesquisa bibliográfica, aliada a pesquisa dos documentos da SEMEC e a pesquisa de campo, usando-se entrevistas semiestruturadas com os gestores municipais, representantes de movimentos sociais, membros da Secretaria, gestores, supervisores e docentes das escolas. As considerações sobre os aspectos apresentados sintetizam o esforço em construir uma educação coadunada com os valores, a cultura e o modo de vida da criança do Campo que necessitam ser potencializados, mas também considerado como um processo complexo e em construção, que requer o envolvimento de todos, reconhecimento da diversidade local e o respeito pela infância e suas diferentes concepções.

**Palavras-Chave:** Políticas Públicas, Educação Infantil e Educação do Campo.

## **ABSTRACT**

This research on two lines of public policies in the education sector, the Education field and the Children's Education that has been signing performance space in the struggle of social movements by ensuring rights and social justice among the different territorial quotas of the country. The innovative nature the research is justified by the territory still little pioneered the questions that refer to the development of educational activities afetas the Children's Rural Education so the goal was to understand how the released Gazebo County has implemented the policy of early childhood education in order to verify if the actions taken meet the specifics of the child living in the Countryside. The analysis is organized into three chapters. The first presents a historical view of the construction process of the Brazilian Constitutions to guarantee education as a right and the construction of measures regulating the Early Childhood Education. The second contextualizes the struggles and achievements on Education Field and debates set for childhood guarantee these locations. The third presents the reports and observations of the delineated field research from the actions of SEMEC and its organizational structure to the reports of professionals working in early childhood education in the city. The methodology consisted of bibliographic research, combined with research of SEMED documents and field research, using semi-structured interviews with municipal managers, representatives of social movements, members of the Secretariat, managers, supervisors and teachers of schools. The considerations about the presented aspects synthesize the effort to build a coalescing education with the values, culture and the mode field of the child's life that need to be boosted, but also considered as a complex and construction process that requires the involvement of all, recognition of local diversity and respect for children and their different conceptions.

**Keywords:** Public Policy, Children and Rural Education Education.

## SUMÁRIO

COMEÇOU ASSIM .....	11
1.RECONHECIMENTO DO TERRENO: O PROCESSO ORGANIZACIONAL DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	29
1.1. Medidas Regulamentadoras para a Educação Infantil .....	49
2. EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES .....	58
2.1. As Políticas Educacionais destinadas a Infância do Campo .....	76
3. A POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM MIRADOURO.....	83
3.1. Infância do Campo: práticas cultivadas no terreno da escola.....	101
4- APROXIMAÇÕES CONCLUSIVAS .....	117
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	122
ANEXOS.....	127

## COMEÇOU ASSIM...

O interesse pelo tema desta pesquisa é fruto do envolvimento com crianças pequenas que se estende por mais de treze anos de trabalho. O início deste processo ocorreu em 2001 a frente da direção de uma Unidade Educacional que atendia crianças de 3 a 7 anos de idade. Como sócia proprietária daquele estabelecimento as funções se alternavam entre os campos de atuação da gestão e da docência o que resultou num acúmulo de experiências que possibilitou perceber a importância da construção de um projeto educacional vinculado aos anseios de todos os sujeitos envolvidos: docentes, crianças, familiares e comunidade de modo geral.

Mesmo se tratando de um espaço físico consideravelmente pequeno, o trabalho com as crianças era intenso e muito exaustivo, o momento foi extremamente importante para entender como as vivências e práticas podem favorecer a melhor compreensão do espaço que estamos inseridos, para com muita cautela, avançar em busca de novos caminhos e outras possibilidades.

Após seis anos de gestão daquela Unidade Educacional, novos horizontes surgiram através de um convite da Secretaria Municipal de Educação de Gurupá, Município localizado no arquipélago do Marajó do Estado do Pará. A proposta lançada foi para ministrar algumas formações com as professoras que trabalhavam com a Educação Infantil naquela localidade. O contato com a cultura local, o modo de vida das pessoas e outra concepção de infância apreciada nas falas dos docentes durante as formações, resultou no trabalho final do Curso de Especialização em Docência na Educação Superior e aumentou o interesse em conhecer outras dimensões sobre o atendimento infantil realizado no Campo.

As experiências com o trabalho realizado em Gurupá-Pa e o título de especialista contribuíram para minha aprovação e ingresso no quadro docente da Universidade Federal do Pará- Campus Castanhal<sup>1</sup> - como professora substituta, onde, por meio do Programa de Interiorização<sup>2</sup>, foi possível conhecer a realidade de outros Municípios e ampliar minha interação com outras Secretarias Municipais de Educação.

---

<sup>1</sup> Município brasileiro do estado do Pará. Pertencente à Microrregião de Castanhal e à Região Metropolitana de Belém, localiza-se no norte brasileiro, distante 68 km da capital estadual Belém. Fonte: [www.google.com.br/#q=Castanhal+-+Par%C3%A1](http://www.google.com.br/#q=Castanhal+-+Par%C3%A1).

<sup>2</sup> Período em que os docentes da Universidade ministram suas aulas para turmas no interior do Estado.

Os resultados das formações e os diferentes cenários municipais demonstraram que as gestões das secretarias se diferenciavam não somente pelas questões econômicas, sócio-culturais e religiosas, mas ficou evidente que o envolvimento da população com os assuntos da localidade, influenciava diretamente na organização e fortalecimento dos movimentos sociais e conseqüentemente num melhor acompanhamento das ações realizadas nos Municípios que foram visitados.

O interesse pelo assunto incentivou a escolha pela linha de pesquisa em Gestão, Políticas Públicas e Avaliação Educacional para compreender melhor os fundamentos teóricos da gestão pública e os modelos organizacionais das redes municipais de ensino a partir da conjuntura educacional vigente. A função exercida atualmente na vice-direção de uma escola pública estadual, possibilitou conhecer os instrumentos normativos lançados a partir de 2009 e o Plano de Desenvolvimento da Educação- PDE, elaborado pelo Ministério da Educação- MEC, para subsidiar a organização das atividades das escolas da educação básica assim como a nova organização do ensino fundamental de nove anos e conseqüentemente a redução das etapas da educação infantil.

As experiências relatadas acima, também ajudam a interagir com o material bibliográfico na busca de compreender como as políticas públicas referentes a educação infantil estão sendo implementadas no Município de Miradouro, Estado de Minas Gerais, região da Zona da Mata, nas unidades educativas do Campo. A escolha pelo locus do trabalho ocorreu a partir da minha aprovação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juíz de Fora- UFJF e a inserção no Projeto de Pesquisa: A Educação Básica do Campo na Escola Pública e a participação dos movimentos sociais do Campo nas práticas escolares e não escolares na cidade de Miradouro-MG, do Grupo: Trabalho como Princípio Educativo, Movimentos Sociais e Educação -TRAME . O Projeto foi aprovado e financiado pela CAPES/FAPEMIG, que viabiliza, a partir dos recursos liberados, as ações de investigação, por meio dos contatos com as pessoas que trabalham na Secretaria Municipal de Educação e Cultura- SEMEC e nas unidades educativas, para obter as informações necessárias para o desenvolvimento da pesquisa.

A escolha pelo objeto deste estudo, também foi incentivado por outros trabalhos acadêmicos no Município, que resultou numa dissertação (PRIEBE, 2013) e numa tese de doutorado (RIBEIRO, 2012) onde os dados apresentados subsidiaram a escolha do tema desta

pesquisa com o propósito de dar continuidade ao trabalho iniciado anteriormente e buscar outras informações de áreas ainda não desbravadas.

Neste sentido, os pressupostos que apontam o caráter inovador da pesquisa estão relacionados com a primeira etapa da Educação Básica no Município, ainda não pesquisada na região e a expansão do acesso á Educação Infantil que

(...) a partir de 1998, cresceu consistente e significativamente. Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – Ipea ( 2009) -, com base em dados da Pesquisa Domiciliar por Amostragem de Domicílio – PNAD -, entre 1998 e 2008, a taxa de freqüência à creche dobrou, chegando a 18%, e a de escolarização da faixa de 4 a 6 anos cresceu cerca de 40%, atingindo 80%, incluindo-se aí também as crianças matriculadas no ensino fundamental. No entanto, como observa o mesmo relatório, esse acesso continua a ocorrer de forma bastante desigual para diferentes segmentos da população. Na faixa de 0 a 3 anos, as regiões Centro-Oeste, Sul e Sudeste apresentaram crescimento relativo maior na taxa de freqüência do que as demais regiões, praticamente dobrando suas porcentagens de atendimento. Na faixa de idade seguinte, observa-se um crescimento significativo em todas as regiões. As desigualdades de cobertura da educação infantil nas zonas urbanas e rurais permaneceram expressivas, especialmente no caso da creche, cuja cobertura no campo não passa de 7,2%. (CAMPOS, ESPOSITO, BHERING, GIMENES, ABUCHAIM, 2001, p. 23).

Estes dados se confirmam nos resultados apresentados no Censo Demográfico realizado em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que indica somente 6,3% das crianças entre 0 e 2 anos foram atendidas nas áreas rurais, enquanto que na área urbana o atendimento nas creches atingiu 16,7%. Em relação as crianças de 3 anos, 54% frequentaram a creche urbana e apenas 28,5% a creche rural.

Outro aspecto que dá significativa importância ao trabalho é a carência de produções teóricas que analisam como estão sendo implementadas as políticas da Educação Infantil do Campo nas redes municipais de ensino, a partir das falas dos profissionais da educação que atuam na Secretaria Municipal de Educação, nas unidades educativas e dos segmentos populacionais territorialmente estabelecidos.

Portanto, a emergência destas políticas a partir das especificidades do Campo foi um marco significativo para a construção de práticas que valorizassem os aspectos locais e a diversidade sócio cultural do País, todavia, aponta-se a necessidade de conhecer como estas ações estão sendo implementadas nos Municípios de áreas rurais, assim como, conhecer quais os limites, avanços e possibilidades apresentadas a partir da resolução do Conselho Nacional de Educação- CNE, que estabeleceu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo-

DOEBEC (Resolução CNE/CEB nº 1/2002), da Emenda Constitucional nº 59/2009 que prever a obrigatoriedade de ensino de quatro à dezessete anos estendendo a frequência compulsiva á pré-escola considerada a última etapa da Educação Infantil e o Decreto nº 7.352/2010 que dispõe sobre a Política de Educação do Campo.

Sendo assim, a pesquisa se coloca para auxiliar na superação de uma lacuna histórica que se estabeleceu entre o atendimento das crianças das classes mais favorecidas e o caráter compensatório e assistencialista das políticas de Educação Infantil desenvolvidas no País a partir de 1930. Essas questões se apresentam como dimensões que precisam ser superadas para a garantia da democratização e do acesso de todas as crianças de zero à cinco anos de idade em creches e pré-escolas como um direito social.

Enquanto fator histórico é preciso acentuar que em 1930, o País passava por várias transformações políticas, econômicas e sociais decorrente do movimento liderado pelo então presidente Getúlio Vargas. O modelo econômico da monocultura cafeeira latifundiária sofreu os impactos da crise mundial de 1929 e foi substituído pelo modelo agro-exportador. A abertura do mercado e a comercialização de outros produtos favoreceram o crescimento da burguesia urbano-industrial e a mudança na estrutura de poder que passou do coronelismo para a política dos Estados conhecida como política do “café com leite<sup>3</sup>”.

Com o crescimento do setor industrial muitos imigrantes europeus e pessoas vindas das áreas rurais se deslocaram para as cidades para trabalhar nas fábricas. Esse aumento da população acarretou uma série de problemas sociais em face da infraestrutura inadequada dos centros urbanos para aquele contingente de pessoas. A falta de saneamento básico, moradia e atendimento médico foram alguns dos problemas ocasionados pelo inchaço populacional nestas áreas metropolitanas do País.

Mas mesmo com o aumento da mão de obra em virtude da imigração européia e das pessoas do Campo, o número de trabalhadores ainda era insuficiente para atender a demanda do mercado consumidor do período, então as mulheres que antes dedicavam-se aos afazeres domésticos e aos cuidados com a prole passaram a inserir no mercado de trabalho.

Em face daquela situação, os movimentos feministas pressionaram o Governo para a criação de cheches e pré-escolas nos centros urbanos para atender as crianças durante as jornadas de trabalho das mães. Essa questão deu início a uma série de debates e reflexões sobre o papel social da mulher, fortaleceu o processo da emancipação feminina e ampliou a responsabilidade pelos(as) filhos(as) antes

---

<sup>3</sup>Acordo feito entre os governadores dos Estados de Minas Gerais e São Paulo para perpetuarem-se no poder central. Fonte: [www.suapesquisa.com/historiadobrasil/coronelismo.htm](http://www.suapesquisa.com/historiadobrasil/coronelismo.htm)



somente atribuída às mães, para a sociedade de modo geral. A Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada em 1943, foi o primeiro marco legal sobre assistência e educação de crianças pequenas do século XX ocorrida após o movimento de 1930 que no

Artigo 389, obrigam os estabelecimentos em que trabalham pelo menos trinta mulheres, com mais de dezesseis anos de idade, a dispor de local apropriado em que seja permitido às empregadas guardar, sob vigilância e assistência, os seus filhos no período de amamentação. O artigo 396 da mesma lei, introduzido em 1967, determina que, até que seu filho complete seis meses de idade, a mulher tem o direito, durante a jornada de trabalho, a dois descansos especiais de meia hora cada um, para amamentá-lo. (CAMPOS, 1999, p. 120).

Neste contexto também foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública<sup>4</sup> e a partir dele, começaram a surgir as primeiras iniciativas institucionais governamentais para atender as crianças de zero à seis anos de idade no País. Em 1940, este Ministério criou o Departamento Nacional da Criança com o propósito de unificar os serviços relativos não só a higiene da maternidade e da infância, como também à assistência social de ambos. (KRAMER, 2006).

A ênfase dada a criança e seus cuidados até meados de 1970, ficou muito restrita ao atendimento médico para tentar diminuir o número elevado da mortalidade infantil.

De acordo com o Diagnóstico Preliminar da Educação Pré-Escolar no Brasil, a população de zero a seis anos oscilava em 1975 em torno de 21 milhões. Segundo referências daquele diagnóstico, a mortalidade infantil dos menores de cinco anos chegava naquele ano a 37,97%, dos quais 51,20% na região Norte; 42% na região Centro-Oeste e 37,61% na região Nordeste. (KRAMER, 2006, p. 90).

Estes dados não coadunavam com o projeto de desenvolvimento do País, que considerava a criança o futuro da nação, ora ameaçado, portanto, foram necessárias medidas preventivas para orientar a família, que naquela época, foi considerada a principal responsável pelos cuidados infantis. Essas atribuições foram bem definidas na Constituição Federal de 1937 que atribui no artigo 125 que “A educação integral da prole é o primeiro dever e o

---

<sup>4</sup> Decreto nº 10.402/1930. Fonte: (KRAMER, p. 58. 2006.)

direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas deixadas pelas instituições particulares”.

Naquela Constituição também estava claro que além da família a responsabilidade pelo atendimento infantil seria priorizado pelas instituições particulares pois, só caberia ao Estado a fundação de instituições públicas caso esse número fosse insuficiente para atender a demanda.(Art. 129, C.F/1937.)

A partir de então, foram fundados diversos órgãos oficiais para o atendimento infantil dentre eles o Serviço de Assistência a Menores – SAM criado em 1941 para atender menores de 18 anos delinquentes e abandonados, substituído em 1964 pela Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor- FUNABEM. A Legião Brasileira de Assistência – LBA em 1942 transformada em fundação em 1969 e responsável pela execução do Projeto Casulo em 1974. A Organização Mundial do Pré-escolar- OMEP, que iniciou suas atividades no Brasil em 1952. O Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição – INAM em 1972. A Coordenação de Educação Pré-escolar- COEPRE, em 1975 vinculado ao MEC criado para dentre outros propósitos, desenvolver um plano de educação pré-escolar. (KRAMER, 2006).

Mesmo com a responsabilidade do atendimento das crianças menores de sete anos atribuída aos sistemas de ensino a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1971, “ Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes.”(Art. 19º,§ 2º. Lei 5.692/71), das poucas instituições públicas que foram fundadas a maioria não conseguiu implementar seus projetos devido a falta de fontes próprias destinadas à Educação Infantil. Os recursos financeiros existentes neste período, eram verbas destinadas para atender o então chamado 1º grau.

O relato até aqui apresentado, aponta que o atendimento das crianças de 0 à 6 anos ficou restrito às famílias da classe média residentes nas áreas urbanas que tinham condições de pagar os serviços prestados pelas instituições particulares. As demais, provenientes das famílias das classes sociais menos favorecidas, foram marginalizadas pela infraestrutura econômica e política da sociedade brasileira. Do total da população infantil até 1975, apenas 3,51% das crianças em idade pré-escolar foram atendidas, destas 44% foram matriculadas em instituições particulares. No campo, foi registrado que o número de crianças atendidas foi cinquenta vezes menor em relação ao atendimento urbano. (KRAMER, 2006).

Apesar das discussões sobre a infância a partir da LDB 5.692/71 terem adquirido uma repercussão mais acirrada entre os grupos de pesquisadores e intelectuais da educação, não foi esta área que obteve maior expressividade nos trabalhos relacionados ao atendimento infantil neste período. O

setor responsável pelo maior número de projetos foi o da assistência social, enquanto que as maiores conquistas legislativas foram procedentes do movimento sindical em relação aos direitos trabalhistas. (CAMPOS, 1999, p.122).

Em 1980, com o início do processo de democratização do País, a questão do atendimento infantil permaneceu nos debates políticos, devido ao número crescente de menores infratores, justificado pelo quadro insuficiente de instituições para atender os “carentes e abandonados” procedentes das famílias com baixa renda. Este cenário era desfavorável para um País que buscava um crescimento econômico e maior prestígio político nas relações com o comércio exterior.

As poucas unidades educacionais existentes funcionavam com infraestrutura inadequada e pessoas sem qualificação profissional suficiente para desenvolver as atividades necessárias às crianças, o que influenciava diretamente na baixa qualidade do atendimento.

Foi somente em 1980 que os debates ocorridos pelos grupos de profissionais das universidades e de pesquisadores do setor educacional elaboraram os princípios norteadores para a Constituição de 1988, e grande parte das diretrizes estabelecidas na LDB 9.394/96. A ampliação das definições legais procurou contemplar, de maneira geral, as demandas na área educacional integrando a creche e a pré-escola no sistema educacional tornando-se um marco no processo de construção social da criança enquanto sujeito de direitos.

A partir da LDB 9.394/96, a Educação Infantil ficou definida como a primeira etapa da Educação Básica, incluindo a creche na faixa etária de zero à três anos e a pré-escola de quatro a seis anos de idade, e transferindo prioritariamente para os Municípios a responsabilidade pela oferta e administração das unidades referentes a esta modalidade. Neste mesmo ano, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério-FUNDEF<sup>5</sup>, que posteriormente em 2000 foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB <sup>6</sup>, com vigência estabelecida até 2020, para abranger toda a Educação Básica. Pela primeira vez, foi assegurado à Educação Infantil o repasse de financiamento de verbas federais previsto em Lei.

Mais recentemente, as mudanças estabelecidas principalmente a partir da Emenda Constitucional nº 59/2009 que alterou a faixa etária de seis para quatro anos de idade o início da obrigatoriedade educacional, tem sido amplamente debatida no intuito de construir propostas que garantam também os recursos necessários para formação docente, infraestrutura adequada, projetos

---

<sup>5</sup> Lei nº 9.424/1996 e pelo Decreto nº 2.264/1997.

<sup>6</sup> Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007.

pedagógicos coadunados com a realidade local de cada região e, acima de tudo, a partir de uma concepção de infância que possibilite a interação da criança com seu meio social.

É preciso perceber que tal horizonte ainda possui grande fragilidade no que diz respeito a oferta de vagas nas creches e na qualidade do atendimento determinados pelos próprios Referenciais de Qualidade da Educação Infantil. Há um outro aspecto que não pode ser secundarizado que está relacionado a situação do Campo, pois se as lutas sociais nos meios urbanos ganham visibilidade e um poder maior de pressão sobre as instâncias governamentais, as dificuldades dos segmentos camponeses são mais complexas, tanto pelas características territoriais com os patentes obstáculos de acesso à informação e sua difusão mais ampla e rápida, quanto pelas debilidades de compreensão de seus direitos e fragilidades na sua capacidade de organização social e política, o que acaba por arrefecer as exigências para afirmar suas demandas frente aos poderes públicos, em seus diferentes âmbitos.

Este princípio se estabelece a partir do vínculo de um determinado projeto político com uma concepção de mundo, portanto a problemática que atualmente se apresenta é compreender que ações vem sendo implementadas pelas Secretarias Municipais de Educação, a partir das conquistas dos Movimentos Sociais e outros segmentos da sociedade civil organizada, em defesa da Política da Educação Básica do Campo em território brasileiro?

Sendo assim, esta pesquisa tem como objetivo compreender a política da Educação Infantil do Município de Miradouro- MG, a fim de verificar se as ações realizadas atendem as especificidades da criança que vive no Campo. Esta proposta investigativa foi concretizada a partir de algumas etapas que se constituíram em ações mais específicas portando, foi necessário conhecer as ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação - SEMEC, a partir da implementação da política da Educação do Campo na região; Identificar se a proposta pedagógica das escolas municipais apresentam ações que potencializam os processos de valorização da cultura local e Perceber se as atividades realizadas na rede de ensino, atende os pressupostos da política da Educação Infantil do Campo

Partir de tal contexto significa entendê-lo mais amplamente, o que adiante tenderá a se converter em capacidade de análise e de intervenção nas situações-problema que vão se desenhando no cotidiano, assim como, fazer reflexões sobre as ações sociais, políticas e culturais.

Antes de apresentar os procedimentos metodológicos que foram utilizados, é necessário esclarecer que o corpo estrutural do trabalho foi organizado a partir de uma escala de observação composta das dimensões *macro* e *micro* para alimentar substancialmente a análise do objeto desta pesquisa entendida aqui como dimensão *meso*, compreendida como abordagem analítica

intermediária entre a abordagem de estudo de focalização global e a abordagem de estudo de focalização mais restrita e de escala mais reduzida. (LIMA, 2011).

Neste sentido, para compreender melhor o processo evolutivo da política do atendimento infantil no País e analisar com mais propriedade as ações realizadas no Município pesquisado, os capítulos I e II, representam a dimensão *macro*, considerada por Lima como

(...) os estudos que, em geral, são realizados sobre a rede escolar ou o sistema escolar nacional, ou ainda sobre os processos de organização e administração do sistema educativo, ou sobre a produção de políticas educacionais de âmbito nacional (...).(p. 149, 2006).

Primeiramente, foi necessário um estudo do referencial bibliográfico sobre a construção da estrutura organizacional da educação brasileira, dos instrumentos normativos que norteiam a política da Educação Infantil a partir da Constituição Federal de 1988 assim como, as concepções afetas à Educação do Campo e seus dispositivos legais.

A busca por uma educação pública de qualidade para todos, é uma bandeira de luta levantada fundamentalmente a partir do Manifesto dos Pioneiros em 1932. Os materiais que tratam da história da educação no Brasil revelam que o acesso ao ensino era um privilégio restrito à minoria da população. O modelo educacional do País foi marcado pelos efeitos do sistema capitalista e sua forma de estrutura social destinada à atender os modos de produção e a organização do trabalho. Portanto, a construção de um sistema de educação hoje no Brasil acena para um horizonte da democratização do ensino, cujo foco maior não se direciona somente para a escola, mas na própria disposição do sistema social. (CURY, p.16. 2010).

A educação enquanto direito e a obrigatoriedade da oferta do ensino primário gratuito, atribuída aos poderes públicos, foram legitimadas na Constituição Federal de 1934, que também determinou a construção de um Plano Nacional de Educação- PNE. Os avanços conquistados logo foram suprimidos pela ditadura do Estado Novo e as novas determinações da Constituição Federal de 1937. Até a Carta Magna atual o País ainda teve mais duas Constituições Federais – 1946 e 1967. Ambas retrataram a fragilidade das políticas construídas que ora avançavam, ora retrocediam, de acordo com os interesses dos grupos governistas que se mantinham no poder.

Esse movimento marcado pela fragmentação e pela descontinuidade de projetos educativos influenciou negativamente para a consolidação de ações sistematizadas construídas a partir da reflexão e do diagnóstico do contexto social.

Sistematizar é, pois, dar, intencionalmente, unidade à multiplicidade. É o resultado obtido, eis o que se chama “sistema”. Este é então, produzido pelo homem a partir de elementos que não são produzidos por ele, mas que a ele se oferecem na sua situação existencial. E como esses elementos, ao serem reunidos, não perdem sua especificidade, o que garante a unidade é a relação de coerência que se estabelece entre os mesmos. Além disso, o fato de serem reunidos num conjunto não implica que os elementos deixem de pertencer à situação objetiva em que o próprio homem está envolvido; por isso, o conjunto, deve manter também uma relação de coerência com a situação objetiva referida. (SAVIANI, 2010, p.37).

Portanto, compreende-se sistema como um conjunto de atividades que se cumprem tendo em vista determinada finalidade. Essas atividades são organizadas segundo normas decorrentes dos valores que estão na base da finalidade preconizada. O que implica organização sob normas próprias. (SAVIANI, p. 48. 2010.) Neste sentido, torna-se coerente apresentar os dispositivos legais que regem a construção do Sistema Educacional Brasileiro para compreender os fundamentos que norteiam as diretrizes afetas à Educação Infantil e do Campo.

Foi determinado no art. 211 da Constituição Federal de 1988 que, “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os seus sistemas de ensino” e especificado no inciso VI do art. 30 que “compete aos Municípios manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, Programas de educação pré-escolar e de ensino fundamental”. As determinações destacadas legitimam a construção do Sistema Nacional de Educação e atribui aos Municípios a responsabilidade pela oferta da Educação Infantil.

Sobre o atendimento infantil, o debate atual apresenta-se redimensionado para outras questões que ressignificam sua importância. As lutas dos movimentos sociais, a urbanização dos grandes centros urbanos, o crescimento econômico e as transformações do papel social da mulher foram aspectos já apresentados que se fortaleceram em 1970 e que influenciaram no movimento pela busca da garantia do atendimento das crianças menores de seis anos de idade.

Os resultados mais significativos foram alcançados a partir de 1980, com o aumento das produções acadêmicas realizadas por pesquisadores, profissionais, representações políticas e sociais que defenderam o direito das crianças à Educação Infantil.

Apesar das conquistas legislativas a democratização do atendimento ainda não está consolidada, os índices referentes à etnia, localização, renda e faixa etária apontam muitas disparidades que precisam ser analisadas para uma política pública que intervenha de maneira propositiva para solucionar as dificuldades que impedem o acesso e o exercício do direito educacional à todos os menores de 6 anos.

Segundo a última pesquisa realizada em 2012 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), do total de 19,6 milhões de crianças de até 6 anos registradas no País, 7,3 milhões frequentaram as unidades educacionais o que demonstra um quantitativo ainda bastante insatisfatório quando considera-se que 12,3 milhões não tiveram acesso à educação. Esses dados estão bem distantes da meta estabelecida no texto do Plano Nacional de Educação-Lei nº 13.005, aprovado recentemente em 25 de junho de 2014, que manteve a meta do PNE anterior (Lei nº 10.172/2001), de universalizar até 2016 a pré-escola e ampliar em 50% o atendimento nas creches.

Além da democratização do acesso o debate atual se concentra na questão da qualidade que também se apresenta como uma das diretrizes do PNE e por isso será um dos aspectos analisados durante a pesquisa de campo. O conceito de qualidade que será considerado neste trabalho segue as definições apresentadas no documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil publicado em 2009 pelo Ministério da Educação, que considera que a qualidade

1. é um conceito socialmente construído; 2. Depende do contexto; 3. Baseia-se em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades; 4. a definição de critérios de qualidade está constantemente tensionada por estas diferentes perspectivas (Brasil, 2006, v. 1, p.24).

Em 2009 uma pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas – FCC – em parceria com o Ministério da Educação – MEC – e o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID – intitulada Educação Infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa registrou que

Os progressos na educação infantil ao longo das últimas duas décadas ocorreram, portanto, de maneira muito desigual quando se consideram as diferentes cidades e realidades sociais, culturais e políticas do país. Essa evolução depende de processos complexos, sujeitos a retrocessos, que custam a ganhar visibilidade pública. A pesquisa aqui relatada defrontou-se com uma realidade nacional que vive intensa e contínuas mudanças, as quais nem sempre apontam para uma mesma direção, sendo interpretadas, no plano local, de diversas maneiras. (CAMPOS, 2010, p. 37).

No capítulo II, ainda numa perspectiva de análise *macro*, com bases nas informações teóricas apresentadas, foi realizado um recorte do processo histórico da construção das políticas de Educação do Campo e suas inferências para o fortalecimento do atendimento das crianças de 0 a 5 anos nestas localidades. Estes aspectos estão diretamente relacionados com as inquietações que

motivam a compreender melhor as políticas públicas destinadas a Educação Infantil que são desenvolvidas no Campo, considerando os limites, os desafios e as possibilidades que são construídas pelos sujeitos que vivem no e do Campo. Serão apresentados a partir da Constituição Federal de 1998, os instrumentos normativos que regem a política de Educação Infantil e do Campo considerando a existência de várias concepções de infância.

Sobre a qualidade da oferta da educação infantil a partir dos resultados alcançados durante a pesquisa da FCC foram lançados os seguintes questionamentos:

1. Nos últimos anos, as políticas e os programas destinados a expandir a oferta da educação infantil tem sido acompanhados por ações que buscam assegurar a todas as crianças o direito a um atendimento com padrões de qualidade adequados?
2. Em que medida as diferenças existentes na qualidade dos serviços prestados pelos estabelecimentos de um mesmo sistema de ensino decorrem de características associadas à natureza administrativa dessas instituições?
3. Em que medida as diretrizes, metas e ordenamentos legais, sintetizados no documento “Parâmetros Nacionais da Qualidade da Educação Infantil” constituem referência básica para a expansão da cobertura e para a melhoria da qualidade do atendimento destinado às crianças na faixa etária de zero a seis. (CAMPOS, 2010, p. 37).

Neste sentido, o Campo escolhido como ambiente para a realização deste trabalho não está relacionado apenas com a localização geográfica situada em áreas distantes dos grandes centros urbanos, mas como um espaço constituído de aspectos físicos, sociais e econômicos construídos a partir da maneira de pensar e agir das pessoas que vivem nestas regiões.

O debate sobre a Educação do Campo ganha, no período mais recente, visibilidade cada vez maior, dado ao esforço de muitos em afirmar direitos pouco ou nada atendidos ao longo da história brasileira a essa população, como também por políticas públicas que vêm se afirmando por processos democráticos e vislumbram uma maior possibilidade para que a comunidade do Campo possa obter o acesso às condições básicas para viverem dignamente.

A partir de um olhar, inegavelmente motivado por uma concepção político-epistemológica, procura-se reconhecer as possibilidades e os rumos que vêm sendo traçados no horizonte de uma democracia substantiva, assim como analisar com mais precisão os termos colocados, para auxiliar na visibilidade, e/ou no aumento, de processos sócios culturais que têm ousado ir além da cidadania formal, pela superação de suas regras abstratas e universais, para afirmarem identidades que anseiam por novas dimensões de existência,



emancipação e reconhecimento, através da consolidação de seu “direito de terem direitos.” (DAGNINO, 2004).

A dimensão *macro*, aqui apresentada ganha notoriedade e significado político-social a partir do olhar sobre o processo de organização das iniciativas efetivadas de uma comunidade que buscou defender e lutar por seus direitos no desenhar da história, e ter uma educação mais sintonizada com suas demandas.

As ações visualizadas são frutos do olhar científico e humanizado que sintetizam na realidade, um esforço de analisar os documentos pesquisados, assim como os relatos colhidos e observados durante a pesquisa de campo como percepções decorrentes de um só programa de trabalho.

Os dados apresentados, na análise realizada por Rosenberg, confirmam o aumento das produções acadêmicas e o interesse dos pesquisadores pelo enfoque da Sociologia da Infância. As informações identificadas nos registros dos artigos indexados na base Scielo, no Censo de Grupos de Pesquisa do CNPq/ Centro Nacional de Pesquisa e Tecnologia e em comunicações orais apresentadas por grupos de trabalho de associações nacionais de pós-graduação confirmam esta perspectiva. Porém, o levantamento realizado por alguns pesquisadores, sobre as produções bibliográficas computadas na base de dados da Coordenação de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) entre 1999 a 2011 e a revisão da trajetória do GT07, “Educação da criança de 0 a 6 anos” durante as reuniões da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação no Brasil (ANPED) no período de 1997 a 2006, apontaram que

Nenhum desses estudos citados acima dá destaque à produção bibliográfica que associa os temas da infância, criança e campo ou área rural. Tampouco deram destaque a essa interação as últimas coletâneas, que focalizaram temas associados à infância e criança, a não ser em artigos isolados, sobre criança indígena (REDIN et al, 2007; VASCONCELLOS; SARMENTO, 2007), ou criança/infância e MST, como se pode encontrar na coletânea organizada por Vasconcellos e Sarmiento (2007) ou em Faria e Finco (2011). A associação entre os temas – infância e campo – vem ocorrendo particularmente (mas não exclusivamente) no âmbito da educação infantil, como se pode observar nas recentes publicações de Barbosa e colaboradores/ras (2012) a partir da pesquisa supracitada na parceria entre MEC e UFRGS e no livro Educação Infantil no Campo, de Silva, Pasuch e Silva (2012). (ROSEMBERG, in SILVA; SILVA e MARTINS, 2013, p. 266).

A leitura deste material contribuiu para compreender melhor a abordagem teórico metodológica que vem sendo discutida assim como, a análise dos elementos normativos que regem

sobre os aspectos que norteiam a garantia e o acesso com qualidade do atendimento infantil às crianças menores de seis anos. A atual conjuntura educacional nesta área, também nos leva a pensar na estrutura organizacional dos sistemas municipais considerando que os resultados acima apresentados, apontaram que aspectos como infraestrutura, formação continuada e orientação pedagógica estão relacionadas ao trabalho da gestão municipal que inclui a necessidade de uma boa equipe técnica e um sistema de supervisão mais eficiente.

As questões apontadas no presente referencial, tem se articulado com os desafios de algumas localidades municipais que apesar das dificuldades financeiras e estruturais e com a insuficiência de profissionais qualificados têm apresentado novas proposições em diversos âmbitos, principalmente os afetos a educação.

Os estudos referentes a nova conjuntura visualizada sobre as definições da gestão pública apontam que as confluências entre as experiências dos movimentos sociais e os desafios da educação municipal podem ter consequências inovadoras e interessantes. Neste sentido, Fischer (2002) afirma que o poder local ganharia um sentido distinto em vista de uma potencialidade democratizadora. Para a autora a análise dos poderes locais remete às relações de forças, por meio das quais se processam alianças e conflito entre os atores sociais, bem como a formação de identidades e práticas de gestão específicas (FISCHER, 2002). Portanto o poder local, tomado a partir de uma compreensão transparente, dialógica e participativa, proporciona uma envergadura aberta e arejada onde a tomada de decisão passa a ser estabelecida com e para as pessoas e não mais sobre elas.

Esses pressupostos alimentam as reflexões sobre temas que emergem de um debate sobre a Educação Infantil do Campo e Gestão Municipal enquanto políticas públicas educacionais. Sendo assim, a ênfase deste estudo será dada no processo, isto é, naquilo que vem ocorrendo, nas políticas públicas e nos desafios dos sujeitos mencionados, além das inter-relações que vivenciam entre seus pares. O olhar deve incidir sobre o estar sendo, e não somente sobre o produto ou os resultados finais estabelecidos. Desta maneira, há maiores possibilidades de se concretizar uma aproximação mais significativa que permita apontar importantes elementos, manifestos ou latentes, que possam emergir das ações realizadas, na procura de percebermos as influências exercidas pelas diferentes ações didático-pedagógicas efetivadas a partir das especificidades locais.

Sendo assim, a partir das informações sobre o processo histórico da construção do Sistema Nacional de Educação, da Política da Educação do Campo e dos aspectos que fortaleceram a Política da Educação Infantil do Campo o Capítlo III, se refere ao meio educativo, ao *locu*, da pesquisa, dimensão *micro* de observação que considera indivíduos, grupos e subgrupos sociais, e

suas respectivas dinâmicas e processos de interação ( LIMA, 2011). Esta dimensão pode ser aqui caracterizada como o ponto de vista empírico. Nesta etapa, apresenta-se a descrição das falas coletadas nas entrevistas e das atividades e ações observadas durante a pesquisa de campo

Na etapa final do trabalho, foi feita a análise comparativa, dimensão *meso*, entre o campo das ideias e das ações considerando os dados apresentados na dimensão *macro*, aqui considerado a partir das legislações, normas, pareceres e documentos oficializados, até o plano *micro*, representado pela organização do trabalho pedagógico realizado pela SEMEC e nas unidades que atendem a Educação Infantil do Município de Miradouro.

A pesquisa foi realizada, no decorrer do Curso de Mestrado, a partir de desdobramentos distintos e complementares e desenvolvidas por meio de técnicas de coleta de dados qualitativas de análise porque possibilita, de maneira mais adequada, examinar com maior acuidade o dinamismo e a complexidade dos vários aspectos humanos e sociais do objeto estudado.

A metodologia entendida como o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade, inclui o método, as técnicas e a subjetividade da pesquisadora ao considerar sua experiência, sua capacidade e sua sensibilidade. (MINAYO, 2007). O tipo de pesquisa empreendida foi um estudo de caso, por considerar seu enfoque específico com o processo educativo de um Município, ou seja, uma unidade com limites bem definidos. Pautada nos fundamentos da pesquisa qualitativa descritivo-analítica sua principal preocupação é com o significado que têm as ações e os eventos para as pessoas ou os grupos estudados (SPRADLEY in ANDRÉ, 2012.) acreditamos ser o tipo de pesquisa que exige uma

(...) imersão no cotidiano. A familiaridade com os acontecimentos diários e a percepções das concepções que embasam práticas e costumes supõe que os sujeitos da pesquisa têm representações, parciais e incompletas, mas construídas com relativa coerência em relação à sua visão e à sua experiência. A descrição minudente, cuidadosa e atilada é muito importante: uma vez que deve captar o universo das percepções das emoções e das interpretações dos informantes em seu contexto. (CHIZZOTTI, 1991. p. 82).

A opção pelo estudo de caso se justifica pela necessidade de melhor entender os sujeitos na cena histórica, em suas atividades profissionais e sociais, o que poderá desvelar seu universo cultural mais amplo. Para André, o interesse em selecionar uma determinada unidade, é compreendê-la como unidade. Isso não impede, no entanto, que se esteja atento ao seu contexto a às suas inter-relações como um todo orgânico, e à sua dinâmica como um processo, uma unidade em ação. (ANDRÉ, 2012).

Na fase inicial da pesquisa foi realizado o levantamento do material bibliográfico disponível para aprofundar e construir um referencial teórico. As informações foram apreendidas de estudos, teses, dissertações, artigos, livros, palestras, conferências, seminários, etc, com o sentido de reunir uma ampla tipologia de obras criadas na última década.

O passo seguinte, desta mesma fase, foi a pesquisa documental a partir dos elementos normativos elaborados pelo Conselho Nacional, Estadual – MG e Municipal de Educação, dos documentos que regem as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, assim como, as Diretrizes Curriculares e os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, além do Plano Nacional de Educação, das legislações municipais acerca da política de Educação do Campo do Município, do Projeto Político Pedagógico das unidades selecionadas e dos materiais sobre os quais os professores planejam e organizam seu trabalho.<sup>7</sup> Segundo André (2012), os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes.

A segunda etapa do trabalho foi a pesquisa de campo, que a partir do levantamento bibliográfico favoreceu melhor clareza sobre a temática em questão, possibilitou a aproximação da realidade estudada e a interação com as pessoas do local. O campo, na pesquisa qualitativa é entendido como um recorte espacial que diz respeito à abrangência, em termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao objeto da investigação. (MINAYO, 2007, p.62.).

Foram utilizadas como técnicas de coleta de dados as entrevistas semiestruturadas<sup>8</sup>, com a finalidade de aprofundar questões que emergiram durante o processo de investigação, esclarecer problemas observados. As falas dos entrevistados possibilitam abrir o campo analítico e de significação da temática em estudo, aprofundar o nível de percepção ou opinião das pessoas, enfatizar abordagens, que possam auxiliar em um entendimento mais totalizado da investigação e aguçar a captação de particularidades dos sujeitos envolvidos no estudo.

Elas foram realizadas com os sujeitos que fazem parte do processo de implementação da Política de Educação do Campo no Município, com professoras, com as diretoras das cinco escolas que atendem as crianças de 4 e 5 anos e suas respectivas supervisoras, com duas integrantes da equipe técnica da SEMED, duas lideranças de movimentos sociais do Município, o Prefeito e a Vice-Prefeita da atual gestão e duas ex-Secretárias de Educação do Governo anterior. No total

---

<sup>7</sup> Como planos de curso, plano de aula, diários de classe, fichas avaliativas. Relatórios individuais dos alunos, histórico escolar dos alunos, fichas de matrícula, relatórios globais das unidades escolares dados de sucesso e insucesso escolar; índices de evasão, repetência, reprovação e trancamentos.

<sup>8</sup> Combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada. (MINAYO, 2007, p.64.).

foram feitas 25 entrevistas coletadas durante sete visitas que totalizam 14 dias de permanência no Município, entre os meses de maio, julho e agosto de 2014.

A observação foi do tipo participante, porque parte-se do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetada. (ANDRÉ, 2012.). Elas incidiram sobre as posturas dos entrevistados, no encontro de formação com diretoras, supervisoras e professoras, nas atividades das crianças e perante o trabalho dos técnicos pedagógicos da Secretaria de Educação do Município, procurando descrever os sujeitos, suas posturas, seus gestos, seu modo de falar de agir e suas relações com as crianças, com os demais profissionais, pais, responsáveis e lideranças da localidade. A descrição dos locais, eventos e atividades que acontecem na escola e em torno dela, para assim perceber a dinâmica pedagógica do docente e seu envolvimento nas ações que toma parte no movimento.

As pessoas envolvidas na pesquisa, são consideradas como objetos de investigação por entender que antes do contato em campo, foram pensadas teoricamente enquanto componentes do objeto de estudo a partir das funções sociais que desempenham. No campo eles podem construir uma relação de intersubjetividade, de interação social com a pesquisadora. Para Minayo (2007), esta relação pode resultar num produto compreensivo que não é a realidade concreta e sim uma descoberta construída com todas as disposições em mãos do pesquisador.

Ressalta-se que nem todos os entrevistados foram pensados previamente, alguns deles passaram a compor este quadro a partir do envolvimento com a localidade e a compreensão das pessoas e suas contribuições no processo investigativo que foi pesquisado.

Na seqüência, os dados coletados foram compilados e sistematizados a partir do conteúdo das posições expressas pelos entrevistados, juntando-se ainda as descrições e induções da pesquisadora sobre situações, depoimentos, conversas e ambientes. O referencial teórico e o próprio contato com a experiência de investigação, serviram como embasamento para a construção dos argumentos que buscaram demonstrar os desdobramentos concretos do trabalho da equipe técnica da SEMEC, dos gestores e professores das escolas, para assim inferir os avanços e debilidades.

Os aspectos até o momento apresentados não se constituem numa análise conclusiva. Os fatos analisados podem contribuir com informações que possibilitem esclarecer a organização da política da Educação Infantil do Campo sem julgamentos pré-estabelecidos do modo como foi instituída no Município estudado. A trajetória investigativa percorrida até o momento segue os pressupostos da pesquisa qualitativa que

(...) busca a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não sua testagem. Para isso faz uso de um plano de trabalho aberto e flexível, em que os focos da investigação vão sendo constantemente revistos, as técnicas de coleta, reavaliadas, os instrumentos, reformulados e os fundamentos teóricos, repensados. O que esse tipo de pesquisa visa é a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade. (ANDRÉ, 2012, p.30).

Este trabalho resultado de quase dois anos de debruçamento sobre o tema da infância do Campo nos impulsionou a buscar outros aspectos atrelados direta ou indiretamente à esta temática. Portanto, serão apresentados em alguns trechos da pesquisa, pequenos ensaios de alguns fundamentos teóricos que alimentou o desejo de aprofundamento de outros aspectos que emergiram durante este processo.

O sentido, de desbravamento permanece sempre aguçado quando a cada nova descoberta apontam-se outros caminhos ainda pouco ou quase nada percorridos pela nossa trajetória de vida. A curiosidade, inerente à condição humana, pode ser considerada aqui como uma das maiores fontes motivadoras deste trabalho. Iniciaremos a seguir o trajeto percorrido para alcançar os objetivos propostos e os passos dados a partir do embasamento teórico escolhido para consolidar as posições que se apresentam no corpo do texto.

## 1. RECONHECIMENTO DO TERRENO: O PROCESSO ORGANIZACIONAL DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

*“(...) é a gente quer viver pleno direito,  
a gente quer viver todo respeito,  
a gente quer viver uma nação,  
a gente quer é ser um cidadão,  
a gente quer viver uma nação...”*

**Gonzaguinha**

A história da educação no Brasil foi marcada por disputas entre os grupos dominantes de cada época pra definir os pressupostos da escola pública e os mecanismos necessários para legitimar a estrutura organizacional do ensino no País. Até a Constituição Federal de 1988, foram travados muitos debates em torno de três princípios básicos que estiveram presentes desde a primeira Constituição Imperial de 1824: a gratuidade, a obrigatoriedade e os recursos orçamentários que mais adiante estariam coadunados com a qualidade do atendimento educacional no País.

Para compreender as variações apresentadas durante as legislações sobre os aspectos acima mencionados, é necessário perceber que as diferentes concepções pedagógicas, apresentadas ao longo deste processo, foram delineadas pelas posições ocupadas pelas diferentes forças sociais (SAVIANI, 2010), que a partir do Regime Republicano, mais especificamente por meio do Decreto nº 01 de 15/11/1889 que estabelece o caráter federativo do Estado Nacional, centralizaram o debate em torno da construção de um Sistema Nacional de Educação (SNE).

As divergências político-partidárias, o desrespeito ao cumprimento dos dispositivos legais e a falta de uma política de Estado, foram fatores que dificultaram a elaboração de um plano educacional que articulasse as políticas e ações em torno do regime de colaboração a partir do pacto federativo. (SAVIANI, 2010).

Não será necessário aqui, relatar todos os dispositivos em torno dos aspectos destacados, na seqüência cronológica em que foram se constituindo as legislações, o que se pretende é relatar alguns pontos imprescindíveis para compreender, as bases onde foi construída a estrutura organizacional da educação no País, para posteriormente analisar os

mecanismos que compõem o sistema educacional e quais suas implicações nas políticas públicas de Educação Infantil do Campo do Município estudado.

### **1.1 Constituintes: encontros e desencontros do processo educacional.**

Ao analisar a trajetória histórica em que foram instituídas as normas jurídico-constitucionais sobre a educação, percebe-se que a busca pela democratização do ensino foi um caminho traçado a passos lentos com avanços e retrocessos determinados ou influenciados pela maneira de pensar e agir dos grupos dominantes que atendiam as necessidades do mercado e da organização da sociedade brasileira a partir do período imperial.

A primeira Constituição Brasileira de 1824, no título oitavo, que trata das disposições gerais e garantias dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, estabeleceu no artigo 179; XXXII, que a instrução primária seria gratuita a todos os cidadãos. Porém, como os negros, os índios, as mulheres, as crianças e os analfabetos não eram assim considerados, um percentual significativo da população daquele período não teve este direito assegurado. Mas, mesmo considerada como uma estratégia discriminatória e elitista que segregou os direitos civis e sociais da população para assegurar o poder político e econômico das oligarquias<sup>9</sup> a gratuidade da educação foi o primeiro princípio educativo garantido legalmente, que marcou o início da trajetória rumo à democratização do ensino nas constituintes brasileiras.

Posteriormente, a primeira Lei geral da educação aprovada em 15 de outubro de 1827, que regulamentou o artigo constitucional definiu que “em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haveria as escolas de primeiras letras que fossem necessárias”. Percebe-se que além de fortalecer a estratificação social estes dispositivos segregavam a instrução pública aos locais com maior concentração populacional e não especificavam quais os mecanismos seriam utilizados para definir o nível de “necessidade” de cada localidade estabelecida na Lei.

Outro aspecto que aponta a intencionalidade do governo imperial com a organização da estrutura educacional pensada naquele período pode ser verificado no parágrafo 2º do artigo 10 do Ato Adicional de 1835<sup>10</sup>, quando atribui às Províncias a competência legislativa sobre a instrução pública e a responsabilidade pela manutenção dos estabelecimentos de ensino. Apesar do regime político imperial, assumir um caráter centralizador e autoritário, foi

---

<sup>9</sup> Oligárquico pela dominação de pequenos grupos localistas e elitistas pela sua destinação aos livres e, que com a ignominiosa escravatura, a proibição tácita de acesso dos escravos à escola pública.

<sup>10</sup> Lei nº 16, de 12/08/1834.



naquele período que surgiu o primeiro indício de um federalismo educacional quando foi determinado que as províncias, mesmo sem reunir condições técnicas e financeiras, deveriam aplicar 20% da receita na instrução pública primária enquanto que a Corte Central 1% da renda total do Império na instrução primária e secundária<sup>11</sup>.

Portanto, as normas acima apresentadas foram estabelecidas para atender uma estrutura educacional que

Numa sociedade patriarcal, escravagista como a brasileira do império, num estado patrimonialista dominado pelas grandes oligarquias do patriciado rural, as classes dirigentes não se sensibilizavam com o imperativo democrático da educação básica. Para elas, o mais importante era uma escola superior destinada a preparar as elites políticas e quadros profissionais de nível superior em estreita consonância com a ideologia social e política do Estado, de modo a garantir a “ construção da ordem”, estabilidade das instituições monárquicas e a preservação do regime oligárquico. (SUCUPIRA, in FÁVERO, 1996, p. 67).

O regime monárquico foi extinto em 15 de novembro de 1889, através de um golpe militar que eliminou também a Constituição do Império. Naquele mesmo dia um grupo de militares liderados pelo Marechal Deodoro da Fonseca, instituiu um governo provisório até a aprovação da nova Constituição e a escolha do presidente da república, feita pelo voto expresso da “população” numa Assembléia Constituinte.

Sendo assim, durante o governo do Marechal Deodoro da Fonseca foi publicada em 22 de junho de 1890 (Decreto, nº 510), a Constituição da República Federativa do Brasil, outorgada como provisória que tratou de imediato substituir a Assembléia Constituinte pelo Congresso Constituinte. Somente em 24 de fevereiro de 1891, a C.F da República Federativa dos Estados Unidos do Brasil foi definitivamente promulgada. ( FÁVERO, 1996)

Ainda durante o Governo provisório, teve início a construção de um novo perfil político a partir de outro ordenamento da conjuntura brasileira fundamentado nos princípios da ortodoxia liberal do século XIX. Foram elaborados dispositivos para legitimar o aspecto descentralizador do poder da União para os Estados e Municípios. Dentre eles, destacam-se o Decreto nº6 de 19 de novembro de 1889, que além de extinguir o voto censitário estabeleceu o saber ler e escrever como condição à participação do processo eleitoral e o Decreto nº 7 do

---

<sup>11</sup> Segundo os dados apresentados por Saviani (2010), durante os últimos anos do período imperial, entre 1840 e 1888, foi investido 1,8% do orçamento do governo na instrução primária e secundária. (texto para servir de subsídios para às discussões preparatórias para a Conferência Nacional de Educação – CONAE 2010.).

dia 20 de novembro do mesmo ano, que determinou que todos os graus de ensino referente a instrução pública passassem para a responsabilidade das unidades federativas.(FÁVERO, 2006).

Neste sentido, a competência distributiva do ensino foi organizada de maneira que a instrução pública primária se manteve sobre os encargos dos Estados e Municípios e o ensino secundário prioritariamente sobre a responsabilidade dos Estados, mas que poderia também ser ofertada pela União e pelas instituições privadas. O ensino superior permaneceu sobre o controle da União podendo também, abrir procedências aos Estados e ao setor privado.

A República, passando de um regime centralizado para um descentralizado, adotará um modelo federativo no qual a dualidade União/estados tem o poder central (União) com poderes mais limitados e os agora estados (ex-províncias), com poderes mais ampliados face ao que vigia no Império. Tornados membros federativos, os estados poderiam exercer sua autonomia legislativa dentro de uma sempre assinalada assimetria de condições econômicas, militares e políticas. ( CURY, in OLIVEIRA e SANTANA, 2010, p. 155).

Mas durante a primeira República o ensino primário foi praticamente abandonado, o que pode ser constatado com percentual de 65% de analfabetos registrados até 1920 (SAVIANI, 2010), portanto o direito do voto atribuído à condição de saber ler e escrever continuava restrito a minoria da população alfabetizada. O ensino secundário e superior manteve a assistência necessária do governo central para continuar priorizando o atendimento da elite brasileira. Estes aspectos contribuíram para que a educação sofresse os efeitos de um processo excludente que atenuava ainda mais as desigualdades sociais no País.

Legalmente pelo Ato Adicional (Lei nº 16 de 12/08/1834), que instituiu o princípio federativo, cada Estado tinha autonomia para declarar ou não a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário e definir os recursos e verbas orçamentárias para garantir a oferta do atendimento. A gratuidade sobre a instrução primária assegurada na Constituição de 1824, foi omitida na Carta de 1891 em defesa deste princípio<sup>12</sup>, assim como também foi suprimida a obrigatoriedade que seguindo a lógica liberal, caberia a cada indivíduo a responsabilidade por suas conquistas a partir de seus esforços. A educação, nesta lógica, vista como uma conquista progressiva individual, jamais poderia adquirir o caráter obrigatório. Portanto, todas as

---

<sup>12</sup> Reconhecimento pela autonomia dos entes federados em dispor sobre a organização e o funcionamento de sua estrutura administrativa, assim como, instituir suas fontes de custeio. Fonte: [www.Revistadoutrina.trf4.jus.br](http://www.Revistadoutrina.trf4.jus.br)

emendas que tratavam destes dois aspectos relacionados ao ensino público foram rejeitadas pelo Congresso Constituinte eleito no dia 15 de novembro de 1890. (CURY in FÁVERO, 1996).

Pode-se perceber que o governo provisório avançou no campo educacional a partir de uma política descentralizadora, delegando aos entes federados a responsabilidade pela instrução primária e praticamente se omitiu de assumi-la enquanto dever do Estado. Portanto, as legislações educacionais deste período foram pensadas a partir dos princípios liberais, com caráter federalista que ampliou os direitos políticos, mas foram praticamente omissas com relação aos direitos sociais. Cury ressalta ainda que

A Constituinte avançou no sentido da defesa da plenitude dos direitos civis, ampliou um pouco os direitos políticos e omitiu-se ante (ou mesmo negou) os direitos sociais. Neste último caso, se cabe falar em Locke, faz sentido a presença silenciosa de Hobbes no terreno da célebre “questão social”. O silêncio constitucional sobre a desigualdade fazia da igualdade a lei do mais forte e a defesa da desigualdade fazia da igualdade uma tese discriminatória. ( CURY in FÁVERO, 1996, p. 79).

Em junho de 1925 foi encaminhado ao Congresso um projeto de Revisão Constitucional assinado por 111 deputados contendo 76 emendas, onde foram apresentadas propostas que defendiam a gratuidade e obrigatoriedade da educação como dever do Estado, a expansão da oferta, além do ensino primário, a fim de democratizar o acesso ao ensino secundário, a toda população e a criação de um fundo orçamentário para o financiamento da educação pública.

A tramitação do projeto teve uma longa trajetória entre a Câmara e o Senado e foi marcada por debates acirrados dos congressistas liberais contrários a esta revisão e ao Governo Arthur Bernardes, que tudo fez para dificultar a aprovação das propostas. O projeto final obteve apenas seis emendas do projeto original, sendo posteriormente incluída mais 17 pelo Plenário. Em setembro de 1926, o documento foi aprovado e nenhuma das emendas relativas ao ensino foi incorporada.

A Revisão Constitucional de 1926, mesmo sem conseguir assegurar em nível nacional a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário, foi um momento significativo para perceber que as concepções sobre a organização do sistema educacional e a necessidade do financiamento pelo Estado, já faziam parte de um projeto para democratizar e legitimar a

educação como direito social. Talvez, possa-se afirmar que foram ideais antecipados retomados após a Revolução de 1930 pelo movimento renovador da educação.

A ação renovadora foi uma organização em defesa da educação universal que criticou a incapacidade da República de implementar uma legislação sobre o Estado laico, neutro e universal aos seus cidadãos. Para superar estas limitações foi proposto pelos integrantes do movimento, um plano de reconstrução educacional que influenciou o disposto no art. 150, e estabeleceu como competência da União fixar o Plano Nacional de Educação (SAVIANI, 2007). Dentre as propostas educacionais dos renovadores destacam-se a luta contra a seletividade social, o fortalecimento do caráter público da educação e a exigência da responsabilidade financeira pelo Estado.

Estas questões apresentadas no Manifesto dos Pioneiros, 1932,<sup>13</sup> no anteprojeto constitucional elaborado durante a 5ª Conferência Nacional da Associação Brasileira de Educação em 1933 e na constituinte de 1933-1934. (ROCHA in FÁVERO, 1996) reforçaram os debates sobre a participação da União em todos os níveis de ensino, o direito à educação, a ação supletiva da União aos Estados e Municípios e a aplicação dos recursos públicos em educação.

Todos esses movimentos influenciaram na aprovação da Emenda Constitucional nº 1.845 que atribuiu aos Conselhos Nacionais e Estaduais<sup>14</sup> fiscalizar o cumprimento de diretrizes educacionais criadas pelo Governo Federal, para assegurar a autonomia política de cada federação. Os Conselhos Estaduais seriam formados por representantes de vários segmentos da sociedade e a autonomia financeira seria garantida pela criação de cotas orçamentárias fixas e fundos especiais para a educação.

A Constituição Federal de 1934 definiu que a educação “deveria ser ministrada pela família e pelos poderes públicos” (art. 140) e sobre a obrigatoriedade, “afirmou-se que a frequência seria obrigatória” (art. 150.). Neste sentido, apesar de legitimar a educação como direito o Estado se omitiu como protagonista e atribuiu esta responsabilidade primeiramente à família sem esclarecer quais os meios seriam utilizados para aqueles que não cumprissem a determinação apresentada na legislação. Em relação à obrigatoriedade como ela ficou atrelada a frequência, caberia o caráter obrigatório somente àqueles que efetivassem a matrícula, nada foi definido em relação a garantia do acesso à escola.

---

<sup>13</sup> Grupo de educadores e teóricos brasileiros que elaboraram um manifesto em defesa da escola pública, gratuita e laica.

<sup>14</sup> Criados em 1931, como órgão consultivo, Decreto nº 19.850 de abril de 1931. HORTA, in FÁVERO, 1996.

Para a oferta e manutenção das instituições públicas, seriam necessários dispositivos que viabilizassem o repasse de verbas orçamentárias para a administração das escolas e manutenção do espaço físico. Sendo assim, o texto constitucional manteve a proposta do anteprojeto aprovado na 5ª Conferência Educacional de 1933 e regulamentou a criação de fundos para a educação, assim como os índices fixos das receitas públicas (ROCHA in FÁVERO, 1996.).

Os aspectos de caráter renovador contidos no corpo do texto da Constituição de 1934 foram revogados em 1937 e pela segunda vez no Brasil, outra Carta foi outorgada. Conhecida como a “polaca” a nova Constituição estabeleceu as bases do Estado Novo e retrocedeu no campo educacional ao atribuir a responsabilidade pela educação primeiramente à família e ao Estado o dever de apenas “colaborar” com o processo.

Em 1945, após a deflagração do golpe de Estado, Eurico Gaspar Dutra assume a presidência da república e outra constituinte foi formada para a construção do anteprojeto para elaboração da quarta Carta Constitucional promulgada em 16 de setembro de 1946, considerada como um passaporte para a vida democrática no País. (OLIVEIRA in FÁVERO, 1996.)

Os debates continuaram em torno da ampliação da gratuidade da escola pública para além do ensino primário, a obrigatoriedade dos 7 aos 14 anos sem definição de grau de ensino foi legitimada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 4.024/61, que estabeleceu a duração do ensino primário em quatro anos com obrigatoriedade a partir dos sete anos de idade

Esta LDB marcou o processo de descentralização da educação da esfera federal para a estadual com a institucionalização dos sistemas de ensino e recriação dos Conselhos com funções normativas. Deu autonomia pedagógica à esfera municipal que, sobre os percentuais dos recursos financeiros, deveria aplicar nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos para a manutenção e desenvolvimento do ensino e à União foi estipulada nunca menos de 12% por cento de toda tributação nacional. Outro destaque desta legislação educacional foi a previsão da construção do texto do Plano Nacional de Educação que a partir de então passou a ser legitimada.

Em síntese, a constituição de 1946 e a LDB/1961, mesmo marcadas por um federalismo ainda muito dependente dos setores econômicos, prossegue a linha ideológica do regime de colaboração dos entes federados e confirma a gratuidade, obrigatoriedade, a

vinculação orçamentária e o Plano Nacional de Educação, como mecanismos importantes para articular o sistema educacional brasileiro.

Mas com o golpe militar de 1964, foi elaborada outra Constituição que representasse a institucionalização dos ideais e princípios “revolucionários” do novo governo e em 1967 dentro de um rigoroso controle do executivo foi promulgada a 5ª Carta, e com ela, muitos avanços obtidos a partir das constituintes anteriores foram ignorados. Fávero considera que o Congresso Constituinte de 1966-1967 foi,

(...) esvaziado e tolhido pelo regime militar e autoritário. (...). Destaca ainda, naqueles projetos e nos debates congressuais, o difícil lugar da educação. Propunha-se, e até certo ponto se obteve o esvaziamento dos princípios e mecanismos assegurados nas Constituições Federais de 1934 e 1946, cuja realização e implantação havia se procurado efetivar através da Lei de Diretrizes e Bases de 1961 e do Plano Nacional de Educação de 1962, dela decorrente. Refiro-me, no que diz respeito aos princípios, especialmente ao direito à educação e à igualdade de oportunidades para todos. (1996, p. 241)

A gratuidade assegurada ao ensino primário em 1946 foi mantida, e os demais níveis de ensino sofreram restrições quanto ao acesso e a permanência que seria mediada perante a comprovação da falta ou insuficiência de recursos, mantida a partir do efetivo aproveitamento dos alunos. A substituição da gratuidade aos demais níveis foi feita pela concessão de bolsas de estudos que no caso do grau superior, seriam reembolsáveis pelos alunos após a conclusão do curso.

A obrigatoriedade, prevista nas Cartas anteriores, em 1967 apresentou um aspecto inovador quando delimitou a frequência obrigatória dos alunos na faixa etária dos 7 aos 14 anos, ampliando para oito anos a educação obrigatória, mas não definiu o grau de ensino e como nas Constituições anteriores, continuou a omitir o dever do Estado com a educação. Esta seguridade só acontecerá com Emenda Constitucional de 1969 que definirá pela primeira vez a educação como um dever do Estado.

O quadro ideológico traçado para a universalização do ensino público, antes do golpe de 1964, foi interrompido por meio das ações autoritárias dos militares que fragilizaram os mecanismos que tratavam do direito à educação e a igualdade de oportunidades para todos. Estes princípios legitimados pela LDB/1961 e pelo Plano Nacional de Educação em 1962 deixaram de ser assegurados quando o governo determinou o fim da vinculação dos recursos

para a educação ignorando, de maneira arbitrária, um dos ideais construídos a partir do movimento renovador em relação a garantia da educação pública e a responsabilidade financeira do Estado.

Os recursos orçamentários restabelecidos a partir da Emenda Constitucional de 1969 ficaram restritos apenas aos Municípios. Cabe ressaltar que mesmo com a suspensão dos recursos da União os Estados e Municípios continuavam durante a ditadura militar, obrigados a aplicar 20% do Fundo de Participação no setor educacional.

A Constituição Federal desenhada sobre as rédeas militares foi idealizada a partir de uma lógica de controle para assegurar o cumprimento dos princípios da “revolução” em um regime que excluiu os setores da sociedade civil da participação política do País. O Congresso Constituinte foi coagido a legitimar as propostas apresentadas para adequar o projeto educacional ao novo cenário nacional.

Passado pouco mais de vinte anos chegou ao fim o ciclo dos presidentes vinculados à ditadura e o primeiro presidente civil, após o golpe de 1964, foi escolhido pelo colégio eleitoral. Tancredo Neves saiu vitorioso, mas faleceu antes de tomar posse assumindo em seu lugar o vice-presidente José Sarney. Após cinco anos e o término deste primeiro mandato o País teve até o momento atual seis presidentes da República, todos escolhidos pelo voto popular por meio de eleições diretas. Com a mudança de Governo mais uma Assembléia Constituinte foi realizada para elaborar a Carta Magna de 1988 que vigora até hoje.

A Constituição atual diferentemente das anteriores legitima a educação como direito social (art. 6º), atribui o dever do seu cumprimento ao Estado e a família e visa o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (art. 205). Nela também foram definidos os respectivos princípios para subsidiar o ensino: a gratuidade do ensino público, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a garantia de padrão de qualidade. (art. 206)

Prescrevem-se em um só capítulo os aspectos que foram alvos de muitas divergências nas demais Constituintes e prorrogaram por quase dois séculos a determinação para a democratização do ensino a qualquer cidadão brasileiro sem discriminação social. Isso não significa dizer que esses percalços foram superados, o País ainda não conseguiu universalizar o ensino e estreitar satisfatoriamente as desigualdades referentes ao acesso, a qualidade, e permanência dos estudantes, em todos os níveis, etapas e modalidades da educação como demonstra o quadro a seguir.

TAXA DE ATENDIMENTO E NÚMERO DE CRIANÇAS QUE FREQUÊNTAM À ESCOLA, POR FAIXA ETÁRIA, PARA BRASIL E REGIÕES.						
Taxa de atendimento e população fora da escola por faixa etária						
	Taxa de atendimento de 4 e 5 anos (%)	Crianças de 4 e 5 anos fora da escola	Taxa de atendimento de 6 a 14 anos (%)	Crianças e jovens de 6 a 14 anos fora da escola	Taxa de atendimento de 15 a 17 anos (%)	Jovens de 15 a 17 anos fora da escola
Brasil	81,7	1.050.560	98,2	539.702	80,6	2.051.678
Norte	71,3	189.305	96,7	102.964	80,9	206.817
Nordeste	87,2	231.933	97,9	187.546	80,3	646.025
Sudeste	85,6	307.815	98,7	148.103	81,1	749.373
Sul	71,4	202.180	98,2	66.292	78,7	312.934
Centro-Oeste	71,8	119.327	98,4	34.887	82,0	136.529

Fonte: IBGE- Pnad 2011.

Ao lado do total de jovens e de adultos, o país ainda continua conhecendo índices preocupantes de repetência, evasão no ensino fundamental e médio. A educação infantil em matéria de acesso, como o ensino médio e a educação profissional, contam com largos óbices. (CURY in OLIVEIRA e SANTANA, 2010, p. 162).

Além de obrigatório e gratuito o acesso ao ensino passou a ser considerado um direito público e subjetivo, (Art. 208, VII,§ 1º). O que significa que pode ser reivindicado às autoridades competentes caso não seja cumprido<sup>15</sup> (Art. 208, VII,§ 2º).

O artigo 211 define que “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino” devendo realizar um trabalho mútuo e coordenado pela União. As formas de colaboração para a construção dos sistemas de ensino serão definidas pelos Estados e Municípios e devem assegurar sua universalização obrigatória<sup>16</sup>. Para financiar os custos do setor educacional a União aplicará anualmente, nunca menos de 18% e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios no mínimo 25% da receita resultante de impostos. (art. 212).

O pacto federativo instituído pelo regime de colaboração estabeleceu a descentralização do poder e distribuição das responsabilidades cabendo a União garantir a

<sup>15</sup> Para adquirir a seguridade jurídica do cumprimento legal pelas autoridades competentes foi criado o instrumento do mandado de injunção (Art. 5º, LXXI), que pode ser concedido “sempre que a falta de norma reguladora torne inviável o exercício dos direitos e liberdades constitucionais e das prerrogativas inerentes à nacionalidade, à soberania e a cidadania” (GHIRALDELLI, Jr, 2008.).

<sup>16</sup> Ampliado para a faixa etária dos 4 aos 17 anos.



todas as unidades federativas assistência técnica-financeira e organizar os sistemas federais de ensino das instituições públicas federais. A atuação dos Estados e do Distrito Federal deve priorizar o ensino fundamental e médio enquanto que a educação infantil será prioridade dos Municípios. (art. 211. § 1º e §2º). A partir da conjuntura política apresentada o Sistema Nacional de Educação tem como objetivo comum oferecer uma educação de qualidade a toda população brasileira e se configura como um mecanismo articulador do regime de colaboração que preconiza a unidade nacional respeitando a autonomia dos entes federados.

Para subsidiar as ações entre as unidades federativas a Constituição Federal de 1988, prescreve que a lei estabelecerá o Plano Nacional de Educação - PNE (art.214), onde devem constar as diretrizes, as medidas legislativas, as metas e as estratégias operacionais para orientar a política educacional no País.

A falta de continuidade dos projetos e o desrespeito dos dispositivos legais que ocorreram durante as mudanças de governo fragilizaram a estrutura organizacional devido a falta de subsídios que garantissem ações lineares e normas para impedir o retrocesso de aspectos já superados. Portanto, a construção do Sistema Nacional de Educação- SNE precisa está articulada com as ações previstas no PNE (Lei nº 13.005/2014), regulamentado na LDB 9394/96, para se constituir enquanto política de Estado. A partir do regime de colaboração instituído pode-se compreender que o SNE é formado por todas as unidades nacionais a partir de uma base comum representada pela União.

Para proporcionar um melhor esclarecimento sobre a política nacional de Educação Infantil e sua articulação com o Sistema Nacional de Educação, optou-se por apresentar, na medida do possível, em ordem cronológica de publicação, as ações que tramitaram entre o PNE/2011 e o atual PNE/2014, por entender que trata-se de um tema mais abrangente que requer uma abordagem teórica processual mais esclarecedora.

A primeira manifestação sobre a necessidade de construção de um Plano Nacional de Educação foi apresentada em 1932 pelo “Manifesto dos Pioneiros da educação nova”. O documento elaborado, a partir de um diagnóstico feito sobre o estado da educação pública na época, registrou a importância de criar um sistema de organização escolar com unidade de plano e espírito de continuidade. Este movimento influenciou na Constituição de 1934, cujo artigo 150, estabeleceu como competência da União “fixar o Plano Nacional de Educação, para todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução em todo o território do país”. (SAVIANI. 2007, p.158).

Nesta mesma Constituição o artigo 152, previu a criação de um Conselho Nacional de Educação- CNE (Decreto nº 19.850 de 11 de abril de 1931) que foi responsável pela elaboração do PNE. O documento final foi encaminhado ao ministro Gustavo Capanema em 17 de maio de 1937, denominado “código da educação nacional” ele se aproximava muito do espírito da Constituição de 1934 que via o PNE, mais como um instrumento para operacionalizar a política educacional do País, do que as idéias dos pioneiros que o compreendiam como um instrumento de introdução da racionalidade científica na política educacional. Porém, com o advento do Estado Novo o documento não foi aprovado.

Os debates sobre a organização do ensino só foram retomados durante as discussões da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/61) que deliberou no parágrafo 2º do artigo 92 que “O Conselho Federal de Educação elaborará, para execução em prazo determinado, o Plano de Educação referente a cada Fundo”. O documento não foi proposto como um Projeto de Lei, mas como uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura que obteve a aprovação do então Conselho Federal de Educação em 1962. Ele se caracterizou, como uma forma de aplicação dos recursos financeiros constituídos pelos Fundos criados com os recursos federais, contendo metas que deveriam ser alcançadas num prazo de oito anos.

Em 1964, o Ministério da Educação foi subordinado ao Ministério do Planejamento e a organização do ensino, passou das mãos dos educadores para a responsabilidade de profissionais da economia, que articularam as ações do setor educacional aos Planos Nacionais de Desenvolvimento (PNDs). Estes documentos receberam a denominação específica de “Planos Setoriais de Educação e Cultura” (PSECS). Para Saviani, no período que se estendeu até 1985 “a idéia de plano converte-se num instrumento de racionalidade tecnocrática consoante à concepção tecnicista de educação” (2007).

Passados cinquenta anos, após a primeira tentativa oficial de instituir o PNE, a Constituição Federal de 1988, legitima a obrigatoriedade da sua construção com ações de longo prazo para consolidar as iniciativas governamentais na área da educação.

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: I -

erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País. VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.( E.C. nº59, de 2009).

Tendo como referência a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” anunciada durante o evento realizado em 1990, pela UNESCO em Jomtiem, na Tailândia, foi elaborado sob a coordenação do Ministério da Educação o “Plano Decenal de Educação para Todos” que, diferente dos anteriores, tratava especificamente da educação fundamental<sup>17</sup>. Este Plano teve o intuito de não se restringir apenas às normas de distribuição de recursos, mas estabelecer algumas ações que viabilizassem a articulação entre as três esferas do governo para a universalização do ensino e erradicação do analfabetismo. Apesar da nova estrutura organizacional apresentada o documento praticamente não foi legitimado.

Embora o referido Plano Decenal de Educação para Todos se propusesse a ser um instrumento que viabilizasse o esforço integrado das três esferas do governo no enfrentamento dos problemas da educação, ele praticamente não saiu do papel, limitando-se a orientar algumas ações na esfera federal. Em verdade, ao que parece, o mencionado plano foi formulado mais em função do objetivo pragmático de atender às condições internacionais de obtenção de financiamento para a educação, em especial aquele de algum modo ligado ao Banco Mundial. (SAVIANI. 2007, p.163).

Para regulamentar a elaboração do PNE a LDB 9.394/96 determinou um prazo de um ano, a partir da publicação desta Lei, para aprovação do documento (art. 9º e 87,§ 1º). Porém, sua promulgação só ocorreu em 9 de janeiro de 2001(Lei nº 10.172/2001). O texto foi estruturado em seis partes: introdução; níveis de ensino; modalidades de ensino; magistério da educação básica; financiamento e gestão e acompanhamento e avaliação. Em cada item foram considerados três aspectos: diagnóstico; diretrizes; objetivos e metas.

Antes de terminar o prazo de dez anos do PNE (Art. 1º Lei nº 10.172/2001) o Governo Federal apresentou dois dispositivos quase concomitantemente referentes à qualidade da

---

<sup>17</sup> O “Plano Decenal” utiliza as expressões *educação básica e educação fundamental*, com significado equivalente. (SAVIANI. 2007, P. 163.)

Educação Básica. O primeiro foi o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação<sup>18</sup>”, Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007, organizado em quatro capítulos dos quais se destaca o primeiro que definiu a participação da União e dos entes federados em regime de colaboração objetivando a melhoria da qualidade da educação básica. O capítulo dois do documento estabeleceu no artigo 3º que

A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinado com o desempenho dos alunos. Constantes do censo escolar e do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB, e a Avaliação Nacional do rendimento escolar (Prova Brasil<sup>19</sup>). (DECRETO nº 6.094/2007)

Por último, o capítulo quatro que estabelece além das disposições gerais, o Plano de Ações Articuladas (PAR), como instrumento a ser preenchido pelos governos estaduais e municipais para receber assistência técnica e financeira da União.

Ressalta-se que o disposto apresentado no capítulo dois pelo artigo 3º, não contemplava a Educação Infantil, pois os mecanismos utilizados para indicar o nível de qualidade do processo de ensino-aprendizagem não se adéquam aos processos de avaliação específicos desta etapa. Portanto, até o presente Decreto não havia mecanismos para diagnosticar a qualidade do atendimento na Educação Infantil como se apresenta na meta 19 do PNE.

O segundo documento lançado em 24 de abril do mesmo ano foi o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, definido como um plano executivo e teve uma dimensão maior, formado por um conjunto de 40 Programas que se constituem em estratégias para alcançar os objetivos e as metas estabelecidas no PNE. Ele está organizado em torno de quatro eixos: Educação Básica, Educação Superior, Educação Profissional e Alfabetização.

Ambos os documentos acenam para a questão da qualidade e apresentam dispositivos mais específicos para sistematizar as normas gerais da educação, porém como foram elaborados quase que simultaneamente a articulação entre as duas propostas, foi praticamente inviável e apresentaram alguns contrapontos que divergem do modelo de organização

---

<sup>18</sup> Movimento apresentado em 2006 no Museu do Ipiranga em São Paulo, organizado pela sociedade civil conclamando a participação de todos os setores sociais.

<sup>19</sup> Posteriormente foi lançada a “Provinha Brasil para avaliar o desempenho da leitura das crianças na faixa etária de 6 a 8 anos com o propósito de elaborar ações para garantir que aos 8 anos todas estejam alfabetizadas.

sistêmica, definido no próprio documento do PDE. No que se refere à Educação Infantil o Pro- infância foi a única ação planejada, em que foi prevista a liberação de recursos federais, via Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), para o financiamento da construção, ampliação e melhoria de creches e pré-escolas. Portanto, são estruturas distintas construídas com objetivos diferenciados.

Confrontando-se a estrutura do Plano Nacional de Educação (PNE) com a do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), constata-se que o segundo não constitui um plano, em sentido próprio. Ele se define, antes, como um conjunto de ações que, teoricamente, se constituiriam em estratégias para a realização dos objetivos e metas no PNE. Com efeito, o PDE dá como pressupostos o diagnóstico e o enunciado das diretrizes, concentrando-se na proposta de mecanismos que visam à realização progressiva de metas educacionais. (SAVIANI, 2007, p. 1239).

Com a aproximação do término da vigência do PNE, Lei nº 10.172/2001, prevista para janeiro de 2011, o MEC realizou em março de 2010 a I Conferência Nacional de Educação (CONAE 2010) – Reflexões sobre o Sistema Nacional Articulado de Educação e o Plano Nacional de Educação. O objetivo foi mobilizar representantes dos vários segmentos sociais para a construção de um documento contendo as proposições para a construção do novo PNE (2011– 2020). Os debates ocorreram em todo território nacional organizado em Conferências Estaduais e Municipais que tinham como instrumento propositivo o Documento-Referência elaborado pela Comissão Organizadora da CONAE, formada por representantes de entidades da sociedade civil e política. (Portaria Ministerial nº 10 de 2008).

Os acréscimos e alterações foram registrados e levados à plenária nacional que deliberou a aprovação do Documento Final para subsidiar a construção de políticas de Estado para a educação nacional e possibilitar a articulação entre os níveis, etapas e modalidades de ensino com bases na Constituição Federal de 1988, no PNE/2001 e na LDB nº 9.394/1996.

Sendo assim, com bases nos resultados sistematizados a partir da I CONAE e após aprovação na Câmara dos Deputados e algumas alterações no Senado Federal, passados mais de três anos do término do prazo do PNE, que começou a vigorar em 2001, o atual PNE, Lei nº 13.005 foi decretado e sancionado pela Presidenta Dilma em junho de 2014.

Em novembro deste mesmo ano, foi realizada a II CONAE com o tema “O Plano Nacional de Educação na Articulação do Sistema Nacional de Educação – Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração”. Assim como a anterior, a II

CONAE foi precedida de Conferências preparatórias nos Estados e Municípios que aconteceram ao longo de 2013. Elas foram organizadas pelo Fórum Nacional de Educação (portaria nº 1.407/10 e alterado pela portaria nº 502/12) instância que também elaborou o Documento-Referência para subsidiar as discussões e servir de parâmetro para os debates cujos resultados foram compilados a partir das posições políticas e pedagógicas de cada grupo.

É importante destacar que a aprovação do atual PNE, ocorreu durante o andamento desta pesquisa. Como o atual, passou a vigorar em junho de 2014, foi inevitável a comparação entre os dois documentos no sentido de perceber quais as mudanças referentes à Educação Infantil e suas possíveis inferências nas ações realizadas na rede pública de ensino do Município estudado.

A comparação entre os dois documentos, nos remete à reflexões que tenderia outro foco na pesquisa para o detalhamento destes dados, por isso cabe para este momento, registrar que dentre as diferenças apresentadas se obteve alguns avanços, mas a própria estrutura do texto do PNE/2014, nos dá pistas do que já foi ou não alcançado.

Se nos detivermos especificamente a meta 1, veremos que a proposta em 2001 era de ampliar, nos primeiros cinco anos de vigência do PNE, a oferta da pré-escola para 50% e da creche para 30% e posteriormente nos cinco anos seguinte para 50% e 80% respectivamente as duas etapas.

Na legislação atual a meta é universalizar o atendimento da pré-escola e ampliar a oferta de creches para atender no mínimo 50% das crianças até 3 anos de idade. Segundo o último censo escolar de 2014, foram matriculadas 3.614.775 crianças na pré-escola e 1.721.883 na creche. Mesmo considerando o caráter não obrigatório da matrícula para as crianças de 0 a 3 anos de idade, ainda há uma grande diferença deste quantitativo entre as duas etapas.

Ao analisar os números em relação as áreas urbanas e rurais, esta diferença se alarga ainda mais. Foram registradas na zona urbana 3.372.682 matrículas na pré-escola e 1.565.307 nas creches. Na zona rural, 692.452 frequentaram a pré-escola e apenas 151.702 crianças, de 0 a 3 anos de todo território nacional, foram matriculadas nas creches. (INEP/ CENSO- 2014).

Muitos fatores justificam estas diferenças como, a proporção do número populacional de cada localidade com a quantidade de vagas ofertadas, o investimento dos recursos destinados à educação aplicados pela gestão municipal e os trâmites legais que implicam entraves burocráticos e estendem o tempo dos processos licitatórios.

É inegável o reconhecimento do número crescente de vagas na Educação Infantil nos últimos dez anos, ao considerar que em 2004 havia 66,7% de crianças na pré-escola e 15% nas creches e segundo último levantamento realizado em 2011 os números apontaram que havia 81,7% de crianças na pré-escola e 23% nas creches. Portanto, a meta de universalizar o atendimento para as crianças de 4 e 5 anos só foi lançada porque os números atuais já se aproximam do referencial lançado o que não ocorreu com a meta referente as vagas para as creches.

Quando é lançado um PNE com duração de dez anos, e ao considerar o histórico de luta desenhado pela conquista do direito à educação para as crianças de 0 a 3 anos, cabe questionar porque não estabelecer também a universalização para elas visto que, mesmo que se alcance o mínimo de 50% de ampliação de vagas nas creches, significa que, ainda haverá um quantitativo expressivo de percentual sem a seguridade de vagas garantida. Neste sentido, se estenderá então por mais dez anos o cumprimento do direito à creche em detrimento à universalização das demais etapas da Educação Básica.

O outro destaque refere-se sobre a formatação do atual documento, diferentemente do anterior, ele inicia sem um diagnóstico dos dados estatísticos, para informar quais objetivos e metas foram alcançadas e esclarecer qual o ponto de partida das diretrizes apresentadas. Percebemos também, que foi acrescentada enquanto categoria, as estratégias para orientar como as ações deverão ser encaminhadas para alcançar as respectivas metas.

Dentre as novas estratégias apresentadas no PNE/2014, destacaremos por uma questão de foco do trabalho, como já foi justificado anteriormente, as que se referem ao fomento do atendimento as populações do Campo na Educação Infantil, que almeja aumentar a oferta de vagas para evitar a nucleação das escolas, e os longos deslocamentos das crianças.

O último destaque, de caráter mais inovador para efetivação destas ações, refere-se a Diretriz VII, que prevê que a aplicação dos recursos públicos em educação seja proporcional ao Produto Interno Bruto- PIB, para garantir e expansão do atendimento com qualidade e equidade.

Estas ações são especificadas na meta nº 20, que apresenta duas estratégias para a vinculação de mais verbas educacionais. Uma delas determina que sejam garantidas fontes de financiamento permanentes e sustentáveis para todos os níveis, etapas e modalidades da educação básica. A outra anuncia que os recursos serão obtidos observando-se as políticas de colaboração entre os entes federados, em que a participação do resultado ou da compensação

financeira será realizada pela exploração de petróleo, gás natural e outros recursos como ficou estabelecido nas estratégias 20.1 e 20.3 do PNE/2014.

As outras estratégias referentes a educação Infantil abordam os campos da infraestrutura física das escolas, avaliação institucional, formação docente, acesso e permanência das crianças e aumento do tempo escolar a fim de alcançar a proposta de educação integral.

Entende-se que a estrutura do atual PNE, detalha com mais acuidade os procedimentos que deveram ser tomados para atingir as metas pré-estabelecidas. Mas ao considerar a extensão territorial do País percebe-se o grau de complexidade que pode ser encontrado pelos vários segmentos sociais locais, para a construção de ações articuladas entre os sistemas de ensino que representem um projeto de educação pensado a partir das especificidades de cada localidade. A pouca clareza deste processo pode resultar em práticas isoladas que não desvalorizam as bases propositivas em que foram planejadas, mas fragilizam qualquer tipo de mobilização social pela falta de conhecimento do PNE e de outros instrumentos normativos que podem fragilizar ações com maior expressividade coletiva.

Na verdade, um “sistema” se insere sempre num conjunto mais amplo do que nele próprio; e a sua coerência com relação à situação de que faz parte (coerência externa) se exprime precisamente pelo fato de operar intencionalmente transformações sobre ela. Com efeito, se o “sistema” nasce da tomada de consciência da problematidade de uma situação dada, ele surge como forma de superação dos problemas que o engendraram”. E se ele não contribuir para essa superação, terá sido ineficaz, inoperante, ou seja, incoerente do ponto de vista externo. E tendo faltado um dos requisitos necessários (a coerência externa) isso significa que, rigorosamente falando, ele não terá sido um “sistema” (SAVIANI, 2010, p.38).

É interessante, a partir do contexto apresentado, pensar os propósitos que permearam os ideais revolucionários referentes as lutas pelo direito à educação. A análise de Bobbio ajuda-nos a compreender que os direitos que se constituem nos instrumentos apresentados, foram resultados de conflitos antagônicos sobre uma determinada organização social.

É neste sentido, que o autor ressalta que, os direitos dos homens são direitos históricos, que emergem gradualmente das lutas que o homem trava por sua própria emancipação e das transformações das condições de vida que essas lutas produzem. (BOBBIO, 1992).

Para ele, existem dois momentos que antecedem a conquista destes direitos, a paz; enquanto pressuposto necessário para o reconhecimento de determinado direito e a democracia enquanto caminho obrigatório para alcançar a paz e harmonia social. Ambos os



aspectos, tem como meta possibilitar a explicitação da liberdade para a construção de um processo emancipatório que garanta uma sociedade mais justa e igualitária.

O que observamos a partir de então, é um movimento pela garantia das determinações legais apresentadas e que foram construídas ao longo desse processo desarmonioso que apesar das forças resistentes apresentadas para conter o avanço do movimento democrático, conseguiu estabelecer a educação pública enquanto direito social. De maneira geral o movimento histórico apresentado nos debates durante o processo de construção do sistema educacional brasileiro, atende os pressupostos de Bobbio quando ele define que

“Direito” é uma figura deôntica e, portanto, é um termo da linguagem normativa, ou seja, de uma linguagem na qual se fala de normas e sobre normas. A existência de um direito, seja em sentido forte ou fraco, implica sempre a existência de um sistema normativo, onde por “existência” deve entender-se tanto o mero fato exterior de um direito histórico ou vigente quanto o reconhecimento de um conjunto de normas como guia da própria ação. (BOBBIO, 1992, p. 79).

Portanto, a existência de Instrumentos normativos não garantem necessariamente a efetivação ou cumprimento das determinações estabelecidas judicialmente. Assim como, é preciso compreender os sentidos que moveram a construção destes dispositivos para uma ação atenta sobre a maneira que determinados processos são conduzidos. Conforme Bobbio 1996, um dos maiores desafios com relação aos direitos do homem não é a necessidade de justificá-los, mas o de protegê-los, sendo assim não se restringe em um problema não filosófico, mas também político.

A participação social é condição essencial, para a gestão participativa, quanto menor for o envolvimento da sociedade com a política de Estado, menor será a possibilidade das pessoas de lutar pela seguridade dos direitos sociais e por novas perspectivas de tentar resolver os problemas que atingem o bem estar da população. Por isso, a preocupação de apresentar em cada tópico desta pesquisa, os instrumentos normativos básicos que fundamentam cada dimensão investigada.

A seguridade do direito educacional foi adquirida por meio de conquistas legislativas alcançadas pelo esforço de pessoas que lutaram por uma gestão democrática. Por fazer parte deste processo elas contribuíram para a construção da gestão participativa superando obstáculos e desafios. O envolvimento das representações sociais historicamente amadureceu a partir do conhecimento adquirido por suas práticas interventivas. Se hoje, existe a garantia destes direitos, é porque pessoas acreditavam na possibilidade de conquistá-los.

A educação se é pública é para todos, deve atender com qualidade qualquer cidadão brasileiro não somente os desvalidos que por falta de opção estão sujeitos a condições mais precarizadas ora, caso fosse de qualidade, ricos e pobres freqüentariam somente as escolas públicas tidas como direito constitucional.

O gestor público deve trabalhar em função do que é para todos e se ele trabalha em função do outro ele não pode considerar-se proprietário de algo que foi escolhido para administrar. É um representante do povo, escolhido pelo povo, para trabalhar em função do povo. Este é o sentido correto e não a figura estigmatizada do gestor público como dono de algo que não lhe pertence e se não o é, cabe a obrigação de saber o que a população pensa e almeja para melhorar as condições de vida dela.

Ser participativo significa lutar pela garantia do direito de voz e de escuta, ser atuante quando as ações da administração pública não atendem as demandas sociais e ameaçam a implementação da gestão participativa nestes processos, pois sobre este aspecto compreende-se que

A gestão participativa procura introduzir formas novas de controle social, ou seja, de controle do governo pela sociedade. Ela é, em boa medida, uma aposta democrática e republicana: o governar deve visar ao povo, fazer-se em seu nome e ser por ele avaliado e controlado, funcionando segundo regras, critérios e procedimentos que privilegiem aquilo que é público, o bem comum e os interesses de todos. Dessa maneira ele prevê a existência de um cidadão ativo, qualificado não apenas para controlar de modo passivo a gestão, mas também para inferir nela, direcioná-la, submetê-la a sua vontade. (NOGUEIRA, p. 146, 2005)

Então, ao considerar que um dos propósitos deste trabalho trata de descrever as ações políticas, desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação, para o atendimento das crianças de 0 a 5 anos residentes no Campo, agora é necessário apresentar as medidas regulamentadoras que versam sobre a Educação Infantil, criadas a partir da Constituição Federal de 1988.

A abordagem a seguir levará em consideração os princípios das legislações complementares da LDB nº 9.394/1996 e do PNE apresentado, para posteriormente destacar os mecanismos que subsidiam a política da Educação do Campo e sua articulação com as ações da rede pública de Educação Infantil em Miradouro.

## 1.2. Medidas Regulamentadoras para a Educação Infantil

*“Quando olho uma criança ela me inspira dois sentimentos, ternura pelo que é, e respeito pelo que posso ser”.*

*Jean Piaget*

Como já foi mencionado na apresentação deste trabalho, o atendimento infantil foi durante longos anos, restrito apenas a uma pequena parcela da população pertencente à classe média e residente nos grandes centros urbanos do território brasileiro. Estas atividades foram oferecidas, em princípio, somente por instituições particulares a outra grande parte das crianças foram marginalizadas socialmente, devido o desinteresse, a falta de sensibilidade e compromisso do poder público com a infância no Brasil.

Algumas mobilizações sociais referentes às questões pedagógicas ganharam destaque com o movimento de renovação pedagógica – escolanovismo - que levou o debate da educação para o centro das discussões políticas nacionais. Este movimento recebeu o apoio da burguesia industrial que desejava ascender socialmente e da classe trabalhadora dos centros urbanos. O Manifesto dos Pioneiros publicado em 1932 dentre os vários princípios apresentados defendeu a instituição da educação pré-escolar como a base do sistema educacional.

O atendimento nas creches e pré-escolas só foi assegurado com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aprovada em 1961 que estabeleceu no Art. 23 que a educação destinada às crianças menores de sete anos seria ministrada em maternais e jardins de infância, e no Art. 24 que as empresas seriam estimuladas a oferecer com recursos próprios ou com auxílio do governo, instituições de educação pré-primária para os filhos das trabalhadoras.

Esta determinação só foi efetivamente cumprida na década seguinte pós - 1964, já pelo governo militar, que expandiu o número de creches e pré-escolas e definiu estas instituições como instrumentos sociais de assistência à criança carente. Segundo Kramer, as condições que se encontravam as crianças nesta época, despertava o interesse das autoridades oficiais para modificar o cenário depressivo incompatível com o sentimento de patriotismo alimentado no regime militar.

Sendo assim, foram adotadas algumas medidas que influenciaram a conjuntura administrativa e os Programas de atendimento à infância (Kramer, 2006). O diferencial deste período foi a responsabilidade assumida pelo Estado, regulamentada na LDB 5692/71, que incorporou o atendimento às crianças menores de sete anos em creches e pré-escolas aos sistemas de ensino.

Essa condição e o aumento gradativo da demanda do número de crianças em busca da pré-escola, impulsionou o processo de municipalização da Educação Infantil em que os Estados transferiram a maior parte da oferta destas atividades aos Municípios que equivocadamente, passaram a considerar esta etapa como fase preparatória para a escolarização obrigatória. Diante destas questões o atendimento às crianças na década de 1970 foi caracterizado pela continuação dos Programas Federais em convênio com instituições filantrópicas de caráter assistencialista e pela ampliação das creches e pré-escolas municipais que passaram a realizar um trabalho mais educativo de cunho mais escolarizado. (KRAMER, 2006).

Apesar das conquistas legislativas terem influenciado a ampliação deste atendimento sob a responsabilidade do Governo Federal, as instituições filantrópicas continuaram a realizar trabalhos na área infantil. Um dos Programas que se destacou a partir da sua fundação, em 1977, foi o Projeto Casulo coordenado pela Legião Brasileira de Assistência (LBA), destinado a atender os filhos de mães trabalhadoras, desenvolvendo atividades educativas para combater a desnutrição infantil.

A insatisfação com o autoritarismo dos regimes militares, levou a organização de vários segmentos sociais a lutar pela democratização da escola pública. Os movimentos operários e feministas contribuíram significativamente para ampliar o acesso e a permanência da população menos favorecida no ambiente escolar e a compreensão da creche como um direito trabalhista. Estas reivindicações, que permearam todo o período pós ditatorial, foram essenciais para as discussões acerca do atendimento dos filhos e filhas dos trabalhadores e na composição dos debates durante a elaboração da Constituição de 1988.

A educação em creches e pré-escolas foi reconhecida como um direito da criança e dever do Estado no Art. 208 da Constituição Federal de 1988. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (...) IV – atendimento de creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade, VII - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

O novo panorama apresentado a partir de 1980 fragilizou a luta das mulheres pelo atendimento às crianças. Um dos motivos que contribuiu para a desarticulação do movimento foi a contratação de muitas militantes sem qualificação profissional para trabalhar na rede de creches construídas pelas prefeituras. O contexto social da época propiciou a organização de outros segmentos sociais que buscaram outros direitos como moradia, transporte e saúde.

O histórico brevemente apresentado descreve alguns aspectos do sistema educacional no País e o movimento em busca da democratização da escola pública a toda população.

A Constituição Federal de 1988 aponta como um dos objetivos fundamentais a erradicação da pobreza, da marginalização, reduzir as desigualdades sociais e regionais e

promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (art. 3º). Estabelece no Capítulo I do Título II que trata dos direitos e garantias fundamentais que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza (...)” (art. 5º) e no Capítulo II define a educação e a proteção à infância enquanto direito social. (E.C. nº 64/2010).

Sendo um direito social, a educação também se apresenta no Título VIII do texto constitucional que trata da ordem social, onde no Capítulo III e Seção I, o artigo 205 esclarece que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Dentre os princípios educacionais destacam-se aqui os tópicos I, IV e VII do artigo 206, que especificam a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais e a garantia do padrão de qualidade.

Os dispostos apresentados acima estão relacionados com a garantia do acesso, permanência e a seguridade da prestação destes serviços gratuitamente enquanto direito social e dever do Estado. As discussões sobre a criança, seu universo e sua identidade ampliaram o leque de assuntos referentes ao seu desenvolvimento integral e a necessidade de novas adequações legislativas.

Quanto à obrigatoriedade, a última alteração foi instituída através da Emenda Constitucional nº 59/2009 e legitimada pela Lei nº 12.796/2013, que transferiu de seis para quatro anos a idade obrigatória para o ingresso na Educação Básica. Esta determinação ocasionou mudanças na organização do atendimento das crianças de 0 a 5 anos, visto que, a pré-escola, segunda etapa da educação infantil, passou a ter caráter obrigatório.

Esta disposição legal juntamente com a implementação da Lei 11.274 que modificou a LDB 9394/96 nos artigos 6º, 30º, 32º e 87º, dispendo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos, alterou também a faixa etária das crianças a serem atendidas na Educação infantil, mais especificamente na etapa da pré-escola que passou a atender apenas as crianças de quatro e cinco anos de idade.

As determinações constitucionais destacadas são também legitimadas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei nº 8.069/1990) que dispõe sobre a proteção integral da criança e do adolescente<sup>20</sup> e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, onde

---

<sup>20</sup> Considera criança a pessoa até doze anos de idade incompletos e adolescentes aqueles entre doze e dezoito anos de idade. (art. 2º - ECA).

especifica o sentido dado aos processos educativos e define que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (art.1º, LDB. 9.394/96).

Portanto, a educação passa a ser compreendida em seu aspecto mais amplo e considera, todas as formas de organização social, também como ações educativas. A escola de maneira equivocada foi durante muito tempo definida como único espaço físico onde se desenvolviam estes processos, a partir desta outra proposição ela passa a ser compreendida como um espaço que possibilita a promoção de outras ações educativas.

Essas determinações reordenam a organização dos sistemas de ensino no País nos seguintes aspectos: Amplia o conceito de educação básica; que passa a abranger a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Expande o conceito de educação; vinculando o processo formativo ao mundo do trabalho e a prática social exercida nas relações familiares, de lazer e de convivência social; Aumenta as responsabilidades das unidades escolares, incluindo creches e pré-escolas e determina que os sistemas de ensino garantam graus progressivos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira à suas unidades escolares. Estimula ainda a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico da escola e a participação da comunidade em conselhos da instituição educacional. (OLIVEIRA, 2005).

A LDB, sendo a referência máxima do campo educacional, reafirma os princípios da igualdade, gratuidade e qualidade, já destacados no texto constitucional. Ela também regulamenta o dever do Estado com a educação escolar pública mediante a garantia da Educação Infantil gratuita às crianças de até cinco anos de idade (Lei nº 12.796/2013) e a oferta de vaga nas escolas públicas mais próximas de suas casas às crianças a partir de quatro anos de idade. (Lei nº 11.700/2008).

Sobre as atribuições dos entes federados, a LDB 9394/1996, determina que, cabe aos Municípios à oferta da Educação Infantil em creches e pré-escolas, assumir o transporte escolar dos alunos da rede pública, cabendo à gestão municipal, optar por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica. (Art. 13; parágrafo único). Caso o Município organize seu próprio sistema municipal ele deverá compreender tanto as instituições de Educação Infantil, mantidas pelo Poder Público Municipal quanto àquelas criadas e mantidas pela iniciativa privada que poderá se enquadrar como particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas<sup>21</sup>.

---

<sup>21</sup> Ver artigo 20 da LDB 9.394/1996.

Ao considerar a realidade que se encontrava a Educação Infantil até o ano da publicação desta Lei, foi estabelecido no título IX, Das Disposições Transitórias que: “As creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino”. (LDB nº 9.394/96. Art. 89).

A Educação Infantil, considerada a 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 (art. 30). Mesmo com as finalidades bem definidas pela LDB 9.394/96, ainda ocorrem muitos equívocos durante as práticas desenvolvidas com as crianças nessa etapa.

A cultura da escolarização precoce e a ansiedade pela dominação dos códigos da leitura e escrita, cada vez mais cedo, são elementos que acabam desviando o objetivo educacional desta etapa e substituindo as ações educativas que devem ser trabalhadas na infância, por atividades de cunho escolar, onde são negligenciados direitos essenciais para o desenvolvimento social humano.

A socialização, processo pelo qual as crianças se adaptam e internalizam a sociedade (CORSARO, 2011), por meio da interação com seus pares pode ser desenvolvida de maneira mais prazerosa e lúdica. A brincadeira enquanto direito da criança assegurado pelo ECA (Lei nº 8.069/1990), acaba se reduzindo em atividades que mantêm grande parte do tempo as crianças sentadas ou ocupadas realizando tarefas na maioria das vezes individualizadas. Corsaro define que este processo pode acontecer de duas maneiras diferentes. O primeiro denominado de determinista, no qual a criança assume um papel passivo que deve ser controlado por meio de treinamento para a manutenção de um determinado modelo social e o segundo, onde a criança é considerada como agente ativo e aprendiz que constrói ativamente seu mundo social e seu lugar nele. (2011)

Para se fazer cumprir o art. 9º, IV da Constituição Federal, que especifica que: “A União incumbir-se-á de (...) estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil (...) que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”. O MEC publicou em 1998, o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil<sup>22</sup> (Resolução CNE/CEB nº 1/99) que sem caráter obrigatório, possibilitou pela primeira vez no País, um conjunto de orientações com o propósito de auxiliar os trabalhos educativos

---

<sup>22</sup> Integra a série dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

realizados com as crianças de 0 a 5 anos de idade. Segundo o texto na apresentação do documento ele pretende

(...) contribuir para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas que considerem a pluralidade e diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural das crianças brasileiras, favorecendo a construção de propostas educativas que respondam às demandas das crianças e seus familiares nas diferentes regiões do país. ( MEC. 1998, p. 9).

Passados onze anos, o documento foi revisado e passou de Referenciais para Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Após aprovação do Parecer CNE/CEB nº 20/2009 foi instituído pela Resolução nº5 de 17 de dezembro de 2009. Juntamente com as Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil, Resolução CNE/CEB nº 6/2010, estes instrumentos normativos visam integrar as creches e pré-escolas ao sistema educacional e orientam a construção das propostas pedagógicas para subsidiar as atividades com as crianças pequenas apreciando os seguintes princípios básicos:

I- Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. II- Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. III- Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (art. 9).

Os debates acerca da Educação Infantil após a promulgação da LDB 9.394/96 se intensificaram. Foram realizados vários fóruns estaduais e municipais que reuniram pesquisadores, estudantes, profissionais da educação, representações governamentais e da sociedade civil organizada para, dentre outros pontos, reivindicar mais verbas para Programas destinados a formação de professores, fortalecer a concepção da creche como um espaço educativo e um direito de toda criança. Buscava-se a construção de outro paradigma que defendesse as instituições para atendimento infantil não somente como um ambiente para possibilitar as mães terem onde deixar seus filhos durante as jornadas de trabalho, mas para todas as mães trabalhadoras ou não independentes do lugar de moradia.



Em 2006, para cumprir a determinação legal do PNE, Lei nº 10.172/2001, que exigiu a colaboração da União para alcançar o objetivo de “Estabelecer parâmetros de qualidade dos serviços de Educação Infantil, como referência para a supervisão, o controle e a avaliação, e como instrumento para a adoção das medidas de qualidade” (Brasil, 2001, cap. II, item 19 do tópico Objetivos e Metas da Educação Infantil), foi publicado, os Parâmetros<sup>23</sup> Nacionais de Qualidade da Educação Infantil traduzido posteriormente em Indicadores<sup>24</sup> da Qualidade na Educação Infantil em 2009. A organização e determinação destas medidas visam suprir a falta de uma definição que esclarecesse os conceitos e padrões de qualidade e estabelecer indicadores específicos para quantificar o nível do atendimento infantil nas redes de ensino municipais.

É importante destacar também a criação em 2007 do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – Proinfância. É uma ação que integra o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, que tem como finalidade prestar assistência técnica e financeira, ao Distrito Federal e aos Municípios, para a construção e aquisição de equipamentos para creches e pré-escolas públicas. Evidente que o Programa pode garantir a qualidade dos materiais pedagógicos e dos espaços físicos para receber as crianças, mas não pode ser responsável pela garantia da qualidade do trabalho desenvolvido nas instituições.

As legislações promulgadas nestas últimas décadas enfatizam outro ponto que passou a incorporar o debate sobre o atendimento nas creches e pré-escolas. A qualidade da oferta como uma das diretrizes da política nacional da Educação Infantil. Em defesa deste aspecto em 2008, o MEC elaborou o documento “Subsídios para Credenciamento e Funcionamento das Instituições de Educação Infantil” para regulamentar em âmbito nacional, estadual e municipal o cumprimento de normas que garantam padrões básicos de qualidade no atendimento à crianças pequenas. (Parecer CNE/CEB nº 9, 2000).

Em 2009 o MEC e a representação da UNESCO no Brasil, publicaram o Relatório de Avaliação da Política de Educação Infantil em que foi apresentado um diagnóstico a respeito de quatro temáticas sobre as políticas e serviços da educação e cuidado com o atendimento infantil: competências das instâncias governamentais, indicadores de acesso e condições de oferta, qualidade e financiamento. O relatório foi resultado de uma pesquisa sobre creches e pré-escolas, de seis localidades<sup>25</sup> de diferentes regiões do País, realizada em maio de 2005.

---

<sup>23</sup>Podem ser definidos como referência, ponto de partida, ponto de chegada ou linha de fronteira. São mais amplos e genéricos. (MEC, 2006).

<sup>24</sup>Presumem a possibilidade de quantificação, servindo, portanto, como instrumento para aferir o nível de aplicabilidade do parâmetro. São mais específicos e precisos. (MEC, 2006).

<sup>25</sup>Brasília/DF, Recife/PE, Sobral/CE, Blumenau/SC, Rio de Janeiro/r e São Gonçalo/RJ. (Fonte: Política de Educação Infantil no Brasil- Relatório de Avaliação).

O relatório apontou que até 2005 o Brasil possuía cerca de 184 milhões de habitantes, sendo que o número de crianças de 0 a 6 anos de idade era de 23,6 milhões em 2003 e a taxa de escolarização desta faixa etária correspondia a 38% deste total, onde 68% das crianças encontravam-se entre os 4 e 6 anos e 12% de 0 a 3 anos. Nota-se que o marco do início da Educação Infantil se confirmava a partir da pré-escola. Além dos serviços nas creches naquele período ainda apresentarem um número baixo pela procura do atendimento a oferta também apontou disparidades socioeconômicas referentes ao acesso. Segundo o relatório

Crianças de famílias pobres têm menos possibilidade de receber esse atendimento. Existe uma correlação direta entre renda familiar e escolaridade (...). A diferença entre os mais ricos e os mais pobres é maior quando se trata da educação infantil na faixa etária de 0 a 3 anos; os ricos têm 2,5 vezes mais possibilidades que os pobres de matricular numa creche suas crianças dessa faixa etária, e 0,5 mais possibilidades que os pobres quando da matrícula de crianças de 4 e 6 anos. A taxa de escolarização é mais afetada pela renda familiar na educação de crianças menores. (MEC, SEB; UNESCO, 2009).

Para articular as discussões no âmbito dos movimentos em defesa por uma Educação Infantil de qualidade para todas as crianças, em 2009 foi criado o Movimento Interfóruns de Educação Infantil Brasileira (Mieibi), que deu início a uma série de encontros que trataram da necessidade de definir parâmetros mínimos referentes ao quadro de atendimento, aos aspectos conceituais e legais, ações e estratégias para consolidar as articulações dos debates em questão. Os encontros regionais e nacionais tiveram presenças de líderes e participantes de movimento sociais, pesquisadores da infância, trabalhadores da educação em geral e representações governamentais das diferentes esferas públicas e particulares.

Até 2012 o MIEIB contava com a participação de Foruns de Educação Infantil de 27 Estados brasileiros com objetivos de mobilizar e articular as questões do campo da Educação Infantil junto aos organismos ou representatividades do setor a nível nacional e divulgar para a sociedade, uma concepção de Educação Infantil comprometida com os direitos fundamentais das crianças e com a consciência de todos sobre a importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento humano<sup>26</sup>. ([www.mieib.org.br/pagina.php?menu=institucional](http://www.mieib.org.br/pagina.php?menu=institucional)).

Os dados mais atualizados apresentados pelo Anuário Brasileiro da Educação Básica/ 2014 indicam que em 2012 o número de crianças matriculadas na pré-escola foi de 82,2% enquanto que a

---

<sup>26</sup>Até 2013 foram realizados 29 encontros nacionais sendo o último realizado em Brasília e o fórum da região sudeste em Campinas-SP cujo tema foi “Grandes Políticas para Educação Infantil: desafios colocados”.

creche atingiu um percentual de matrículas de apenas 23,5%. Portanto, mesmo considerado um ritmo lento não podemos deixar de destacar o aumento das matrículas na Educação Infantil ocorridos entre 2011 e 2012 de 6.980.052 para 7.295. 512.

A questão representada nestes dados, que requer atenção quando consideramos a garantia da pré-escola obrigatória e enquanto dever do Estado, é que do total de matrículas acima apresentados 2.104.308 equivalem a instituições privadas e quando comparamos o quantitativo de matrículas das creches privadas de 929.737 em relação a 1.611.054 das crianças matriculadas nas creches públicas, percebemos a aproximação quantitativa destes dados o que nos remete a pensar na carência deste atendimento nas redes públicas e o inchaço de matrículas nas instituições privadas.

Para proporcionar um melhor esclarecimento sobre a política nacional de Educação Infantil e sua articulação com a estrutura organizacional da educação brasileira, optou-se por apresentar, na medida do possível, em ordem cronológica de publicação, estes instrumentos após a abordagem do PNE/2014, por seguir a linha de raciocínio que parte primeiramente de uma dimensão macro até atingir o objeto da pesquisa .

A partir do exposto sobre a construção da política educacional brasileira, é possível perceber os processos que contribuíram para a exclusão de vários grupos sociais ao longo desses anos. Índios, negros, pobres, mulheres e crianças são alguns dos seguimentos que sofreram as consequências destas ações e hoje ainda lutam para reaver uma dívida histórica irreparável. Os novos tempos, e os avanços alcançados pela superação do direito de ter direitos, não apagaram a memória dos que vivenciaram e ainda vivem processos discriminatórios, mas poderá evitar que outros sofram e que novas feridas sejam abertas.

A população que vive no Campo, é um destes segmentos que nos últimos anos, ganhou significativa expressividade no cenário nacional, pela sua capacidade de organização, luta e conquistas sociais. Como esta pesquisa tem como objeto a Política de Educação Infantil do Campo, o capítulo seguinte fará uma abordagem sobre os principais aspectos que constitui a história da Educação do Campo e sobre a política referente à Educação Infantil para estas localidades.

## 2. EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

*“Um dos gestos mais belos e generosos do homem, andando vagarosamente pelo campo lavrado, é o de lançar na terra as sementes”.*

*Clarice Lispector*

Um dos textos do professor Miguel Arroyo, apresentado no I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo<sup>27</sup>, pode servir como eixo articulador entre a ênfase historiográfica contida nas abordagens apresentadas, até este momento do trabalho, para facilitar a compreensão do ponto que se pretende alcançar ao final desta análise. O recorte destacado sobre o processo histórico da construção do sistema educacional aponta claramente a relação direta do acesso e qualidade da escola pública com o poder das classes dominantes exercido no País, desde o período colonial, até a formação de organizações e movimentos sociais que lutaram e lutam pela educação com qualidade, enquanto direito social para todos.

As desigualdades sociais, construídas nessa trajetória, são frutos de uma concepção hegemônica que estabelece os interesses da minoria em detrimento ao estado de bem estar social de uma população formada por diferentes culturas, modos de viver, pensar e agir. O processo desenvolvimentista brasileiro, negligenciou as populações do Campo que durante anos sofreram com a falta do “direito de ter direitos”. Os movimentos sociais que iniciaram a luta em defesa da garantia e seguridade social destas comunidades, ainda lutam pela implementação das políticas públicas já asseguradas. Portanto, é nesta perspectiva que se reportam as reflexões apresentadas por Arroyo ao considerar que

(...) é urgente pesquisar as desigualdades históricas sofridas pelos povos do campo. Desigualdades econômica, sociais e para nós desigualdades educativas, escolares. Sabemos como o pertencimento social, indígena, racial, do campo é decisivo nessas históricas desigualdades. Há uma dívida histórica, mas há também uma dívida de conhecimento dessa dívida histórica. E esse parece que seria um dos pontos que demanda pesquisas. Pesquisar essa dívida histórica. Esclarecê-la, mostrar nuances ir fundo para ver o que caracterizou esses processos históricos. Esse enredo histórico que fez com que o pertencimento social, indígena, racial do campo tenha sido tão decisivo nas desigualdades em geral, mais especificamente nas desigualdades escolar e educativa. Neste sentido, penso que deveria ser urgente pesquisar como estas

---

<sup>27</sup> Ocorreu em 2005 em Brasília, com a participação de pouco mais de oitenta pesquisadores representantes de instituições vinculadas a pesquisa sobre questões ligadas a terra no País.

desigualdades marca profundamente a construção ou a não construção do sistema educativo, de políticas educativas, de garantias de direitos, especificamente do direito à educação. (ARROYO in SOUZA, 2006, p. 105).

Os aspectos que nortearam a elaboração das Constituintes, possibilitam compreender como a negação do direito à educação influenciou na condição marginalizada de grande parte da população brasileira economicamente mais pobre. Mas ao tomar como ponto de referência a educação enquanto direito adquirido, a primeira garantia deste cumprimento é que ele esteja registrado em forma de lei.

No caso do Brasil, apesar desta seguridade estar garantida na Constituição de 1988, percebe-se que passados vinte e sete anos da sua promulgação, mesmo com significativos avanços obtidos nos últimos anos,<sup>28</sup> nem todos compreendem suas implicações. Bobbio contribui com esta reflexão quando afirma que

O campo dos direitos do homem- ou, mais precisamente, das normas que declaram, reconhecem, definem, atribuem direitos ao homem- aparece, certamente, como aquele onde é maior a defasagem entre a posição da norma e sua efetiva aplicação. E essa defasagem é ainda mais intensa precisamente no campo dos direitos sociais. (1992, p. 76).

Os dados apontam que ainda há um alto número de pessoas abaixo da linha da pobreza <sup>29</sup>no País. Segundo os resultados apresentados pelo IPEA e a análise social da PNAD, realizada em 2012, cerca de 3,5 milhões de brasileiros saíram da pobreza, mas 15,7 milhões ainda continuam nesta condição.

Ao considerar estes dados pela localização geográfica, verifica-se que os índices são mais altos nas regiões localizadas fora dos limites das grandes metrópoles, mais especificamente nas comunidades que vivem no Campo, denominadas como áreas rurais. Segundo os resultados apresentados no censo demográfico em 2011, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE, do total de 15,6% da população que reside nas áreas rurais do território brasileiro, 46,7% destas pessoas, encontram-se na condição de extrema pobreza. Essas diferenças podem ser esclarecidas também pelo processo de desenvolvimento econômico brasileiro urbanocêntrico, que priorizou atender as necessidades dos grandes centros urbanos e secundarizou ou negligenciou o direito de viver dignamente das populações camponesas.

---

<sup>28</sup> Em 2011, esses números eram de 7,6 milhões de pobres e em torno de 19,2 milhões de pessoas na extrema pobreza. Fonte: <http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2013/10/mais-de-3-5-milhoes-sairam-da-pobreza-em-2012-diz-ipea>

<sup>29</sup> Delimitação estabelecida pelo Governo Federal a partir do Censo Demográfico de 2010 que considera extremamente pobre a pessoa com rendimentos nominal mensal domiciliar menor ou igual a R\$ 70,00.

Os laços naturais, presentes na estrutura social da idade média, foram substituídos por laços sociais que representam as novas bases da época contemporânea. Se o meio de produção passou a ser dominado pelo modelo industrial, que se expandiu e predominou nos grandes centros urbanos, a máquina também passou a ser o principal instrumento de trabalho e com ele sua operacionalização. Neste sentido, a materialização das funções intelectuais foi viabilizada pelo processo produtivo e a escola coube a função de generalizar estas funções na sociedade.

O caráter discriminatório, peculiar de uma sociedade que foi organizada com bases no sistema capitalista, em que a apropriação do trabalho se configurou pela exploração da mão-de-obra assalariada e da expropriação da terra, não se constitui somente pela falta da universalização da educação, mas também, a partir de uma concepção hegemônica excludente onde o urbano foi durante muito tempo visto, pela maioria, como lugar mais desenvolvido e o Campo como um local atrasado.

Eis por que o campo geralmente está ligado ao conceito de atrasado, primitivo, ao passo que a cidade se liga ao conceito de desenvolvido, moderno. Veja-se que campo, na sua raiz latina (rus) originou a palavra “rural” e também os termos “rústico”, “rude”, “rudimentar”, isto é “tosco”, “grosseiro”. Na sua raiz grega (agrós) originou “agrícola” e também “agressividade”, “agre”, isto é, “acre”, que significa “acre”, que significa “áspero”, “agressivo”.

Em contrapartida, cidade na sua raiz latina (civitas) gerou “civilização”, “civilizado”, “civil”, “cívico”, “civilidade”. E na sua raiz grega (polis) originou “político” e “polido”, que significa “aperfeiçoado”, “alisado”, portanto, o contrário de “áspero” e também “atencioso”, “cortês”, isto é, o contrário de “agressivo”. (SAVIANI in NOSELLA, 2013, p. 25).

A partir destes esclarecimentos, se compreende os sentidos que foram construídos sobre estas territorialidades. O significado de poder estabelecido pela posse de grandes extensões de terra e apropriação dos grandes latifúndios improdutivos nas mãos de poucos, também representa uma das mais antigas injustiças sociais da humanidade, que motiva muitos conflitos entre o aumento patrimonial de uma minoria, contra uma reforma agrária que garanta o direito á terra aos trabalhadores rurais, por meio de uma partilha, que possibilite a afirmação de uma cidadania justa e democrática.

A própria colonização europeia no País, foi um processo que caracteriza não apenas a extensão territorial como forma de poder, mas principalmente, como um ato de dominação sobre a cultura e os saberes das pessoas. A questão sobre a defesa da igualdade e as diferenças historicamente estabelecidas, ainda necessita de um cuidado atiloso quando se trata da diversidade e individualidade das pessoas. Esta característica, inerente à condição humana, pode aqui se utilizar da reflexão de Santos, bastante

esclarecedora ao afirmar que “temos direito à diferença quando a igualdade nos descaracteriza e temos direito à igualdade quando a diferença nos inferioriza” (SANTOS, 2013).

A partir desses pressupostos, entende-se que as lutas pelo espaço territorial no País, se organizaram em defesa dos princípios de igualdade e justiça que foram negados, mas que não se configuraram num estado de conformidade social. As organizações desses grupos representados por trabalhadores rurais foram marcadas ainda no século XIX, por várias mobilizações como as guerras da Cabanagem,<sup>30</sup> no Pará e a Balaiada, no Maranhão. (RIBEIRO, 2010).

No final deste período e início do século XX, o Brasil começou o processo de desenvolvimento industrial que acarretou a vinda de imigrantes europeus para o País em busca de trabalho remunerado. Essas pessoas se concentraram próximas as fábricas localizadas nas grandes cidades que obtiveram um elevado crescimento populacional e pouca ou quase nenhuma, estrutura física adequada para acomodar aquele contingente de pessoas. A perspectiva de melhores condições de vida e trabalho levou muita gente, que residia nas áreas rurais do País, também a migrar para as metrópoles.

Para tentar amenizar os problemas do inchaço populacional dos grandes centros urbanos, o movimento chamado de “Ruralismo Pedagógico” atribuiu o problema do não desenvolvimento do Campo, à não fixação do homem à terra e à situação das escolas rurais, como uma situação predominantemente cultural, portanto, a escola teria o papel de realizar uma mudança no Campo tirando-o do atraso e da ignorância, impedindo assim a migração da população do Campo para a cidade.

Esse discurso demonstra uma visão limitada da escola e da intensão de fixar o homem à terra como maneira de solucionar os problemas sociais nas grandes cidades para atender os interesses das elites urbanas e da oligarquia rural que temia o esvaziamento da mão-de-obra no Campo. Esse movimento campo-cidade não acontece a partir de uma decisão esporádica de simplesmente mudar do local de moradia. Como destaca Saviani (2013), o desenvolvimento da humanidade teve início a partir desta relação.

O autor retoma a reflexão de que na idade antiga a maioria da população vivia na cidade mas dependia do Campo, na idade média, os homens se fixaram mais no Campo para o cultivo da terra e coleta de alimentos, portanto viviam no Campo e do Campo. Na época moderna, o contexto foi totalmente invertido, as pessoas passaram a viver na cidade e da cidade em virtude do crescimento do comércio e da indústria. Portanto, se percebe que a relação campo-cidade está diretamente associada a relação indústria-agricultura. (SAVIANI in NOSELLA, 2013)

---

<sup>30</sup> Estendeu-se de 1831 a 1840, quando a província do Pará foi dividida em duas, criando-se o Estado do Amazonas (RIBEIRO, 2010).

O sentido educacional baseado numa dimensão social e numa política do desenvolvimento urbano<sup>31</sup> passa a contrariar o discurso do ruralismo. A escola do Campo foi constituída no momento de crescimento da urbanização do Campo e industrialização da agricultura. (Saviani in Nosella, 2013). A partir desse pressuposto, já não se priorizava somente alfabetizar a população rural, mas apresentar uma nova concepção escolar em que o modo de vida rural e o trabalho agrícola fossem respeitados a partir das suas especificidades no modo de viver e ser daquelas pessoas.

A preocupação com estes fatores, referentes aos trabalhos realizados nas escolas rurais e a proposta pedagógica que atendesse aos interesses dessas localidades em permanecer no Campo, incentivou os profissionais da educação a realizar em 1942, O VIII Congresso Brasileiro de Educação para construir novas diretrizes, cujo objetivo seria substituir o modelo de escola desintegradora por uma escola articulada com o modo de vida do Campo .

Na maioria das situações registradas, a educação para a população camponesa foi oferecida pelos fazendeiros que financiavam a construção de prédios escolares localizados dentro da sua propriedade para atender os filhos dos seus empregados e a comunidade local. As atividades desenvolvidas nestas escolas atendiam a concepção do projeto de modernização para atender uma comunidade pobre privada culturalmente dos saberes estabelecidos pela classe dominante. Do ponto de vista pedagógico, as propostas da Educação Rural seguiam a orientação de adaptar os conteúdos das escolas urbanas ao contexto rural. (PASUCH; SILVA; SILVA, 2012). Além das atividades escolares outros projetos educativos criados para atender a população rural seguiram o mesmo caráter assistencialista e de preparação de mão de obra, articulada com os interesses das elites agrárias e industriais.

A visibilidade e organização dos movimentos rurais em defesa de melhores condições de vida ocorreu institucionalmente em 1950 com a criação dos primeiros sindicatos e com a revolta em 1955 de trabalhadores rurais contra a quebra de acordos por parte dos fazendeiros que originou a fundação da Liga Camponesa da Galileia, em Pernambuco, que influenciou o surgimento de outras Ligas em outros Estados brasileiros. (Vários Autores, 2003; Morissawa, 2001; Priore, 1984 in Ribeiro, 2010).

A bandeira de luta das Ligas se manteve em torno da reforma agrária que inicialmente recebeu o apoio do Partido Comunista Brasileiro-PCB e centralizou o debate no âmbito da política e da academia, posteriormente o discurso foi utilizado como instrumento de luta das massas populares. Outras organizações foram fundadas com o apoio do PCB na década de 50. A União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas Brasileiros- Utab que em 1963 após a participação da igreja católica na

---

<sup>31</sup> As populações migrantes rurais têm uma mentalidade que não se ajusta ao racionalismo da cidade, cabendo à escola preparar culturalmente aqueles que residem no campo, com uma educação que facilite a adaptação a um meio que tende a uniformizar-se pela expansão da industrialização e da urbanização. (Abraão in Silva, 2006).



formação dos sindicatos dos trabalhadores rurais mudou a denominação para Confederação dos Trabalhadores na Agricultura-Contag e o Movimento dos Agricultores Sem Terra- Master, que posteriormente originou o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra- MST.

As mobilizações em torno das fundações destes organismos ligados à questão da terra foram interrompidas com o golpe militar em 1964. Várias organizações foram destruídas e seus integrantes perseguidos, torturados e algumas lideranças assassinadas pelo regime ditatorial. A Contag e os sindicatos conseguiram se manter sob forte controle político que enfraqueceu seu caráter reivindicatório por meio da assistência social dada pelo Governo Federal. Para consolidar o rigoroso controle estatal sobre estas questões, foi aprovado pelo Marechal-presidente Castelo Branco em 1964, o “Estatuto da Terra”(Lei nº 4.504), primeira legislação referente a reforma agrária no Brasil. (RIBEIRO, 2010).

O trabalho dos movimentos sociais só foi retomado com intensidade em 1970 e consolidada sua seguridade social a partir da Constituição Federal de 1988, quando o debate sobre a educação do Campo ganhou maior visibilidade, dado ao esforço de muitos em firmar direitos pouco ou nada atendidos ao longo da história brasileira a essas populações, como também por políticas públicas que vêm se efetivando democraticamente e vislumbram uma possibilidade maior para que a comunidade rural possa obter acesso às condições necessárias para viverem dignamente.

O próximo obstáculo a ser superado está nos diferentes aspectos que envolvem a qualidade dos processos pedagógicos no Campo, a começar pela infra-estrutura dos prédios escolares e suas condições materiais: as questões relativas à permanência das crianças; alunas e alunos; verbas insuficientes; as dificuldades da implementação de projetos pedagógicos claros e sintonizados com as demandas da população, dificuldade de transporte escolar em áreas de difícil acesso e ainda persistentemente a desvalorização do trabalho docente.

Ao realizar uma reflexão mais detida em relação às populações do Campo, a compreensão histórica mais ampla permite perceber que é necessário implementar práticas educativas que fomentem a construção de valores e a identidade dessas comunidades. Afinal, o Campo sempre foi visto como o lugar que não precisa de grandes investimentos, pois trabalhar a terra, pescar, tirar os produtos da floresta, “não envolvem a necessidade de muitos conhecimentos”. Ainda é forte a ideia de que lá, a educação a ser ministrada não requer muita preparação, nem muitos recursos, nem muita qualidade e atenção. É oferecida uma educação pobre para os “pobres do Campo”.

Apesar de longa resistência, que passa até pelas ligas camponesas, a década de 1980 se destacou pela luta dos trabalhadores e trabalhadoras rurais que desenvolveram experiências significativas que floresceram no País. As reivindicações sindicais dos movimentos estenderam o debate para além da luta pela terra. As reflexões sobre a construção de uma sociedade mais fraterna e

solidária apresentadas pelos segmentos religiosos tomaram uma dimensão mais expressiva com a filosofia do trabalho como princípio educativo e sua articulação com os processos de formação realizados nas escolas.

Se a escola é suspensão do trabalho produtivo, não é, porém, dele fuga, negação ou esquecimento. Assim como a fábrica se enucleia ao redor do instrumento de trabalho moderno considerado objeto material, máquina singular e utensílio individualizado, a escola se estrutura ao redor desse mesmo instrumento de trabalho entendido, porém, como processo de desenvolvimento científico, criativo e ético da história dos homens. O instrumento de trabalho para a escola unitária é um feixe de relações políticas, sociais e produtivas. É, sobretudo a possibilidade concreta de liberdade universal. (NOSELLA, 1992,).

Esta concepção é mais amplamente defendida pelo MST, que se tornou o movimento mais fortemente organizado em quase todos os Estados brasileiros. Constituído após o I Encontro Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra em 1984, atualmente o movimento está integrado a Via-Campesina-Brasil.<sup>32</sup> que juntamente com as demais organizações que a integram passou a incluir a partir dos anos 90, a educação como uma das prioridades para a construção de um “projeto popular para o Brasil”. (Benjamin in Ribeiro, 2010).

Sendo assim, os debates acerca da Educação do Campo, continuaram nos movimentos sociais ligados à luta pela terra em resposta a falta de políticas públicas educacionais. A pauta tratava de ações propositivas para combater o modelo educacional que submetia a realidade rural aos modos de vida da cidade, condicionando o trabalhador do Campo aos mecanismos de dominação e de exploração do modelo capitalista. O conceito sobre a Educação do Campo passou a ser construído a partir do processo histórico de negação dos direitos destas populações.

Contraopondo-se ao rural como negação histórica dos sujeitos que vivem do trabalho da com a terra, esses movimentos ressignificam a si mesmos, enquanto sujeitos políticos coletivos, e à sua educação, negando o rural e assumindo o campo como espaço histórico de disputa pela terra e pela educação. Campo, portanto, não quer significar o perfil do solo em que o agricultor trabalha, mas o projeto histórico de sociedade e de educação que vem sendo forjado nos e pelos movimentos camponeses (Fernandes; Molina, Apud Ribeiro, 2010).

---

<sup>32</sup> Movimento internacional autônomo fundado em 1993, que coordena várias organizações agrícolas no mundo inteiro. No Brasil além do MST é formado pelo Movimento dos Pequenos Agricultores-MPA; Movimento dos Atingidos por Barragens- MAB; Movimento de Mulheres Camponesas- MMC; Comissão pastoral da Terra-CPT; Pastoral da Juventude Rural- PJR e Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil- Feab. (Guznàn; Molina in Ribeiro, 2010).

As proposições políticas se estruturaram a partir de pressupostos inovativos sobre os quais a Educação passou a se denominar do Campo como referência política pedagógica construída a partir dos modos de vida dos camponeses, incorporando sua compreensão ideológica, suas identidades, suas lutas, seus horizontes culturais e político-sociais. Os obstáculos não foram poucos, pois começaram desde a descrença de muitas pessoas, com dificuldades materiais e humanas, indo até o não reconhecimento institucional das experiências educativas criadas, pois as iniciativas brotaram mais dos movimentos sociais, ou de instituições e entidades não ligadas ao aparato governamental.

A luta pela reforma agrária foi outra questão que se intensificou, quando o debate começou a permear todo o processo de emancipação política dos setores camponeses, fortaleceu a autonomia para reivindicar a garantia das condições de trabalho e de vida da população do Campo. A educação e desenvolvimento social passaram a ser para os movimentos de luta pela terra, faces da mesma moeda, e ainda que as ações educativas sejam indissociáveis de qualquer prática social de natureza humana é que se torna relevante destacar a importância dos processos educativos a fim de fomentar ações críticas e reflexivas na busca por uma qualidade de vida melhor no Campo.

O movimento para pensar os processos sobre a Educação no Campo brasileiro teve sua expressividade inicial no I Encontro Nacional dos Educadores da Reforma agrária – ENERA ocorrido em 1997 promovido pelo Movimento Dos Trabalhadores Rurais Sem Terra- MST em parceria com a Universidade de Brasília (UnB), outros movimentos sociais como a CONTAG; CCPT; e o apoio de organizações ligadas a igreja católica como a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e outras ligadas a Organização das Nações Unidas (ONU) como a FAO; Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e o Fundo da Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

Após o Encontro foi criada uma secretaria executiva sediada em Brasília responsável pela organização da I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica Do Campo, realizada em julho de 1998, na cidade de Luziânia- GO. O evento foi mais uma ação importante para mobilizar a construção de um novo projeto nacional constituído a partir dos paradigmas da Educação do Campo. O objetivo que mobilizou a organização da Conferência foi justamente reconhecer a dívida histórica educacional com essas populações e tentar recolocá-las na agenda política do País por meio de um projeto de desenvolvimento que assegurasse a educação como um direito social de todos. (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2008).

A mobilização iniciada na I Conferência foi determinante para a aprovação de algumas garantias no âmbito das políticas públicas, dentre elas a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, considerado o documento legislativo inicial rumo a

caminhada por outra concepção educacional para estas localidades (Resolução CNE/CEB nº 1/2002). No ano seguinte, já no Governo Lula, o Ministério da Educação-MEC, constituiu o Grupo Permanente de Trabalho (Portaria 1.374 de 03/07/2003), para consolidar a normatização legal nas escolas do Campo.

Para dar continuidade aos trabalhos e fortalecer o movimento iniciado na I Conferência em agosto de 2004 com uma participação muito mais expressiva de várias instituições e representações sociais aconteceu em Brasília, no mesmo local, a II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, com o tema “Por uma Política Pública de Educação do Campo”, momento de fecundo diálogo e trocas, que contou com a participação de pouco mais de mil participantes que defenderam a construção de um projeto social justo, democrático e igualitário para possibilitar o desenvolvimento sustentável da população campesina em contraposição a política latifundiária e ao agronegócio. Neste mesmo encontro foi criada a Coordenação de Educação do Campo do MEC.

Muitos foram os encaminhamentos e compromissos assumidos pelos participantes que de maneira geral norteavam a perspectiva de articular e coordenar uma política nacional de educação do Campo, junto ao Governo Federal considerando as legislações vigentes e os elementos contidos e apresentados durante os debates pelos representantes dos vários segmentos lá representados.

No período de 19 a 21 de setembro de 2005, foi realizado em Brasília, o I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, com a participação de pesquisadores de 24 Estados do território brasileiro. Posteriormente, em 2008 ocorreu o II Encontro, com a presença de representantes de órgãos públicos e movimentos sociais. Durante a programação foram apresentadas experiências da área com o propósito de contribuir com a reflexão do tema, bem como gerar mais possibilidades para a construção de políticas públicas direcionadas à Educação do Campo. (MOLINA, 2006).

As mobilizações para a implementação de políticas públicas para o Campo, resultaram na criação de algumas ações específicas como o Programa Nacional de Educação de Jovens Agricultores - Projovem Campo- Saberes da Terra ( Resoluções nº 45 CD/FNDE, 2009). o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – Procampo (Resolução nº 6 CD/FNDE, 2009), a formação à distância ao professor rural (2009), o Programa Nacional para o Livro Didático para o Campo - PNLD (Resolução nº 40 CD/FNDE, 2011) o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE- Escola do Campo, 2010), instituído pela Resolução nº03/CD/FNDE, de 01 de abril de 2010. Que viabiliza o repasse de verbas diretamente para gestão da escola a partir das necessidades e ações que são priorizadas pela própria comunidade escolar.

Para consolidar o processo de formalização destas políticas o Conselho Nacional de Educação, aprovou as Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas

Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo. (Resolução CNE/CEB nº 2/2008) e em 2010, o Decreto nº 7.352, que dispõe sobre a política de educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária- PRONERA, criado em 1998 pelo Ministério Extraordinário da Política Fundiária pela portaria nº10/98. O Programa teve o propósito de fortalecer a educação das pessoas que habitavam em áreas ocupadas após a reforma agrária, através de projetos voltados para as especificidades do Campo e atividades que contribuíssem com o desenvolvimento sustentável naquelas localidades.

As ações pedagógicas do PRONERA foram baseadas na relação entre a educação e o desenvolvimento territorial como condição essencial para melhorar a qualidade de vida das pessoas assentadas a partir dos princípios da inclusão, participação, interação e multiplicação. Para executar as atividades o Programa contou com a parceria dos movimentos sociais e sindicais dos trabalhadores rurais, INCRA, Instituições públicas e comunitárias de ensino, governos estaduais e municipais.

As atividades desenvolvidas atenderam projetos ligados a alfabetização de jovens e adultos, formação continuada de professores e capacitação de educadores para atuar nas áreas de reforma agrária e educação profissional de nível técnico ou superior.

Atualmente as políticas públicas que se referem a Educação do Campo estão à cargo do Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão- SECADI que através da Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígenas e para as Relações Étnico-raciais coordena o Programa Nacional de Educação do Campo-PRONACAMPO, instituído pela Portaria nº 86 de 1º de fevereiro de 2013 que

(...) consiste em um conjunto articulado de ações de apoio aos sistemas de ensino para a implementação da política de educação do campo, conforme disposto no Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.

Parágrafo único – a política de Educação do Campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os estados e municípios e o Distrito Federal, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação. (Portaria nº86, 2013).

Segundo a portaria trata-se de uma política direcionada ao atendimento da Educação Básica, estruturada em quatro eixos: Gestão e práticas Pedagógicas; Formação Inicial e Continuada de Professores; Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional. A implementação das ações acontece de forma articulada entre o Ministério da Educação-MEC por meio da SECADI, e o Fundo de Desenvolvimento da Educação-FNDE. (Art. 9º, Portaria nº 86, 2013).

Esta abordagem sobre o desenvolvimento das políticas públicas referentes ao Campo brasileiro, suas concepções e a proposição das ações educativas que permeiam o processo de inclusão destas localidades, fomenta algumas reflexões sobre as ações pedagógicas que são desenvolvidas nas escolas do Campo. Não é mais suficiente defender que a escola, em qualquer contexto que esteja inserida, deva interagir com as questões que estão ao seu redor e que fazem parte do cotidiano da comunidade que ela atende. Mais que isso, é importante pensar quais suas finalidades, o sentido que pode ter na vida de cada pessoa e de que maneira ela também se transforma a medida que as mudanças sociais ocorrem. Pistrak, ao pensar sobre estes aspectos defendeu que

O objetivo fundamental da escola é, portanto, estudar a realidade atual, penetrá-la, viver nela. Isto não quer dizer, certamente, que a escola não deva estudar as ruínas do passado: não, deve estudá-las e assim será feito, mas com a compreensão de que são apenas ruínas do passado e de que seu estudo deve ser iluminado à luz da realidade atual no sentido já indicado acima, à luz da luta travada contra o passado e da transformação da vida que deve levar a sua liquidação.

Mas não basta estudar a realidade atual; o leitor dirá que toda e qualquer escola faz isto: a escola deve educar as crianças de acordo com as concepções, o espírito da realidade atual; esta deve invadir a escola, mas invadi-la de uma forma organizada; a escola deve viver no seio de uma realidade atual, adaptando-se a ela e reorganizando-a ativamente- isto nos permite formular certas deduções a respeito do caráter do ensino compreendido como um estudo da realidade atual. ( PISTRAK, p. 34-35, 1981).

Esta organização precisa ser entendida como um aspecto inovador, que não pode mais ser uma transposição, uma cópia, um modelo de escola padrão a ser adotado para o Campo. Não se trata apenas de mudança curricular, onde os assuntos dialogam com o contexto local, mas a própria estrutura organizacional da escola, como é pensada em seus aspectos temporais, burocráticos, logísticos e nas próprias relações entre seus pares.

O que se presencia, a partir de todos os instrumentos normativos que asseguram as especificidades das localidades do Campo, é que as escolas reproduzem uma organização pensada para um único contexto social, o urbano.

Trata-se de um pensamento limitado, homogêneo, preso á questões históricas de domínio e subordinação, que precisa ser desconstruído e transformado. Mas não há processos que se alterem sem a mudança no modo de pensar das pessoas. É difícil falar de direito e qualidade a quem nunca teve algo ou alguma outra situação de vida melhor do que a que sempre viveu. Dentro da linha da infância, percorrendo uma analogia em nível de esclarecimento mais simples, não se pode convercer uma criança que lêr um livro é tão interessante quanto nadar no rio, se ela não sabe ler ou não encontra

necessidade de se aprimorar dos códigos da leitura e escrita no seu cotidiano, diferentemente da utilidade que um rio pode representar para ela e sua comunidade.

Falar desta escola do Campo requer um entendimento das necessidades das pessoas que vivem no e do Campo. Se forem modos de vida diferentes a escola não pode ser igual. As novidades que surpreendem uma criança do Campo quando vai à cidade também estão presentes no olhar de crianças que vão ao Campo. É o novo, o específico, o particular. São outras descobertas, processos de aprendizados diferenciados que representam as variadas maneiras de ser e de viver em comunidade. Portanto, se a escola é também entendida como uma representação social ela precisa destacar estas nuances. Tem que ser surpreendente a partir das particularidades que está contida.

Quando a escola do Campo assim não o faz, ela torna-se mórbida, por não falar a linguagem das pessoas que a compõe. A interação com o meio se dá pelo diálogo da fala, do olhar, da escuta atenta e interessada em fatores que as pessoas entendem e assim o fazem, porque faz parte da vida delas e podem transformá-la para melhor de maneira que atendam suas necessidades sociais.

Se as conquistas são asseguradas por um conjunto de normatizações que defendem o respeito a diversidade das escolas do Campo, o desafio se lança justamente sobre as possibilidades da construção de uma outra escola e portanto de outras estruturas organizacionais. Os debates permeiam em torno de como fazer diferente a partir de uma concepção educacional pautada numa proposta de construção de uma sociedade com outras relações sociais. (FREITAS, 2011).

É importante considerar que a escola enquanto instituição social se constituiu a partir das necessidades da classe dominante em atender as expectativas da sociedade capitalista interessada em formar pessoas para tornarem-se consumidoras e atuarem como força de trabalho produtivo. Este formato, alimentou uma concepção fortemente estabelecida de que não se pode haver outros espaços educativos fora da escola., portanto, trata-se de uma concepção fundamentada a partir de uma lógica capitalista.

Neste sentido, o direito à educação abre as possibilidades para a entrada da classe trabalhadora na escola, mas não elimina as bases que sustentam as funções sociais que historicamente foram construídas e enraizadas no interior destas unidades. Este aspecto se mantém tanto pela conjuntura política e os interesses econômicos que se firmaram ao longo deste processo, quanto pelos sujeitos que atuam no interior destas instituições e podem tanto produzir ações inovadoras como reproduzir as já existentes, a partir da visão de sociedade que pretendem manter ou transformar.

É claro que não se pode negar que a escola ainda se destaca enquanto espaço de formação humana mais evidenciada pela maior parte das organizações sociais, mas não se pode mais também negligenciar a importância de outras dimensões que atuam e que interagem no desenvolvimento

humano. A aprendizagem ocorre por meio das vivências das pessoas e sua interação, seja na resolução de situações problemas ou mesmo, pelo interesse de compreender o mundo a sua volta. Mesmo com as inferências que se apresentam para manter um sistema a serviço do capital, os movimentos sociais enquanto ações de resistência conseguem manter com certo vigor, a existência de outros aspectos que também se constituem enquanto elementos de construção social.

Então, se são várias as dimensões formativas, não se pode continuar pensando na escola como única instância para desenvolver processos formativos, estes aspectos também estão relacionados ao meio natural e social. É preciso entender que a estrutura escolar que prevaleceu ao longo dos anos foi pensada para atender a lógica do capital e que a partir de outras concepções educacionais que consideram a vida e seus aspectos como um conjunto de formação humana, há possibilidades de avançar para a construção de outras estruturas organizacionais, diferentes dos pressupostos da “escola” que compreende o “trabalho” não somente enquanto força produtiva-assalariado, mas enquanto “princípio educativo”

Articular a escola ao cotidiano e dar sentido as atividades lá realizadas, é uma questão apontada por vários estudiosos que analisam o sentido existencial ou funcional destas instituições. Gramsci registrou sua compreensão e se refere a unitariedade ou organicidade entre escola e sociedade. Ele afirmou que a maioria das crianças na Itália vivia em absoluta desorganicidade ou dicotomia entre a concepção educativa representada pelo currículo escolar e a “concepção” de vida e de história representada pelas relações sociais concretas em que viviam as crianças naquela época. Ou seja, para ele não havia integração entre a escola e a realidade ( NOSELLA, 1992)

Sendo assim, se a vida se constitui por um conjunto diferenciado de fenômenos naturais e sociais os processos formativos também o são pela individualidade das pessoas que interagem de maneira específica com cada uma destas dimensões. Isso remete a definição de que a vida substancialmente é diferente para cada pessoa e por isso se caracteriza o ser a partir de suas particularidades o que o define como indivíduo.

Então, se a vida é diferente, as escolas precisam atender as demandas sociais que se estabelecem considerando o meio que habitam, interagem, vivem suas experiências e a partir delas, se tornam sujeitos sociais. Freitas também analisa essa questão e defende que

(...) se a ligação da escola é com a vida, entendida como atividade humana criativa, é claro que a vida no campo não é a mesma da cidade. Os sujeitos do campo são diferentes dos sujeitos da cidade. Portanto, a cidade não é o lugar do avanço, e o campo, o lugar de atraso a ser “atualizado” pela cidade ou pelo agronegócio. O campo tem sua singularidade, sua vida, e a educação no campo, portanto, não pode ser a mesma da educação urbana, ainda que os conteúdos escolares venham a ser os mesmos. A questão aqui não é reconhecer que há uma identidade para os sujeitos do



campo, mas reconhecer que há toda uma forma diferente de viver, a qual produz relações sociais, culturais e econômicas diferenciadas. (FREITAS in CALDART; FETZNER; RODRIGUES; FREITAS, p. 158, 2011).

A articulação destes processos formativos com o meio, é o grande desafio para a formação das bases que irão subsidiar a organização dos trabalhos pedagógicos nas escolas. Essa tentativa de aproximação destas duas dimensões foi denominada por Pistrak como noção de “complexo de estudo” definida, como uma tentativa de superação dos conteúdos verbalistas da escola clássica, a partir do olhar do materialismo histórico-dialético, mais especificamente, uma ação metodológica de articular teoria e prática, considerando as ações realizadas pelo homem que acontecem no meio, em contato com a natureza e com o meio.

O complexo de estudo está inserido e articulado a três categorias mais amplas do processo educativo: A concepção de educação, construída a partir do meio educativo que se pretende construir; Os objetivos traçados a partir das concepções previamente estabelecidas e tido como ponto de partida do processo pedagógico e a matriz de referência formativa representada pelo desenvolvimento de todas as possibilidades do ser humano e norteadora dos anseios que moverão a ação pedagógica no meio educativo, que no caso, refere-se à escola.

A partir destas relações que ocorrerá a elaboração do plano de estudo, formando o “complexo” tendo o trabalho como método geral para promover a relação entre o domínio das bases das ciências e das artes com a formação da auto-direção e organização da vida individual e coletiva e com a metodologia de ensino a ser definida para cada disciplina. (FREITAS in CALDART; FETZNER; RODRIGUES; FREITAS, 2011).

A partir do referencial teórico destacado, percebe-se como estas reflexões se configuram sistematicamente ao longo dos anos na história da educação. Algumas experiências realizadas já foram observadas e construídas com bases nestas fundamentações que tentam dar corpo e forma para outra estrutura organizacional em algumas escolas.

Tomando por base, a Educação do Campo e as proposições dos movimentos sociais em defesa desta construção, Caldart, apresentou algumas categorias formuladas a partir de práticas educativas que possibilitam a construção de outras ações que podem potencializar outras dinâmicas escolares. A partir desta análise foram identificadas algumas premissas básicas necessárias para sustentação destas mudanças.

A partir do mesmo preceito apresentado por Pistrak, parte-se do pressuposto de primeiramente, compreender qual o modelo social que a escola pretende atender e identificar de que maneira a escola

interfere ou não no cotidiano da comunidade local (concepção de educação). Presumidamente, entende-se que estas demandas devem ser pensadas com a participação social de todos que interagem com o ambiente escolar professores, alunos, responsáveis, a comunidade de modo geral. Para que estas proposições se materializem em necessidades reais a partir dos anseios de quem conhece e vivencia a realidade local (meio educativo).

A materialização destas ações devem estar sistematizadas no documento referência educacional definido como o “Projeto Pedagógico” da escola (matriz formativa). É ele que servirá de ponto de partida para as ações que deverão acontecer para alcançar os objetivos traçados a partir dos anseios apresentados pela comunidade. É importante ressaltar que, a escola é uma estrutura organizacional em ação, as mudanças ocorrem no processo, portanto com as pessoas que lá estão. Metaforicamente, compreendida como uma casa em construção com as pessoas dentro, presentes durante toda a reforma.

Ao considerar este aspecto, a segunda premissa se refere a relação entre os assuntos mais específicos das localidades e os temas comuns de abordagem universal de maneira que um não anule o outro. Atua-se em realidades particulares, que guardam relação com a realidade geral da escola, enquanto instituição vinculada a uma determinada forma de sociedade (CALDART, 2012). Mesmo considerando a importância dos conhecimentos territoriais de cada lugar, não se pode negligenciar a necessidade de entendê-lo como um espaço inserido num campo de relações mais amplo que contempla ou interfere nas atividades ou modo de vida de cada população.

O desafio em articular o particular e o universal, demanda conhecimentos que irão nortear as duas dimensões que constituem a terceira premissa para a construção de novos caminhos para a construção da escola, a relação entre teoria e prática. A atuação na escola é uma atividade prática, que exige, em muitos momentos, tomada de decisões rápidas, objetivas para a resolução de problemas que surtem no cotidiano. Porém, estas ações se fundamentam em bases teóricas que se constituem de uma organização conceitual para auxiliar a análise da realidade e redimensionar as ações para alcançar os objetivos da proposta pedagógica pensada coletivamente pela comunidade escolar, registrada no projeto da escola.

Portanto, se as atividades serão desenvolvidas para atender um determinado projeto social e estas ações representam um anseio coletivo à quarta premissa se estabelece a partir da compreensão de que o educador enquanto um dos sujeitos deste processo não poderá trabalhar sozinho e nem por sua própria conta. É necessário o envolvimento dos alunos e alunas a partir da compreensão do papel que eles representam neste processo.

O desejo de mudança se concretiza nestas relações e a partir da possibilidade da escuta e da fala destes sujeitos nos momentos de aula, brincadeiras, na merenda ou em qualquer outra atividade que

ocorra na escola ou ao redor dela. São processos dinâmicos e sistemáticos construídos no “estar sendo” com a perspectiva do “vir a ser” que caracterizam a escola enquanto instituição social e que por isso em movimento.

Enquanto as discussões (necessárias) ocorrem, os educandos continuam ali e seu tempo de formação não fica parado e nem se pode pedir a eles que voltem mais tarde, depois da reconstrução. Por isso, tratamos de transformações em processo, seriamente pensadas e conduzidas desde parâmetros éticos de respeito humano, passo a passo, com novos pilares que vão se firmando antes que se derrubem os antigos. (CALDART in AUED; VENDRAMINI, p. 30, 2012).

Nesta perspectiva, a partir das experiências de algumas escolas de assentamentos do MST, que Caldart, identificou a partir destas premissas, algumas dimensões básicas para sustentar a construção das ações desenvolvidas nas escolas. Estas bases foram denominadas de Matrizes formadoras, compreendidas como elementos materiais ou situações do agir humano que são essencialmente conformadoras no sentido de construir-lhes determinados traços que não existiriam sem a atuação desta matriz/desse agir.

Nesta análise entre as duas abordagens, Freitas apresenta uma configuração mais ampla sobre as categorias do processo formativo e Caldart identifica algumas matrizes específicas que podem caracterizar melhor a importância da organização de um trabalho pedagógico específico para cada unidade educativa e contribuir para a desconstrução do modelo hegemônico estabelecido historicamente para as escolas.

A primeira matriz destacada, é o trabalho, pelo sentido interativo que apresenta entre as pessoas e a natureza. Os aspectos desta interação resultam em ações que caracterizam a história dos povos, sua cultura, a maneira que se organizam socialmente e as necessidades que afloram em movimentos de busca por melhores condições de vida. A luta social é um projeto de vida das pessoas que a partir de seus anseios identificam possibilidades de melhorar as condições atuais de determinado grupo social por meio deste conjunto de ações entendido como trabalho.

O Sentido dado ao trabalho, nesta matriz, é de atividade humana criadora e por isso, enquanto base principal do projeto educativo da escola. Os alunos enquanto sujeitos deste projeto, precisam estar envolvidos com as várias formas de trabalho escolar para que ele identifique o sentido desta atuação e sinta-se participe de uma proposta educativa que ele também idealizou e ajuda a consolidar.

Como a escola faz parte de um determinado contexto social, é importante que os alunos entendam as ações que caracterizam o lugar onde moram. O modo de vida, de produção, de pensar de cada comunidade e a partir desta compreensão entender o sentido que a escola exerce sobre esta

realidade. É preciso considerar que tarefas simples podem trazer exigências formativas complexas desde que combinadas com organização coletiva, planejamento, avaliação, realização de atividades em diferentes setores que permitam uma visão do todo da escola ( CALDART in AUED; VENDRAMINI, 2012). Além disso, os alunos precisam identificar de que maneira os assuntos estão articulados as necessidades locais e como estas questões são trabalhadas na escola. É um movimento que precisa ser constante entre as várias dimensões da vida humana onde o trabalho é entendido como elemento propulsor das ações realizadas pelas pessoas.

Se o trabalho é entendido assim, ele se constitui pelas relações sociais e atuação dos sujeitos envolvidos, portanto, a segunda matriz pedagógica é a luta social, onde a busca por condições de vida mais digna e justa, movem as pessoas enquanto uma ação motivadora que, de uma maneira ou de outra, as fazem sair de uma zona de conforto. Este inconformismo as leva a lutar por mudanças do atual estado que se encontram. Enquanto suportes que compõem a base da mesma estrutura organizacional, as matrizes pedagógicas estão fortemente interligadas, pois ambas possuem a mesma intenção, alcançar os traços definidos pela comunidade escolar.

Neste sentido, a terceira matriz pedagógica, é a organização coletiva que proveniente do trabalho realizado pelas lutas sociais que se estabelecem neste mesmo processo, se constitui enquanto ações de grupos organizados que deseja lutar por algo que precisa ser construído. Estas organizações não necessariamente são aquelas dimensões organizacionais mais amplas, elas podem ser construídas em organizações mais simples como as escolas, as associações de bairro, igrejas ou no próprio movimento estudantil. O grau de importância, não se estabelece a partir da complexidade organizacional, mas do envolvimento que estas pessoas apresentam a partir dos propósitos que pretendem alcançar.

Além disso, essas pessoas têm maiores possibilidades de aprender a lidar com as divergências e fazer destas situações experiências que contribuam na sua maneira de entender a opinião do outro a partir de outros pontos de vista, diferente dos pressupostos previamente estabelecidos por uma única compreensão ou entendimento dos fatos. A participação coletiva, possibilita também cultivar um modo de vida coletivo e habilidades para trabalhar coletivamente, o que pressupoem ações organizadas articuladas às matrizes de luta social e do trabalho ( CALDART in AUED; VENDRAMINI, 2012).

Se estas lutas partem de um incômodo e de uma determinada realidade, é necessário entender que contexto é este a partir das especificidades que as caracteriza. Cada um destes espaços possuem maneiras de vida diferentes o que define a próxima matriz pedagógica da cultura. Ela se constitui pelas experiências de trabalho e pela participação de luta e de organização coletiva nestes processos. São as maneiras de pensar sobre estas questões e como lidam com elas. Cada comunidade apresenta suas

formas específicas de organização herdadas de princípios historicamente construídos por cada grupo social.

Portanto, complementando o sentido dado aos aspectos culturais as bases da estrutura organizacional que sustentam a instituição escolar se consolidam com a matriz pedagógica da história. É esta a base que caracteriza os processos de formação humana enquanto dimensão inacabada, o ser humano se forma e transforma-se a medida que participa das transformações do mundo, o que o coloca em estado de movimento. Os fatos do passado são fontes de análise para a construção de um projeto idealizado a partir do que não foi alcançado.

Compreendendo a escola como um espaço historicamente construído para atender uma determinada estrutura social e a partir das matrizes pedagógicas apresentadas, o conhecimento destes processos possibilita uma ação mais pertinente com os propósitos sociais de cada localidade sendo assim

(...) na base do trabalho educativo da escola devem estar: *as matrizes formadoras do ser humano* postas em movimento pedagógico na direção de *objetivos de educação*, explícitos e construídos coletivamente a partir do conhecimento da *realidade atual* (que inclui os sujeitos a que o processo educativo se destina) e o que ela nos exige em relação à tarefa formativa específica da escola.(CALDART in AUED; VENDRAMINI, p. 45, 2012).

A escola que aqui nos referimos é a escola do Campo que a partir dos elementos teóricos apresentados e a análise dos documentos normativos destacados, tem se consolidado no contexto educacional enquanto conquista de direitos e luta social. Sendo assim, a próxima etapa a ser apresentada incidirá na dimensão mais específica do nosso objeto de pesquisa que trata das políticas da Educação do Campo afetas a Educação Infantil. Neste sentido, para consolidar as bases teóricas que sustentam esta dimensão da pesquisa será apresentada as ações que tem sido realizadas na busca do atendimento infantil de qualidade para a população do Campo.

## 2.1. As Políticas Educacionais destinadas a Infância do Campo

*“ O campo, na verdade, só é agradável com família,  
e toda árvore é triste se na sua sombra  
não brinca uma criança”*

*Eça de Queirós*

Ao partir do pressuposto que cada concepção de educação tem como referência o meio educativo e que a materialidade deste se constitui a partir das especificidades que o caracteriza. considera-se a existência de várias culturas que se manifestam em cada fase da vida humana de maneira diferenciada. O universo infantil é uma destas dimensões sendo que, a fala e a escuta das crianças ainda são pouco valorizadas mas as necessidades sociais referentes a infância, tem mobilizado ações que, mesmo a passos lentos, tem conseguido assegurar direitos antes historicamente negligenciados.

Os movimentos sociais, a conjuntura política e social mundial é formada por adultos que representam outras categorias a partir das organizações e suas lutas. As crianças dependem da inquietação, da sensibilidade e conquistas a partir do movimento de outros. Estes, sendo adultos, caracterizam um conjunto de determinações traçadas a partir de uma sociedade adultocêntrica. Portanto, falar de direitos sociais para a criança e garantir o cumprimento legal também é uma ação adulta mas que precisa resguardar na memória que a vida não se inicia quando adultos, antes dela há uma fase inicial que pode ser determinante para as outras etapas, a infância.

Se todas as etapas de vida humana são caracterizadas pela interação das pessoas com o meio social que pertencem, conclui-se que é um equívoco considerar uma única maneira de viver cada uma destas etapas, portanto, nossa sociedade é constituída de várias maneiras de viver a velhice, de ser adulto, de compreender a adolescência e de ser criança. Sendo assim, é necessário definir que esta pesquisa considera várias concepções de infância em que a abordagem sobre esta perspectiva transcorrerá a partir das especificidades de ser criança no Campo.

É imprescindível compreender que, ao falar de crianças, não estamos apenas considerando as gerações mais novas, mas a sociedade na sua multiplicidade, pois é nesse campo de ação que as crianças nascem, se constituem como sujeitos e se afirmam como atores sociais, na sua diversidade e na sua alteridade diante dos adultos, ou seja, essa interdependência que faz interagir com o outro e imaginar o mundo a partir de um olhar diferenciado. (PASUCH; MORAES in SILVA; SILVA; MARTINS, p. 79, 2013).

As políticas de atendimento infantil realizadas no Brasil até a década de 1950 foram construídas a partir das necessidades e condições específicas das famílias das crianças que viviam nos centros urbanos. Essa característica considerada a partir de uma visão urbanocêntrica também se constituiu num caráter hegemônico que considerou apenas uma concepção de infância a partir de uma organização social urbano-industrial.

Se a compreensão da infância enquanto etapa do desenvolvimento humano, que precisa ser respeitada e garantida, teve um longo processo histórico que envolveu diferentes representações sociais ao longo destes anos, como já foi apresentado no capítulo anterior, o foco desta reflexão passa a incidir sobre os instrumentos que auxiliam o atendimento das crianças de 0 a 5 anos nas creches e pré-escolas do Campo, a fim de perceber se as ações implementadas, pela rede municipal de ensino de Miradouro, atendem os pressupostos da política da Educação Infantil do Campo.

A reflexão diferenciada para a construção de uma nova política educacional para crianças de 0 a 5 anos, independentemente dos locais que habitam, foi a Constituição Federal que afirmou a igualdade de direitos independente das dimensões territoriais campo-cidade. Ficou estabelecido no capítulo que trata a educação enquanto direito social que são direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social; inciso XXV – Assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até aos cinco anos de idade em creches e pré-escolas. (BRASIL, 1988).

As especificidades do universo infantil também foram reconhecidas e estabelecidas enquanto direitos sociais apresentados no artigo 227 que define como 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).

Com a inclusão da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica na LDB-9.394/1996, ela passou a compor os sistemas de ensino e com isso a necessidade de sua regulamentação a partir de normatizações específicas já apresentadas neste material. As creches e pré-escolas deixam de ter apenas caráter assistencialista e passam também a ser consideradas como unidades educativas.

De modo geral, os resultados apresentados no último censo demográfico, realizado pelo IBGE/2010, apontam que das 190 milhões de pessoas censitadas 30 milhões residem em áreas rurais.

Sobre a população infantil e o acesso escolar, foi registrado que de 2000 para 2010, houve um significativo crescimento do número de crianças de 0 a 5 anos de idade que passaram a frequentar as unidades educativas. Dentre a faixa etária que corresponde de 0 a 3 anos os índices subiram de 9,4% para 23,5% e no grupo etário de 4 e 5 anos o aumento registrado foi de 51,4% para 80,1%.

Nas localidades concentradas na área rural, especificamente no que se referem à Educação Infantil, as informações são mais atenuantes quando se referem a oferta, acesso e qualidade do atendimento nas unidades educacionais localizadas no Campo, apenas 60,5% das crianças de 0 a 5 anos frequentam alguma instituição educativa. Mais detalhadamente

O Censo Demográfico 2010 registra que as crianças de 4 e 6 anos, em área rural ou urbana, podem frequentar os quatro tipos de cursos: creche, pré-escola, classes de alfabetização e ensino fundamental. Aos 4 anos, 33,9% das crianças que frequentam creche ou escola estariam “fora do lugar”. Este percentual é mais alto para crianças de 4 anos residindo em área rural (39,1%): segundo o Censo Demográfico 2010, 21,5% delas frequentariam classes de alfabetização ou o ensino fundamental, contra 11% das crianças de área urbana. Para crianças de 5 e 6 anos, o Censo Demográfico 2010 não mais registra frequência à creche; a grande maioria das crianças de 5 anos que frequenta escola o faz na pré-escola (70,8%), porém com uma diferença para as crianças rurais (64,6%) que, em maior percentual que as urbanas (35,4%), estão “fora do lugar” (ROSEMBERG apud BRASIL/MEC) UFRGS, 2012).

Estes dados retratam a realidade de muitas escolas da zona rural que mesmo infringindo a Resolução CNE/CEB – 1/2002, ainda apresentam turmas multisseriadas onde as crianças de 4 e 5 anos de idade ainda estão agrupadas com os alunos do Ensino Fundamental. Esta situação além de impossibilitar a realização do trabalho docente com qualidade, desconsidera as especificidades das etapas as quais as crianças deveriam estar agrupadas.

A diversidade existente se justifica por uma política desigual que incrementou as dificuldades para possibilitar, às crianças de 0 a 5 anos, o acesso em ambientes educativos com qualidade nessas localidades. A própria extensão territorial do País justifica a diversidade social e cultural da nossa população o que não pode mais ser negligenciado pelo poder público durante a construção de políticas sociais que atendam e levem em consideração esses aspectos. A heterogeneidade do modo de viver, pensar e agir das pessoas não pode mais ser entendido como campos antagônicos. São contextos que precisam ser respeitados e considerados para a construção de ações contínuas que apesar da sua complexidade podem, a partir de uma relação mais interativa entre instâncias governamentais e



sociedade civil organizada, avançar e diminuir as diferenças que se estabeleceram ao longo do processo histórico brasileiro.

No que se refere ao universo infantil, o campo de atuação para novas ações é ainda mais vasto, ao considerar que é muito recente a compreensão da criança como um sujeito que vive a partir das características do seu tempo. Ela é protagonista e ser social do presente e não um ser humano em fase de construção para interagir no universo adulto. É preciso considerar estes aspectos para entender a escola como um espaço socializador de interação da criança com outras crianças, com adultos e com o próprio meio social no qual está inserida.

É esta questão que deve nortear a elaboração de uma proposta pedagógica para as crianças do Campo. Um espaço educacional que favoreça a identificação do contexto local como o berço cultural que represente simbolicamente os valores, as histórias, as brincadeiras que formam a identidade e uma concepção de infância do Campo. As diferentes culturas são modos diversos de convívio no entrelaçamento da linguagem e do emocional, que especificam e definem diferentes modos de viver as realidades humanas. (PASUCH; MORAES in SILVA; SILVA; MARTINS, 2013). Os modelos urbanos, ainda fortemente presentes nas escolas rurais, impostos por uma cultura dominadora, não podem mais ser referência para um País com tanta diversidade.

Se esta heterogeneidade, faz parte de um contexto social adulto, no universo infantil não pode ser diferente. Pensar uma escola do Campo que esteja sintonizada com a Infância do Campo, é um dos desafios que se apresenta nos instrumentos normativos que vem sendo apresentados nos últimos dez anos.

Para tanto, há que se consolidar políticas integradas, centradas na infância como grupo geracional insesado nos seus mundo de vida, cujas instituições educacionais sejam realizadas a medida das crianças, em espaços organizacionais de afirmação da suas culturas, considerando a escola pública como espaço cívico, social, de encontros humanos, de partilha da vida como sujeitos do campo. Considerar sempre que, antes de serem alunos, as crianças são os sujeitos da aprendizagem, com direitos à participarem ativamente dos seus mundos de pertencimento. (RELATÓRIO SÍNTESE/MEC, p. 27, 2013).

A reflexão sobre estas questões, só tiveram uma visibilidade maior na agenda política nacional, a partir de 2007, com a criação de um grupo interministerial de políticas de Educação Infantil para as crianças do Campo.

No ano seguinte, partir da Resolução CNE/CEB- 2/2008, que foi apresentado num instrumento normativo o primeiro diálogo entre a Educação do Campo com a Educação Infantil. No

art. 1º ficou estabelecido que “ A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas da Educação Infantil (...)”. Mas foi somente em 2009 com a resolução CNE/CEB- 5/2009, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil que o País teve a primeira regulamentação nacional para a população infantil do Campo, resultado da articulação com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo(Resolução CNE/CEB- 1/2002).

Este processo construtivo para uma nova concepção educacional requer alguns cuidados para que este movimento não se detenha apenas no âmbito da discussão curricular mas também por uma compreensão edificada a partir de outro olhar com novos significados, pensados em conjunto com diferentes segmentos sociais que representam estas localidades. É importante considerar que

Para a organização do currículo com referência na realidade do campo na perspectiva da valorização da auto-estima e de que viver no campo não é sinônimo de viver em lugar atrasado que não possibilita acesso à educação, saúde e demais condições necessárias a uma vida digna, faz-se necessário que a escola esteja em constante interação com o conjunto de instituições, movimentos sociais, e demais organizações empenhadas na construção de mudanças na realidade. (ARAUJO, SILVA, 2012, p. 44).

Referente a Educação Infantil a DOEBEC no parágrafo 2º do artigo 3ª aborda os seguintes pontos:

Determina que o seu oferecimento, assim como a oferta do Ensino Fundamental, seja feito nas próprias comunidades; Proíbe o agrupamento de crianças da educação Infantil em Turmas do ensino fundamental; Orienta que sejam evitados processos de nucleação de escolas, provocado pelo fechamento de instituições escolares menores e concentração de alunos em determinadas áreas e, de deslocamento das crianças. (Resolução CNE/CEB- 1/2002).

Para implementar estas determinações e aprofundar o debate sobre os outros rumos epistemológicos a respeito da concepção de infância campesina, em 2010 foi articulado um grupo de trabalho por meio da Coordenação Geral de Educação Infantil- COEDI da Secretaria da Educação Básica- SEB e da Secretaria de Alfabetização, Diversidade e Inclusão- SECADI, que elaborou um capítulo específico sobre a infância do Campo e foi incorporado nas Orientações Curriculares para a Educação Infantil.

No final de 2010, o grupo também organizou o I Seminário Nacional de Educação Infantil do Campo realizado em Brasília, com o objetivo ampliar o debate sobre as Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo e a Educação do Campo; Identificar experiências como referências para a construção de outras políticas, Programas e Projetos afetos à temática em questão; debater sobre a realidade e a diversidade da infância campestre e buscar novas proposições para elaboração de estratégias para atender à população de 0 à 5 anos, residentes no Campo.

Além destes encaminhamentos, também foi solicitado ao MEC a indução do diálogo intersetorial para realização de pesquisas que diagnosticassem as condições de oferta e da demanda da Educação Infantil, para que os resultados<sup>33</sup> subsidiassem ações governamentais substanciadas na realidade das crianças de 0 a 5 anos residentes no Campo.

O evento contou com 228 participantes dentre eles, pesquisadores de várias universidades que desenvolvem trabalhos sobre a Educação Infantil e Educação do Campo; membros de movimentos sociais e sindicais ligados a questão agrária e da infância; secretários de educação; União Nacional de Dirigentes Municipais (UNDIME); União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME); Comitês e/ou Fóruns Estaduais de Educação do Campo e membros da Comissão nacional de Educação do campo- CONEC. (BARBOSA; SILVA; PASUCH. org, 2012).

Desde então, com o propósito de socializar as ações realizadas e as políticas públicas referentes ao currículo. Infraestrutura, formação de professores e mobilizar instituições, representantes de entidades que atuam na área da Educação Infantil do Campo o Grupo de Trabalho realizou mais dois Seminários anuais em Brasília, o II em 2012 e o III em outubro de 2013. Ambos os eventos reuniram representantes da sociedade civil organizada e do Governo Federal para discutir propostas e critérios para possibilitar a expansão da política pública de atendimento da Educação Infantil do Campo.

Após a realização do II seminário, em 2011, foram publicados os resultados da Pesquisa Nacional Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em área rural (MEC-SEB/UFRGS), iniciado em 1996 com o objetivo de conhecer a oferta do poder público, bem como as demandas e vozes dos movimentos sociais e sindicais e das famílias sobre as condições e o desenvolvimento da política de Educação Infantil do Campo para entender a situação que se encontra o atendimento infantil do Campo e propor sugestões para a formulação de uma política nacional para estas localidades.

Para subsidiar os passos da pesquisa acima apresentada foi realizado um mapeamento das produções acadêmicas referentes ao tema, um levantamento sobre os Municípios selecionados para

---

<sup>33</sup> A versão completa contendo os dados da pesquisa encontra-se disponíveis no site do MEC.

possibilitar o quantitativo de matrículas ofertadas às crianças de 0 a 6 anos. A pesquisa foi realizada em 30 Municípios, localizados nas cinco regiões brasileiras e os resultados sistematizados em cinco volumes respectivos a cada uma delas.

Apesar do esforço destinado na realização destas ações e o reconhecimento destes resultados como instrumentos importantes para analisar o contexto do Campo e o processo que vem se constituindo perante a Educação Infantil nestas localidades, ao considerar a dimensão territorial do País e sua diversidade sócio-cultural considera-se ainda que estes dados sejam insuficientes para o conhecimento mais aprofundado sobre estas questões. A carência de dados sobre a implementação destas políticas afetas a Educação Infantil do Campo, move o sentido desta pesquisa em investigar as ações que vem sendo desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação de Miradouro a partir de 2005, quando teve início o processo de implementação da Política Educacional da Educação do Campo instituída em 2009 pela Lei nº 1241, que dispõe sobre as Diretrizes Municipais, Normas e Princípios para o desenvolvimento de Políticas Públicas de Educação Básica do Campo.

Ao considerar a conjuntura política educacional que se desenhava, o Município de Miradouro, iniciou a construção de políticas públicas fundamentadas na concepção da Educação do Campo. A aproximação com a realidade municipal auxilia em uma compreensão mais detida com as questões implementadas e os desafios colocados. Na sequência são apresentados alguns aspectos sobre os procedimentos tomados no Município para desenvolver esta política na região.

### 3. A POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM MIRADOURO

A aproximação com o local aonde a pesquisa se realizou foi um momento revelador muito interessante pelas possibilidades de interpretação que se pode obter a partir do contato com as pessoas, com o contexto local em que vivem e a própria dinâmica em que as ações foram materializadas e continuam a acontecer. A inserção no cotidiano conduz à situações inesperadas e surpreendentes, que podem “num piscar de olhos” conduzir os passos previamente traçados para outros horizontes ainda não desbravados.

A imprevisibilidade contida no inusitado, talvez seja um dos aspectos mais instigantes desse processo por ratificar que a vida e a própria maneira de projetá-la, não é uma ação que possa ser definida previamente, mas uma construção histórica que se constitui também por aspectos naturais, inerentes a condição humana, que nem sempre, e que bom que assim seja, são previamente determinadas.

Talvez, esta seja uma das dimensões mais encantadoras da vida. A incerteza sobre o fecho da história com a clareza que cada ação interfere no processo e na maneira em que ela pode ser conduzida. É nesta perspectiva que se apresenta a descrição sobre as interpretações das falas e dos fatos obtidos no Município de Miradouro, com a intenção de realizar uma abordagem descritivo-analítica coerente com o praticado e vivido pelos sujeitos que lá residem, mas sem perder a sensibilidade, o entusiasmo e a amorosidade dos gestos e olhares de uma criança, pois uma pesquisa que trata do universo infantil não pode se deixar mover apenas pelos aspectos da racionalidade que caracterizam este processo.

Assim, inicia-se o desafio de passar ao leitor uma análise sensível e coerente sobre as ações referentes a implementação da política da Educação Infantil do Município de Miradouro a partir do esforço e da maneira de pensar dos sujeitos entrevistados, das observações sobre suas práticas e do processo histórico que justifica o momento atual que se encontra o contexto educacional daquela localidade.

O vir a ser, foi tomado como início de uma reflexão que busca analisar as ações das pessoas a partir dos segmentos sociais que representam e motivam a construção de algo que ainda não satisfaz, que incomoda e que por isso se movimenta numa busca incansável, marcada por divergências partidárias, conflitos pessoais e lutas de classes sociais desenhadas a partir de perspectivas diferentes, de uma sociedade composta por pessoas que possuem diferentes maneiras de atuação, inferências e conquistas.

Assim é o processo de construção da humanidade, a partir dos conflitos existenciais emergem um conjunto de reflexões que podem revelar novas possibilidades de superação a partir das

experiências compartilhadas com o outro, com a sociedade e com o próprio íntimo de cada um. Relativizar as diferentes maneiras de pensar do ser humano é um exercício democrático, quando consideramos a diversidade constituída pela individualidade das pessoas.

Eis aqui colocado, um dos maiores desafios sociais, perceber que, apesar dos aspectos que diferenciam e caracterizam a identidade de cada pessoa, a busca por justiça social é algo comum à todos, porém a estrutura da organização social construída a partir do modelo capitalista, estabelece diferenças sociais injustas onde a minoria da população adquire regalias por meio da exploração do trabalho da outra grande parte da sociedade.

Para superar esta desarmonia social, são definidas ações interventivas por meio de legislações e instrumentos normativos conquistados, na maioria das vezes, pelas reivindicações dos que se encontram mais debilitados e injustiçados pelas tomadas de decisão daqueles que ocupam posições favorecidas pelo poder social, político e/ou econômico.

Mas nem sempre as normatizações e as legislações representam a seguridade de direitos sociais. O cumprimento legal quando não efetivado pelos setores ou organizações institucionais, precisa ser questionado, avaliado, reivindicado para garantir os direitos conquistados. É neste sentido, que o objeto desta pesquisa será apresentado, como um destes movimentos de construção, reconstrução, avanços, limites e possibilidades.

As primeiras informações sobre o Município foram obtidas pelo site do IBGE, que apresenta uma curta descrição histórica onde esclarece que a região que hoje fica localizado o Município de Miradouro, foi habitada pelos índios da tribo Purís, até meados do século XIX, quando o Governo Provincial enviou para aquele local uma expedição comandada pelo Brigadeiro Bacelar, com o propósito de desbravar e demarcar aquelas terras para possibilitar o povoamento pelos colonos. Ainda como contam os moradores do local, ao chegar às margens do Rio Guarús, afluente do Rio Muriaé, o Brigadeiro caminhou até a nascente do rio e avistou um cenário o qual considerou como “uma verdadeira glória!”, expressão que alterou o nome antes dado pelos indígenas de Rio Guarús para Rio Glória.

Depois da expulsão dos nativos surgiram as fazendas de criação de gado e plantação de café, construídas pelas famílias, vindas da região das minas, que deram “início” ao povoamento da localidade, concentrado nas proximidades da capela de Santa Rita de Cássia, motivo pelo qual o povoado recebeu o nome de Santa Rita do Glória.

Até 1839 o povoado pertenceu ao Município de Pomba e posteriormente passou a integrar o Município de São João Batista do Presídio que atualmente recebe a denominação de Visconde do Rio Branco. Em 1855 passou a pertencer ao Município de São Paulo de Muriaé.

Quatro décadas depois, o pequeno povoado de Santa Rita do Glória, deixou de pertencer ao distrito de Nossa Senhora da Glória para ser elevado à condição de Distrito e posteriormente, em 1938, à categoria de cidade. Mantendo as raízes históricas do seu colonizador, recebeu o nome de Glória lembrando o deslumbramento do Brigadeiro Bacelar com a região as margens do Rio Glória. Finalmente em 1943 o nome do Município foi alterado para Miradouro, que mais uma vez se reportou a existência de uma paisagem esplendorosa como ouro, vista de um mirante situado num imenso paredão rochoso que também faz referência ao próprio Bacelar hoje denominada Serra do Brigadeiro, como é demonstrado na imagem abaixo.



Fonte 1: imagem registrada pela câmera do celular da pesquisadora.

Fonte 2: <https://www2.cead.ufv.br/biopesb/images/base/mapaBrigadeiro2.jpg>

O mapa acima indica que o Município fica localizado na parte norte da Zona da Mata Mineira, nas adjacências territoriais do Parque Estadual da Serra do Brigadeiro, a 359 km de Belo Horizonte. O Parque situado ao extremo Norte da Serra da Mantiqueira faz divisa com os Municípios de Muriaé, Vieiras, Ervália, Fervedouro, Araponga, Sericita, Pedra Bonita, Divino e Miradouro.

O Município de Miradouro tornou-se Comarca em 12 de dezembro de 1953 e logo depois extinta e reiterada somente em 15 de novembro de 1990. Possui uma população de 10.718 <sup>34</sup>habitantes com uma distribuição demográfica de 33, 98 habitantes por km<sup>2</sup> distribuídos numa extensão territorial de 301, 672 km<sup>2</sup> onde, 4.580 pessoas, equivalente a pouco mais de um terço da população total da região, residem no Campo e matem a agricultura familiar como uma das principais atividades econômicas locais. (IBGE, 2011).

O Campo é habitado por micro e médios produtores e aglomerados de pessoas que constituem pequenos povoados que trabalham na agricultura ou na pecuária. Dentre as principais atividades, com maior fonte de renda, se destacam as culturas do café, que concentra a maior parte da produção entre os meses de junho a agosto e a do leite que se estende por todo o ano. O Município é formado pelo Distrito de Monte Alverne, localizado a 23km da sede; O Distrito de Santa Bárbara, distante a 12km da sede e o Distrito de Varginha, que fica a 10km de distância da sede. Além dos três distritos o Município também é constituído pelo povoado da Serrania que se localiza a 22 km da sede administrativa que fica localizada na zona urbana.<sup>35</sup>.

O quadro abaixo apresenta um comparativo do número populacional do Município com o Estado de Minas Gerais e da população brasileira nos últimos dez anos. Percebemos que ocorreu entre 1996 e 2000 uma redução do número de habitantes em Miradouro retomando o quantitativo acima de 10.718 mil habitantes registrados em 2014, nota-se que a população voltou a crescer a partir dos últimos quatorze anos.

Ano	Miradouro	Minas Gerais	Brasil
<b>1991</b>	10.227	15.743.152	146.825.475
<b>1996</b>	9.366	16.567.989	156.032.944
<b>2000</b>	9.770	17.891.494	169.799.170
<b>2007</b>	10.197	19.273.506	183.987.291
<b>2010</b>	10.251	19.597.330	190.755.799

Fonte: IBGE/2010.

Alguns fatores como baixo índice de natalidade infantil, êxodo rural, e aspectos relacionados ao meio ambiente podem justificar estes dados que refletem a realidade quando

<sup>34</sup> Estimativas da população residente com data de referência 1º de julho de 2014 publicada no Diário Oficial da União em 28/08/2014. Fonte: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&search=minas-gerais/miradouro>

<sup>35</sup> Informações cedidas pela responsável da merenda e transporte escolar da SEMED.



foi constatado o quantitativo de crianças que freqüentam a pré-escola como veremos mais adiante.

Ainda ao que se refere ao número de habitantes, o quadro apresentado, demonstra que a população se concentra na faixa etária entre os dez aos vinte e quatro anos de idade, havendo um decréscimo considerável a partir dos cinquenta anos mais acentuadamente verificado entre as mulheres.

Para analisar a oferta da Educação Básica no Município e mais especificamente, referente à Educação Infantil o censo de 2010 registrou que 321 crianças estavam matriculadas na pré-escola sendo 174 com 4 anos de idade e 147 de 5 anos. Na faixa etária de 0 a 3 anos, equivalente a creche estão registradas, nos dados do IBGE-2010, apenas 12 crianças. (Fonte: <http://cod.ibge.gov.br/1EF1O>)

Um destaque interessante a partir destas informações é que o Município não possui até o momento desta pesquisa, nenhuma creche ou instituição que atenda esta faixa etária, o que aponta uma incoerência com o indicativo referente a “ população residente que freqüentava creche ou pré-escola” Não foi possível apresentar o número de crianças registrado no último censo na faixa etária de zero a cinco anos, visto que, a tabela abaixo não desmembra o intervalo específico de interesse desse trabalho ao estender o total de crianças registradas até os nove anos que correspondem a um total de 1.269 crianças. Entende-se a partir deste quantitativo que todas deveriam ter garantidas as vagas, a permanência e o acesso assegurados nas unidades educacionais mais próximas de sua residência.

Idade	Miradouro		Minas Gerais		Brasil	
	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
<b>0 a 4 anos</b>	265	248	523.258	504.533	5.638.154	5.444.151
<b>5 a 9 anos</b>	386	370	726.034	702.961	7.623.749	7.344.867

Fonte: IBGE/2010.

Após a apresentação histórica e dos dados que caracterizam alguns aspectos da população e da descrição geográfica do Município, a lente investigativa deste trabalho, se amplia gradativamente ao cenário estudado e centraliza o foco na estrutura organizacional do Sistema Municipal de Educação com base nas informações contidas no Plano de Ações Articuladas (PAR), especificamente, nos campos da Gestão Educacional, Formação de Professores e Profissionais de Serviço e Apoio Escolar, Infraestrutura Física e Recursos

Pedagógicos e Práticas Pedagógicas e Avaliação. A escolha dos campos se deu a partir da pertinência das informações com os objetivos apresentados nesta pesquisa.

A trajetória metodológica da coleta de dados foi direcionada para a análise do PAR do Município por entendê-lo como um instrumento importante para obtenção das informações que se referem a organização administrativa e educacional promovida pela gestão da Secretaria Municipal de Educação para posteriormente subsidiar os outros rumos investigativos que seriam trilhados, assim como, os instrumentos mais apropriados para obtenção de informações mais detalhadas junto as pessoas inseridas neste processo.

A primeira leitura das informações contidas no relatório do PAR ocorreu em junho de 2013, antes do início da pesquisa de campo, e até aquele momento muitas informações apresentaram desarmonia com a realidade posteriormente observada. Evidentemente que, após a realização das entrevistas e o contato com a equipe da SEMEC, muitas ações foram esclarecidas e de uma maneira ou de outra, esta ação investigativa acabou resultando, não intencional e não premeditada, numa ação interventiva. Segundo a assessora pedagógica da SEMEC, alguns aspectos do PAR foram revisados e para ela estas dificuldades no preenchimento ocorreram pelas seguintes questões

*“Olha, diante do que eu enfrentei aqui, eu vejo que isso é complicado sim; por quê? A gente chega no Município pra fazer a construção do PAR, geralmente é um assessor, você quase não tem tempo de reunir; realmente essa parte aí, ela sobrepõe muito o PPP, e quando você pega a realidade do PPP e confronta com o PAR, muitas vezes você deixou a desejar ali. Uma outra crítica que eles fazem dentro do PAR, com relação de pegar empresas terceirizadas pra fazer o PAR. Eles não conhecem a nossa realidade; e eu cheguei aqui, apesar de ser miradourense, eu também não conhecia tanto a realidade; então assim, a gente peca as vezes nessa elaboração também, diante disso. Agora, eu acho que a cada ano que passa, tá melhorando isso. Hoje, diante do PDE interativo, do Programa “Mais Educação”, supervisores e diretoras já estão conhecendo esse sistema via SIMEC e tudo, tá ficando mais fácil da gente equiparar o pedagógico ali junto, a área civil da construção; então tá dando pra gente conciliar isso, interagir mais e adequar o PAR dentro da realidade.”(Assessora pedagógica da SEMEC,2014)*

A colocação apresentada pela assessora pedagógica já demonstra algumas fragilidades das bases do processo educativo visto que, considerando as categorias do complexo de ensino a concepção de educação e o meio educativo são elementos fundamentais para articular a escola a sua realidade. É importante perceber neste relato, a angústia demonstrada pela

entrevistada, quando ela declara que não conhecia a região mesmo sendo moradora do Município.

Este tipo de situação pode prorrogar algumas ações mais imediatas devido a falta de segurança e conhecimento para tomadas de decisões mais precisas. É claro que o tempo é um aspecto a ser considerado em qualquer etapa que reúna novas informações, mas a questão colocada está diretamente ligada a necessidade de traçar objetivos para os pontos que se pretende alcançar e isso se define com mais clareza quando conhecemos o ponto de partida, ou seja o local que estamos.

Evidentemente, que esta afirmativa não responsabiliza nenhum dos sujeitos envolvidos por qualquer dimensão temporal que as ações foram realizadas, trata-se de uma abordagem investigativa e descrições de caráter analítico sobre os fatos, com bases no referencial teórico apresentado.

A partir deste primeiro relato, devido a extensão das informações contidas no PAR, serão destacadas apenas os aspectos que apresentaram divergências com a realidade observada e os que estão diretamente coadunados com os objetivos propostos para esta pesquisa. Portanto a partir de uma dimensão macro, destacam-se os indicativos da Gestão Educacional no que trata sobre o Plano Municipal de Educação- PME, por compreendê-lo como o principal instrumento norteador da política pública educacional do Município. Encontra-se registrado no PAR que

(...) existe um Plano Municipal de Educação (PME), e um planejamento para a implementação de Programa para o acompanhamento e avaliação de suas metas, mas no planejamento não está prevista a criação de um conselho com participação de professores e gestores e de representantes da sociedade civil organizada. (Relatório do PAR via MEC, 2009)

Esta afirmativa não procede, pois desde o primeiro contato, em campo, com as pessoas que trabalham na SEMEC, este questionamento foi lançado e até aquele momento, pelo menos para a equipe técnica da atual gestão, esta informação era desconhecida. Após serem questionados sobre a possível existência do PME, foi iniciada uma busca nos arquivos da Secretaria e da Câmara Municipal, porém constatou-se a inexistência do documento. Para confirmar esta informação cedida pelos técnicos da SEMEC, retomou-se paralelamente a pesquisa de campo, uma análise documental no site da Câmara Municipal de Miradouro e a informação prestada na SEMEC foi confirmada não havia nenhum instrumento normativo que registrasse a existência do PME.

No entanto, a busca possibilitou encontrar outros documentos relevantes como a Lei 1241/2009, que “Institui as Diretrizes Municipais, Normas e Princípios Para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Educação Básica do Campo” e a Lei 1245/2009, que Dispõe sobre a organização, estrutura e funcionamento do Conselho Municipal de Educação do Município de Miradouro.

O ano da publicação dessas duas legislações (2009) aguçou o interesse de entrevistar as Secretárias de Educação do período de 2005, por considerar as pesquisas realizadas anteriormente, RIBEIRO, 2012 e PRIEBE, 2013, onde os relatos datam 2005 como ano do início da implementação da Política de Educação do Campo no Município. A inquietação que emergiu a partir destas fontes e fatos foi identificar qual documento foi gerado para instituir estas ações?

Segundo os relatos apreciados durante as entrevistas com as duas primeiras Secretárias da gestão anterior que estiveram a frente da SEMEC, no período de 2005 a 2010, havia um documento normativo (Decreto ou Portaria) que subsidiou a instituição da Política de Educação do Campo em 2005, porém nenhuma delas soube informar com precisão o caráter normativo do documento, mas ambas afirmam a existência do mesmo.

Com bases nesta informação, a investigação movida pela vontade desafiadora e curiosa da pesquisadora a conduziu visitar a Câmara Municipal do Município, onde foi confirmada a informação que a única legislação sobre a Política de Educação do Campo contida no acervo datava de 2009. A possibilidade da existência de uma Portaria ou Decreto só poderia ser confirmada na Prefeitura, busca que não obteve resultado satisfatório, pois a informação cedida por um dos servidores foi que, a cada troca de gestão os documentos que não são encaminhados a Câmara até o final do mandato em vigor, perdem-se entre os arquivos da Prefeitura. Portanto, define-se este ponto como um “elo ainda perdido” para ser recuperado por outros que sintam-se instigados a revelar este fato ainda não esclarecido.

Quanto ao Plano Municipal de Educação, ambas também informaram que sua construção teve início em 2005, mas não chegou a ser finalizado e conseqüentemente implementado. Quando a Secretária responsável pelo primeiro preenchimento do PAR, em 2008, foi questionada sobre as informações referentes a existência e implementação do PME, sua afirmação foi a seguinte

*“Tem sim! Mas é um negócio assim, com umas quatro páginas, feita de muito antigamente e não representava mais a realidade. Nós começamos a elaborar e não demos conta de terminar. Agora o PAR, tem muita coisa lá que não tem, falei que tinha porque se não, não entrava. Se eu fosse falar com muita honestidade, não era um Plano, estava em construção. E o Par é assim, se você falar que tem tudo, você não precisa fazer o PAR. Você tem que está a frente das políticas, se você não está nela, você não entra, porque ele (o PAR), é um sistema de avaliação da Rede. Pelo menos eu compreendi assim.” (Ex-Secretária de Educação).*

A Inexistência do PME, comprovadamente reconhecida mobilizou a gestão Municipal a recorrer por informações pertinentes para a construção imediata do documento, visto que o artigo constitucional 214 estabelece o Plano Nacional de Educação como instrumento articulador do sistema nacional de educação e nele determinado que

Art. 8º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei. ( PNE- Lei 13.005/2014)

Portanto, até maio de 2015 o Município deverá promover ações que consolidem a construção do seu PME em consonância com o contexto da região e as demandas que aferem as diretrizes lançadas para os próximos dez anos.

Em virtude disso, ocorreu uma formação em julho de 2014, promovida pela SEMEC, para esclarecer aos gestores escolares, técnicos da própria Secretaria e gestores municipais sobre as concepções, procedimentos legais e ações necessárias para tramitar a construção do PME. Durante a observação desta atividade, foi registrada a presença da Vice-Prefeita que ao término da programação encaminhou ao Prefeito uma proposta de Portaria determinando a construção do documento.

A inexistência do PME aponta que as ações desenvolvidas pela SEMEC não seguem um roteiro pedagógico construído coletivamente com as representações sociais locais. Não ficou definido com a população qual o projeto educacional que será desenvolvido nos próximos dez anos. Isso significa que o Município instituiu a política educacional do campo mas não traçou as diretrizes, objetivos e metas a serem alcançadas.

Entende-se ainda que a ausência do PME pode dificultar a construção do planejamento nas escolas ou favorecer ações desarticuladas, de curto prazo ou mesmo padronizadas que continuam a seguir o padrão das escolas urbanas sem priorizar os aspectos específicos locais.

Se existe uma política destinada a valorização das escolas do Campo ela precisa expressar a vida do Campo. Para Freitas o caminho para iniciar o processo de conexão da escola que temos com a vida ocorrerá no interior das relações sociais(2011). Para isso é necessário abertura política para a construção de ações coletivas, que neste momento pode ser consolidada durante a elaboração do PME.

Outro indicativo que compõe o recorte feito do PAR ainda na dimensão da gestão educacional refere-se ao Conselho Municipal de Educação-CME onde foi relatado que

Existe um CME implementado, com regimento interno; a escolha dos conselheiros é feita por indicação e os diversos segmentos não estão representados; o CME zela, em parte, pelo cumprimento das normas, porém não auxilia no planejamento municipal de educação, na distribuição de recursos, no acompanhamento e avaliação das ações educacionais, apenas valida o plano da SME. (Relatório do PAR via MEC)

Então, a partir desta informação também houve a consulta nos arquivos da Câmara Municipal onde consta o registro documental da Lei 1245/2009 que, “Dispõe sobre a organização, estrutura e funcionamento do Conselho Municipal de Educação do Município de Miradouro”. A primeira leitura deste material, também chamou a atenção para a data da publicação, 2009, ao considerar que a implementação da Política da Educação do Campo no Município foi em 2005, quatro anos antes da criação do Conselho.

Mas, durante a entrevista com a Secretária de Educação, do período de 2005, que afirmou que o Conselho havia sido criado durante aquela gestão, esta questão ficou esclarecida pois, pelo último dispositivo do corpo do texto da Lei onde determina no Artigo 11 que, “Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação, sendo revogadas as disposições em contrário, especialmente, revoga a Lei Municipal Nº 1005 de 20/07/1999.” ( Lei Nº 1245/2009).

Portando, houve uma revisão da legislação em 2009 que alterou alguns dispositivos da Lei aprovada anteriormente durante as mudanças da política educacional em 1999, data da criação do primeiro Conselho Municipal como afirmou a Secretária durante a entrevista.

Sobre a composição e a funcionalidade do CME, a ex-secretária de Educação responsável pelo preenchimento do relatório do PAR que também organizou a formação deste órgão no Município revelou as dificuldades encontradas por ela durante a sua gestão para implementar o Conselho

*Quando eu entrei na Secretaria, eu procurei fazer o Conselho de forma mais democrática, com a participação de todo mundo, assim, por exemplo, onde tinha representante da categoria e eles escolherem os representantes e trabalhar de forma mais democrática.*

*(...) nós fizemos, por exemplo, o Conselho do FUNDEB, o Conselho de alimentação escolar, nós fizemos tudo democrático; só que na hora de assumir responsabilidade, aí o que que eles fazem, eles saem do Conselho. (...) aí o que acontece, eles não quiseram votar contra nem a favor, não quiseram se comprometer, porque assumir compromisso com política municipal é muito difícil, porque o cidadão não vai muito pro seu lado né; aí por exemplo, em relação à questão da alimentação escolar, a mesma coisa, aí acaba que o conselho ele fica do lado político do prefeito, porque aí o prefeito impõe; assim que acontece...(Ex Secretária de Educação do Município- 2005)*

Então, percebeu-se que, apesar do CME ser um Órgão deliberativo, normativo, fiscalizador e consultivo, os relatórios analisados apontam que em Miradouro ele apenas se constitui pela questão da obrigatoriedade normativa. A funcionalidade enquanto um órgão que viabiliza a participação social durante as tomadas de decisão, ainda é um exercício de compreensão do processo democrático que, a partir das experiências e das intervenções necessárias que vierem ocorrer, ganha mais credibilidade da sociedade e força enquanto instrumento de intervenção ao Estado.

Até aqui, decorridos os aspectos situacionais sobre o PME e o CME do Município pesquisado, a análise avança para a compreensão da dimensão micro da organização educacional. Ainda focado no campo da gestão do relatório do PAR, o recorte apresentado será sobre os Projetos Político-Pedagógicos das escolas da rede pública de ensino, tendo como ponto inicial a seguinte afirmativa: “Quando todas as escolas possuem um PP, que é padrão para toda a rede, tendo sido elaborado diretamente pela SME.” (PAR-MEC).

Caso fosse confirmada esta informação, haveria mais uma desarmonia no processo democrático da política municipal e da garantia da autonomia das escolas prevista na legislação educacional

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:  
I-Elaborar sua proposta pedagógica (LDB 9394/96)

A questão apresentada buscou a escuta de pessoas diretamente ligadas à gestão tanto da Secretaria quanto das escolas para o entendimento da situação, assim como, as

consequências resultantes deste processo. As entrevistas realizadas com os gestores e supervisores sobre este aspecto, apontaram várias incoerências a começar pela declaração da primeira <sup>36</sup>Secretária de Educação da gestão que implementou a política de educação do campo em 2005, segundo ela

*Cada escola tinha o seu PPP; cada escola construía o seu, diante da realidade; porque apesar de ser um Município pequeno, o povoado de Vargínia é muito mais desenvolvido do que o de Santa Bárbara; tem essas peculiaridades ainda, dentro do próprio Município; apesar de ser pequeno, tem muita diferença. Então cada escola construía o seu, e dentro do Projeto Político Pedagógico vai a Educação do Campo. Agora eu não entendo porque não deram sequência, porque não avançaram né; porque eu acho que é o caminho, é a Educação do Campo; se eu tivesse ficado, eu teria já instituído o ensino médio, já tinha feito contato com escolas, com a MEFA, que é uma instituição que trabalha com o homem do campo, eles já iam me ajudar pra conseguir verba pra construir uma escola, escolher uma localidade que pudesse todos os povoados trazer os alunos para fazer o ensino médio ali numa escola única, voltada totalmente pra formação, pra que eles fiquem na zona rural, porque dá certo, é bom, não é? (Secretária de Educação, 2005-2007)*

Para verificar se a proposta iniciada pela Secretária citada, continuava ocorrendo, foram entrevistados gestor e gestoras das escolas que atendem a Educação Infantil na região. Quando questionados sobre o processo de construção das propostas pedagógicas apenas uma gestora respondeu com clareza sobre o documento

*Esse Projeto da escola foi feito assim: muitos professores deram opiniões, a gente construiu ele juntos; mas hoje em dia tá muito difícil, eu sempre falo isso, eu não sei porque a gente, parece que as pessoas não querem trabalhar do jeito que, a gente pede pra trabalhar de um jeito, ah não nesse jeito é melhor; não acompanha do jeito que a gente queria que acompanhasse... ( Gestora da Escola S)*

Este depoimento pode se justificar pela pouca compreensão que as professoras tenham sobre a importância do PP nas escolas ou mesmo pela falta de funcionalidade deste documento identificada por elas durante as práticas realizadas com as crianças. A exigência do PP somente para atender questões burocráticas pode ter fragilizado os propósitos deste instrumento.

---

<sup>36</sup> Esta Secretária permaneceu no cargo de 2005 à 2007.



Considera-se também que, por se tratar de um processo que envolve o pensar e agir de diferentes pessoas, a diversidade se apresenta como um aspecto desafiador no sentido de superar obstáculos, exercitar a escuta e a tolerância para garantir uma gestão democrática e participativa. Então, entende-se que

O projeto político pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão. (VEIGA, 2008)

Coincidentemente, durante o período da pesquisa de campo, as escolas estavam reformulando seus Projetos para atender a solicitação da SEMEC, então em função disto e para aproveitar o momento favorável, foi solicitada uma cópia do documento de cada escola visitada e identificado por meio da análise de cada um destes documentos, que de maneira geral, eram abordagens muito parecidas, organizadas a partir de uma estrutura padrão que apresentava algumas diferenças apenas nos dados mais específicos como: localização; quadro docente e as metodologias que ora seguiam um calendário padrão, o que costuma ocorrer em grande parte das escolas públicas municipais brasileiras. Sobre os aspectos burocráticos e a autonomia dos sujeitos entende-se que

A existência de regras de participação constitui, de resto, não só um requisito organizacional, justificável em termos operativos, mas também uma base de legitimação importante, um recurso e uma salvaguarda de que os actores particularmente os subordinados, podem lançar mão para reivindicar, ou simplesmente para assumir, determinadas formas de intervenção. (LIMA, 2008)

Então as informações encontradas no PAR, não refletem a realidade observada visto que, considerando os limites acima mencionados, cada escola possui seu Projeto Político Pedagógico e Regimento escolar. Documentos gentilmente disponibilizados pelas diretoras para análise. Cabe ainda neste prisma, outra desarmonia ao considerar a Lei que rege as Diretrizes Municipais sobre a Educação Básica do Campo (Nº1241/2009) que determina a construção das ações específicas com bases nos Referenciais Curriculares da Educação Infantil

Art. 3º. Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial. (Lei nº 1241/2009).

Observa-se a incoerência de incluir o Ensino Médio numa Legislação que se refere à política para a Educação Básica do Campo. Assim como a definição sobre a estrutura organizacional da rede de ensino, pois a própria legislação esclarece que

Art. 7º É de responsabilidade dos respectivos *sistemas de ensino*, através de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade. (Lei 1241/2009).

Como o Município não constitui um Sistema de Ensino próprio estas determinações ficam atreladas aos instrumentos normativos do Sistema Estadual que podem não atender satisfatoriamente as especificidades das localidades da região.

Ainda no recorte da dimensão da gestão educacional, identificamos que a proposta pedagógica do Município teve poucas reestruturações para a implantação do Ensino Fundamental de nove anos. Foram realizadas ações de capacitação dos profissionais para compreender melhor a nova organização, mas outros aspectos que também são importantes para o bom desempenho da aprendizagem dos alunos e a qualidade do trabalho docente não foram realizados em todas as escolas. Dentre as pendências constam ampliação dos espaços físicos, mobiliário e materiais didáticos e pedagógicos adequados para receber as crianças com seis anos.

O relatório do PAR sobre a política de educação integral que compõe o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) aponta que esta transição se desenvolveu gradativamente em 50% das escolas através de atividades oferecidas no contra turno, mas até o momento da elaboração do relatório, o atendimento ainda não acontecia para todas as etapas da Educação Básica e nem todas as atividades que visam a formação integral dos alunos

havia sido implementadas. As modalidades mais ofertadas aos alunos até aquele momento foram as atividades pedagógicas como reforço escolar, o que distorce a proposta do Programa. Os recursos financeiros destinados a estas atividades são considerados insuficientes para desenvolver todas as modalidades nas áreas de lazer, informática, cultura e esporte dentre outras.

Para constatação desses dados e atualização destas informações, considerado o tempo percorrido após o último preenchimento do relatório que ocorreu em 2012, segundo a assessora educacional da SEMEC, na entrevista com o atual gestor municipal ele fez a seguinte abordagem sobre como e por que, está sendo implementada a educação de tempo integral no Município

*(...)a gente aqui tem tempo integral em todas as escolas; nunca teve em Miradouro; nunca teve. Então quando você faz esse gasto com tempo integral, não é a toa não, é necessidade. Porque se eu deixar esse aluno aqui, que estuda de manhã, à tarde na rua sem fazer nada, só pensa em besteira; muitas vezes chega em casa, o pai não tá em casa, fica sozinho nas casa; e eu penso nisso tudo; e eu não fiz a educação do tempo integral somente em uma ou duas escolas, eu fiz em todas, e na zona rural; porque eu via essa necessidade. Você imagina uma criança ou duas numa casa, à tarde sozinha que o pai tá trabalhando; ele tá isolado; qualquer adulto com má intenção pode fazer alguma coisa, não é verdade? Essa é a maior preocupação minha em relação ao tempo integral, principalmente no Campo, porque na rua tem gente; na sede do município tem sempre gente olhando, mas na zona rural, você imagina...(Prefeito de Miradouro)*

Outro elemento que segundo os relatórios do PAR, consta no Plano Municipal de Educação, é a política de valorização docente por meio do Plano de Cargos Carreira e Remuneração (PCCR), para os profissionais de serviços e apoio escolar que se encontrava em fase de implementação, mas até o momento de preenchimento do PAR não era de conhecimento da comunidade. O Plano Municipal de Educação segundo o relatório, apresenta diretrizes bem definidas que estabelece as regras para ingresso na carreira por concurso público, avaliação de desempenho e critérios de evolução funcional através de trajetória acadêmica seja por meio de formação inicial e/ou continuada mas, como já foi apresentado o PME, não foi institucionalizado, portanto as informações são inconclusas e sem validade normativas a nível de planejamento organizacional do Município para o quadro docente.

Na dimensão da formação continuada os indicativos definem como uma das ações prioritárias da Secretaria Municipal de Educação, mas o ingresso na carreira por concurso público ainda não acontece como determinam as diretrizes do PCCR. O cálculo do número de

remoções e substituições do quadro docente no final do ano letivo é realizado pela Secretaria juntamente com as escolas. As maneiras que as novas lotações são realizadas, não minimizam os prejuízos que podem influenciar de maneira insatisfatória no aprendizado dos alunos. O cálculo é feito de maneira geral e não contempla as diversas etapas ofertadas pela rede.

No relatório consta que, 50% ou mais profissionais, que atuam na Educação Infantil possuem formação adequada para trabalhar com crianças de 0 a 5 anos de idade. Ao considerar o quantitativo das 9 professoras entrevistadas que atuam na Educação Infantil identificamos que 4 são contratadas, 2 possuem apenas o magistério 7 são graduadas e 3 pós-graduadas. Portanto, as informações do PAR neste aspecto, são pertinentes com a realidade observada. As inferências destas formações na prática docente e no processo de ensino aprendizagem serão relatadas mais adiante quando for apresentada a análise sobre a dinâmica organizacional das escolas.

Um dos dados mais insatisfatórios observado no relatório se refere ao campo da infraestrutura e recursos pedagógicos ao apontar que as instalações das escolas apresentam minimamente as condições necessárias para atender com qualidade o número de crianças por professor previsto pela regulamentação. Além das salas lotadas, a iluminação, ventilação e a limpeza também não favorecem um ambiente saudável para as crianças e o mobiliário se encontra em péssimas condições de uso.

Infelizmente foi constatada a veracidade desta informação, pelo menos quanto a Educação Infantil, muitos espaços apresentam instalações inadequadas que submetem crianças e professoras a um ambiente muito limitado e insalubre. Mesmo com o comprometimento das gestoras das escolas, existem situações que independem da atuação delas que emplaca na questão financeira como se apresenta no relato abaixo

*Eu já conversei com o prefeito, porque é muito ruim né, não tem condições. A janela toda quebrada e não tem como eu fazer nada sem recurso. Eu tô com dinheiro aqui, que veio para o “Mais Educação”, para melhorias do ambiente; é três mil reais. Eu pensei de pintar a escola, mas aí pediram pra eu não pintar porque o Mirim solicitou uma reforma para as escolas do Município; então se a gente pintasse, ia atrapalhar receber esse dinheiro, porque tem que tirar uma foto do antes e depois. Agora eu tô pensando de calçar esse terreiro, porque hoje, eu já perdi as contas de quantos baldes de água eu joguei nesse terreiro de manhã; nossa gente, foi muita coisa porque tava um horror de poeira sabe; então não dá. Eu vou pegar esse dinheiro agora, já tô olhando os bloquetes e vou calçar o terreiro...*

*(...)Porque eu vou precisar de rebaixar o terreiro, porque se não quando chover, vai entrar lama dentro da escola, já entra lá na Educação*

*Infantil e vou precisar de fazer um murinho também, tipo um cercado né, pra cercar as plantas, porque quando chover vai vir lama pra cima. Então é um trabalho, que eu não sei se três mil reais claro que sem a mão de obra, só os materiais, não dá. Eu tenho o dinheiro da festa junina, mas eu também não posso gastar esse dinheiro. Então é uma série de coisas que é muito difícil; você corre atrás, mas não consegue ver resultado, sabe. Quando eu cheguei aqui que eu olhei, eu disse nossa, eu vou melhorar essa escola, mas hoje eu vejo assim, que você pode fazer muito pouco; você tenta, graças a Deus que eu já consegui porque essa sala aqui não tinha janela... (Gestora da escola L).*

Esta gestora ainda revelou que a escola não está regularizada para atender as crianças de 5 e 4 anos da Educação Infantil. Este fato é mais um implicativo administrativo, pois os recursos são destinados a partir do número de matrículas registradas no censo escolar, então além das dificuldades relatadas com relação à infraestrutura ela ainda trabalha com recursos financeiros inversamente proporcionais a quantidade de crianças que freqüentam a escola.

Isto abrange material didático, recursos pedagógicos, merenda escolar e mobiliário. Acrescenta-se ainda neste caso, a situação da professora que deve estar lotada em outra turma ou escola, já que esta também não deve estar registrada ou cadastrada na relação da rede municipal como professora da Educação Infantil.

É compreensível a partir desta situação e das condições observadas em todas as escolas que atendem a Educação Infantil no Município, que os recursos didáticos pedagógicos, também são insuficientes para atender a quantidade de alunos. Segundo o PAR, menos de 50% das escolas disponibilizam materiais como mapas ou dicionários e não dispõe de jogos e brinquedos para trabalhar no processo de socialização, ensino- aprendizagens essenciais para o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos de idade.

A organização do trabalho pedagógico nas escolas parece na grande maioria ficar sobre a responsabilidade do gestor considerando que metade das escolas possui um supervisor <sup>37</sup> pedagógico, em tempo integral, e são responsáveis pelo atendimento de todas as etapas ofertadas no Município.

Esta prática é bem compreensível, quando conhecemos a maneira em que as ações educativas são planejadas no Município. Sem um PME e com os PP das escolas quase que padronizados, não se pode esperar um tipo de gestão participativa. E ai retoma-se a afirmativa

---

<sup>37</sup> Habilitação extinta do curso de pedagogia que ainda é usada no Município e atribuída aos coordenadores das escolas.

de Caldart (2012), que não haverá mudanças significativas na escola enquanto cada sujeito não seja partícipe deste processo.

A comunidade precisa repensar a que modelo social estas escolas do Campo pretendem atender, para isso é necessário definir que concepção educacional sustentará as bases das ações pedagógicas nas escolas. Caldart enfatiza isto e chama atenção ao afirmar que

As concepções se constituem sim de um conjunto organizado de conceitos, de categorias teóricas, mas que nos devem servir como ferramentas da análise da realidade que temos, exatamente para que ao identificar as contradições presentes na realidade atual, possamos saber o “fio” a puxar para colocar o cenário em movimento, no caminho que estas mesmas referências nos indicam como o mais avançado neste momento histórico. Os conceitos que se organizam e se articulam constituindo visões de mundo e compreensões da realidade nos servem especialmente para compreender a nós mesmos (pessoas e coletivos): em que acreditamos, para que objetivos queremos trabalhar e que realidade (circunstâncias) temos como objeto de trabalho. (CALDART, p. 28, 2012).

Sobre o envolvimento destes sujeitos e a relação escola comunidade aponta-se no relatório que os docentes conseguem estabelecer uma boa relação com os responsáveis das crianças através dos registros diários dos professores. Estas informações são utilizadas para acompanhar o aprendizado e a frequência deles. Quando ocorre baixa na frequência, por mais de três dias, a família é comunicada e caso a situação persista, a escola recorre às instâncias pertinentes para que o aluno retorne às atividades escolares.

Percebe-se que a escola estabelece como conexão à comunidade apenas o desenvolvimento do aprendizado da criança. Foram poucos os relatos que apresentaram projetos sociais que envolvam a comunidade em atividades relacionadas ao próprio desenvolvimento local ou situações referentes a poluição dos rios e nascentes, história das vilas, meios de produção e a própria condição da infância em meio a esse contexto familiar do Campo. As DCNEI apresentam os indicativos necessários para a construção da proposta pedagógica nas escolas, que enfatiza a valorização dos modos de vida do Campo.

I – reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais.

II – ter vinculação inerente à realidade dessas populações, mas culturas, tradições e identidades assim como, as práticas ambientalmente sustentáveis.

III – flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades, respeitando as diferenças quanto a atividade econômica dessa região.

IV – valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessa populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural.

V – prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade. ( § 3º Art. 8. BRASIL, 2009).

Mas estes indicativos não são considerados e não se pode afirmar que esta questão seja atribuída a falta de conhecimento das pessoas, pois este material foi citado várias vezes pelas entrevistadas, sempre que o assunto se referiu a proposta pedagógica das escolas. A questão, talvez, seja a própria funcionalidade das DCNEI e de que maneira estas orientações são utilizadas para o planejamento das atividades educativas com as crianças.

São as abordagens destes aspectos que serão apresentadas a partir de agora. Com base nas informações e análises relatadas o foco investigativo passa a ser as práticas nas escolas para descortinar o que ainda não se revelou ao leitor. As linhas cuidadosamente traçadas até aqui, tiveram o propósito de se aproximar da dinâmica realizada no interior das escolas e compreender a relação destas ações com o universo infantil das crianças que residem no Campo em Miradouro.

De maneira figurativa os rumos da pesquisa são definidos como a procura de um tesouro escondido onde a estrutura textual se configura numa cartografia e os capítulos representam os passos dados pelas trilhas desbravadas. Portando, considerada neste roteiro como dimensão micro, o anseio agora é perceber se as atividades desenvolvidas nas escolas atendem os pressupostos da Educação Infantil do Campo.

### 3.1. Infância do Campo: práticas cultivadas no terreno da escola

Dos 10.251 mil habitantes de Miradouro (IBGE/2010), 513 encontram-se na faixa etária entre 0 e 4 anos. O Censo Escolar realizado em 2012 apontou que 181 crianças, o que corresponde a 35,35% delas foram matriculadas na pré-escola. Isto representa um quantitativo muito baixo ao levar em conta a meta do PNE de ampliar no mínimo em 50% o atendimento na Educação Infantil.

Mas alguns fatores podem justificar a incompatibilidade estatística do IBGE com a realidade observada. Um deles são as matrículas das crianças de 5 anos não registradas no

último censo e o outro a inexistência de creches para atender a faixa de 0 a 3 anos. Segundo a direção das escolas todas as crianças de 4 e 5 anos das localidades do Município estão matriculadas e freqüentam as atividades, restando para consideração das informações do censo apenas as matrículas das crianças de 4 anos.

É bom ressaltar que Miradouro possui apenas uma escola localizada na zona urbana, que atende especificamente a pré-escola com turmas de crianças de 4 e 5 anos. Nas áreas rurais é diferente, elas dividem o espaço com os alunos do Ensino Fundamental na mesma escola ou em prédios anexos localizados nas proximidades destas instituições.

Com base nesse levantamento estatístico foi alterada a proposta inicial em fazer um recorte da Educação infantil no Município escolhendo apenas uma das escolas, mas duas questões foram pertinentes para ampliar a abordagem. A primeira foi o número reduzido de turmas e crianças residentes nas localidades mais distantes da sede e a segunda foi a colaboração da Prefeitura por meio da SEMEC que viabilizou o transporte para fazer a cobertura de todas as unidades.

Então, foi decidido que todas as escolas fariam parte da pesquisa assim como seus diretores, supervisoras e docentes. Não foi possível entrevistar todas as professoras que atuam na Educação Infantil do Município, pela quantidade maior do quadro docente da Escola “Margarida Meireles e Julieta de Castro”, localizada na sede. Somente nesta unidade, do total de nove, quatro professoras foram entrevistadas. O quadro abaixo apresenta as escolas, categoria funcional e a quantidade de entrevistas.

Localidades	Escola	Diretor(a)	Supervisora	Turma(s)	Professoras
Miradouro(sede)	E.M Margarida Meireles e Julieta de Castro	1	Não tem.	4	4
Vargínia	E. M. Euclides da Cunha	1	0	1	1
Santa Bárbara	“Pequeno Passo”	1	1	2	2
Serrania	E. M Maria Angélica	1	1	1	1
Monte Alverne	E. M. Alcino Becálio	1	0	1	1
Total	5	5	2	9	9

Quadro das escolas e pessoas entrevistadas.

Além destas pessoas também foi possível o contato com o Prefeito e Vice-Prefeita, o corpo técnico da SEMED, incluindo o atual Secretário de Educação, duas ex-Secretárias da



gestão anterior, o Presidente do Sindicato de Trabalhadores Rurais e a Coordenadora das Comunidades Eclesiais de Base.

As contribuições a partir das informações prestadas pelos entrevistados serão incorporadas no texto conforme o desenvolvimento do tema e a necessidade de fundamentar os fatos e ações observadas.

Para entender como se organizam as ações referentes a Educação Infantil, o primeiro contato foi com a SEMEC para conversar com a pessoa responsável por esta etapa da educação básica, então confirmando os relatos anteriores, não há uma coordenação específica para a Educação Infantil, o trabalho de acompanhamento é realizado por uma coordenadora geral que também atende as demandas do Ensino Fundamental. Esta situação é bastante delicada, pois existem requisitos específicos para subsidiar cada uma dessas etapas. As formações continuadas, avaliação e as metodologias desenvolvidas partem de concepções diferenciadas que necessitam de um aprofundamento teórico para operacionalizar atividades coadunadas com o propósito da Educação Infantil.

Em conseqüência disso, muitos anseios foram identificados durante as entrevistas, de maneira geral as diretoras, supervisoras e professoras sentem a necessidade de uma coordenação que atenda somente as questões referentes a Educação Infantil como se apresenta nos relatos abaixo

*(...) em 2008, antes de eu ir pra escola, eu fiquei um ano e meio na Secretaria, e eu atendia todas as escolas da zona rural; aí me pediram pra fazer uma capacitação com as meninas da educação infantil e foi muito boa, (...) a gente trouxe experiências, (...) confeccionou material, coisa pra ser trabalhada na educação infantil e foi muito rico essa troca, mas só que ficou só nisso. (Supervisora da Escola B)*

*Nós aqui no Município não temos uma coordenação só para a educação Infantil, então quem nos orienta é a Érica que vai e tira nossas dúvidas quando a gente precisa. Nas nossas formações também acontece alguns avisos sobre algumas mudanças. ( Diretora da Escola M)*

*A gente trabalha, mas é mais ou menos, porque nós não temos muitos materiais; é claro que a Zinaida oferece um apoio muito grande né, que é a supervisora; a Juraci tá buscando mais conhecimento, é uma professora que realmente ela precisa muito de um apoio, de buscar também, mais conhecimento (...). (Diretora da Escola L )*

È imprescindível uma coordenação específica para que também o planejamento e os projetos das escolas possam ser acompanhados e orientados continuamente. Ao considerar a extensão da rede municipal e os Programas, financiamentos e concepções que norteiam a proposta pedagógica para a Educação Infantil, torna-se inviável todas estas atribuições com características diferenciadas, sob a responsabilidade apenas de uma pessoa. Talvez este acúmulo de atribuições, seja um dos fatores que fragilize os aspectos que precisam com urgência serem melhorados.

Os aspectos observados nas escolas tiveram por base as sete dimensões consideradas no documento dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (MEC, 2009): Planejamento Institucional; Multiplicidade de experiências e de linguagens; interações; promoção da saúde; Espaços, materiais e mobiliários; Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social.

A primeira instituição visitada foi a Escola Municipal Professoras Margarida Meireles e Julieta de Castro, localizada na área urbana do Município. Lá existe uma boa infraestrutura física, com salas consideravelmente adequadas, refeitório, copa, cozinha, depósito para armazenar a merenda escolar, ampla área para recreação, sala de vídeo e uma secretaria bem estruturada com máquina de Xerox, impressora e computador com acesso a internet. (Anexos 1, 2, 3 e 4).

Estas condições não foram as mesmas encontradas nas escolas do Campo visitadas no dia seguinte. O ônibus escolar com destino ao Distrito de Vargínia foi o transporte utilizado para chegar a Escola Municipal Euclides da Cunha que possui uma turma com cinco crianças de cinco anos de idade atendidas no turno da tarde.

As crianças, junto com a professora, concentram a maior parte das atividades numa pequena sala com aproximadamente 3m<sup>2</sup>, que dividem o espaço físico com duas mesinhas, para quatro lugares, unidas no centro da sala com sete cadeirinhas ao seu redor; uma mesa com cadeira para a professora localizada num dos cantos e um armário para guardar os materiais didáticos encostado em uma das paredes. (Anexos 5, 6 e 7).

As demais dependências da escola não foram observadas, pois os alunos estavam em aula, mas a visualização externa permitiu descrevê-las como uma área bastante espaçosa que possui uma quadra de futebol na lateral do prédio na parte interna do terreno. Recentemente a escola foi contemplada com a construção de mais duas salas de aula para o Ensino

Fundamental. Sobre o espaço destinado ao atendimento infantil a professora da pré-escola declarou que

*“A infraestrutura precisa melhorar. Como a Educação Infantil parte do lúdico, precisamos ter mais materiais para desenvolver este tipo de atividades. As crianças brincam com pneus, sucatas e cordas no pátio da escola. Estas atividades precisam ser mais praticadas para a socialização das crianças. Durante as brincadeiras as crianças trilham seus caminhos e ganham autonomia, nós temos que ser apenas medidores deste processo.”*  
(Professora da Pré-escola - Vargínia)

Esta turma funciona no turno da tarde porque pela manhã a escola atende somente os alunos do 6º ao 9º ano para que eles estejam livres no resto do dia para ajudar as famílias no preparo da terra e colheita dos produtos agrícolas. Quando questionada sobre o acesso e frequência a professora confirmou que no Distrito de Vargínia há somente este quantitativo de crianças nessa faixa etária e todas frequentam regularmente a escola.

A diretora, também demonstrou insatisfação com o espaço destinado às atividades da pré-escola, mas se diz muito satisfeita com o desempenho da professora, que apesar das dificuldades e condições inadequadas para desenvolver o trabalho com as crianças, é bastante competente, dedicada e muito atenciosa com todos da sua turma.

Durante a conversa com a professora, ela demonstrou realmente envolvimento com o trabalho e falou dos projetos de leitura que realiza com as crianças, mas não foi possível perceber articulação das atividades dela com o PP da escola. Outra percepção foi de que por se tratar de uma turma muito pequena e a única de Educação Infantil daquela localidade, a professora é a responsável pelas ações realizadas, mas no entanto, não foi apresentada ou identificada qual a concepção educacional definida para trabalhar a infância do Campo.

Após as entrevistas com a diretora e a professora, o motorista com um veículo disponibilizado pela SEMED fez o deslocamento para Escola Municipal Maria Angélica, localizada na comunidade do Lambari pertencente ao Distrito de Serrania.

Esta escola, que não está regularizada, também possui apenas uma turma de pré-escola que no início do ano letivo atendia dez crianças de cinco anos de idade durante o turno da tarde, após algumas desistências, atualmente frequentam apenas seis. Nesta primeira visita, a diretora não estava presente então nossa conversa teve início com a supervisora. Depois de esclarecer sobre o propósito da visita e a que se destinava a pesquisa ela sem rodeios relatou assim

*“A gente vê uma certa falta de preparo para trabalhar com a Educação Infantil. É a parte mais esquecida da escola. Nunca tem uma formação específica só para as professoras da Educação Infantil, sempre é todo mundo junto com as professoras do Fundamental. Aqui a gente aprende na prática e pela internet. Percebi a importância da Educação Infantil, quando trabalhei no 1º ano. É lá ( Ed. Infantil) , que a criança aprende a interagir e socializar com todo mundo. A professora, para estas turmas, precisa ter perfil para brincar, pular, correr e interagir ativamente com as crianças.”*  
(Supervisora da Escola- Maria Angélica)

Depois a conversa aconteceu com a professora que, de imediato, disse que em mais de vinte anos de magistério era sua primeira experiência com crianças pequenas. Para ela no início foi muito difícil, sentiu-se muito insegura, mas com o apoio das outras professoras e da supervisora estava melhorando. Questionada sobre o tipo de atividade que realizava com as crianças, ela respondeu que trabalha muito com tracejado para aprimorar a coordenação motora, as letras do alfabeto, cores, números e numerais. Ressalta que as crianças fazem bastante atividades em “ folhas de papel” para ficar com a coordenação “perfeita”.

Depois do lanche ela procura sair da sala e brincar com a turma na área de terra batida na frente da escola. A sala da pré-escola fica numa área externa desvinculada do prédio da escola. Possui em média 4m<sup>2</sup>, com algumas mesas e cadeiras que juntas formam três grupos em forma de círculo. Localizada próxima a porta havia uma mesa com cadeira para a professora e na parede do lado oposta um armário de alumínio. No cantinho diagonal com a porta existia um aglomerado de quatro mesas/ou cadeiras, umas sobre as outras. (Anexo, 8)

No lado da sala das crianças há uma horta que segundo a supervisora os legumes e hortaliças que lá são cultivados pelos alunos do Fundamental, são utilizados na merenda escolar. (Anexo, 9 e 10)

Já quase no final da tarde, ainda havia a última escola para ser visitada e cumprir o roteiro das visitas daquele dia. A Escola Municipal Alcino Becálio, localizada no Distrito de Monte Alverne, foi a terceira Escola rural visitada.

O diretor prestou as primeiras declarações e disse que estava há pouco tempo a frente da gestão, assumida no mês de fevereiro de 2014. Neste roteiro de entrevistas ele foi o primeiro a se referir sobre a Educação do Campo no Município. Na visão dele, a concepção sobre a Educação do Campo não é trabalhada na Educação Infantil. Ele esclareceu que foi um dos professores selecionados em 2008 para fazer o curso de licenciatura em Educação do

Campo ofertado pela UFMG, mas não chegou a concluir. Em sua opinião, atualmente naquela comunidade, apenas 5% dos alunos da escola tem intenção de permanecer no Campo.

Esta turma, assim como as duas anteriores, atende pelo turno da tarde, é composta por dezoito alunos de cinco e quatro anos de idade que ficam numa mesma sala. Ele também afirma que todas as crianças que se encontram nesta faixa etária na localidade, estão matriculadas e matem frequência regular.

A professora da turma fez questão de esclarecer que, apesar de possuir alguns anos de docência esta é sua primeira experiência com uma turma de pré-escola e que ficou muito assustada no início do ano. Questionada sobre as atividades que desenvolve com os alunos ela disse que as crianças assistem filmes, escutam músicas infantis, brincam de roda, bola, coelhinho sai da toca. Mas como meta afirmou que gostaria que ao final do ano as crianças de cinco anos, conhecessem os números até dez, o alfabeto, soubesse escrever seu nome e praticassem “boas maneiras”. Ressaltou ainda que boa parte de suas atividades são orais.

Sobre as atividades de desenho, pintura, e musicalização (anexos 11, 12 e 13) ela apresentou o seguinte depoimento

*“Não gosto de trabalhar com eles com giz de cera, pois se com lápis de cor o desenho já fica feio e rabiscado, imagina com o giz de cera! Como não tem aparelho de som na escola, tenho usado um pen drive com a gravação do DVD da Xuxa para cantar as musiquinhas e o alfabeto com o A, B, C da Xuxa. Também “trabalho com eles o Hino Nacional e o Estadual, como atividade cívica.” (Professora da pré-escola- Monte Alverne).*

No dia seguinte, restava conhecer a Escola Municipal de Santa Bárbara que possui duas turmas de pré-escola, uma com sete alunos de quatro anos e outra com dez alunos de cinco anos de idade, ambas no turno da tarde também.

O atendimento dessas turmas não é realizado no mesmo prédio da escola. As crianças de cinco anos concentram-se num pequeno prédio localizado na frente da escola, onde antes funcionava o posto de saúde da localidade. Ele é constituído por duas salas pequenas destinadas para a turma da pré-escola e a outra para os alunos do 1º ano do Ensino Fundamental. (Anexos, 14, 15 e 16).

Os alunos de quatro anos são atendidos num outro prédio alugado, próximo a escola, com duas salas onde se desenvolvem também as atividades do Programa “Mais Educação”. Em virtude da escassez do tempo, só foi possível conversar com a professora responsável pela

turma das crianças de quatro anos. Ela me levou à sala para mostrar o espaço físico e os trabalhos que desenvolve com as crianças. Suas atividades têm como eixo norteador o brincar e confessou que se sente muito realizada em trabalhar na Educação Infantil. Formada recentemente em 2012, está apenas a dois anos na escola e disse que a única dificuldade encontrada é com relação a algumas mães que no início do ano insistiam em permanecer na sala junto aos filhos, mas depois tudo foi resolvido.

Esta professora demonstrou muita preocupação em relatar sobre sua rotina com as crianças com a intenção de receber alguma orientação sobre a prática que estava sendo realizada por ela.

*“Depois de receber carinhosamente meus alunos, iniciamos uma oração feita a cada dia por uma das crianças, depois cantamos uma música de bom dia ou de bem-vindos bem alegremente. Mostro o calendário aqui da parede para eles saberem o dia da semana e o mês do ano, aí eu vou para o painel do tempo para eles me falarem como está o dia. Faço a chamada com as fichas dos nomes e cantando também uma musiquinha. Essas atividades fazem parte da rotina diária, depois planejo outras atividades planejadas a cada semana”. (Professora da Pré-escola- Santa Bárbara).*

Foi bastante perceptível a dedicação da professora com seu trabalho. A sala apesar de muito pequena, talvez um espaço de 3m<sup>2</sup>, contendo duas mesas quadradas que juntas agrupavam ao seu redor sete cadeirinhas de madeira bastante danificadas pelo tempo, tornou-se um ambiente bem aconchegante pela decoração dos painéis nas paredes e a pintura recente do prédio. (anexo 17)

Sobre a Educação Infantil do Campo, a professora pouco se referiu, disse que procura relacionar suas práticas com a realidade local, mas essa afirmação só surgia depois que foi questionada sobre o assunto. Posteriormente, na conversa com a supervisora, ela demonstrou satisfação com o trabalho desta professora e relatou que ela é muito carinhosa com as crianças.

Para a supervisora de Santa Bárbara, pouco se tem feito pela Educação Infantil no Município, ressaltou também a falta de uma coordenação específica e de formações continuadas. Quanto as especificidades do Campo considera que na escola em que trabalha, já aconteceram projetos muito interessantes valorizando o Campo, mas assume que não tem muitas informações sobre como trabalhar estes aspectos com as crianças de quatro e cinco

anos. Geralmente, durante as apresentações dessas atividades a participação do pré-escolar acontece através de danças, poemas ou músicas cantadas pelas crianças.

Dentre todas as escolas visitadas neste primeiro momento, esta foi a que demonstrou, através dos espaços, painéis, e atividades verificadas a que mais se aproxima de uma proposta educativa onde o Campo é tido como referência para o desenvolvimento das ações pedagógicas coadunadas com a realidade e cultura local.

Ainda é muito marcante a presença de atividades relacionadas ao processo de leitura e escrita e anseios das professoras de que o domínio das letras e números pelas crianças vai qualificar o trabalho docente e preparar as crianças para o primeiro ano do Ensino Fundamental. O que pode ser considerado como uma habilidade complementar às DCNEI acaba se consolidando como prioridade nesta etapa. Esta não é uma característica só das escolas do Campo mais um atenuante também nas escolas urbanas que precisa ser superado.

Esta análise foi repassada a SEMEC que assumiu esta necessidade de esclarecimento resultante da falta de uma política de formação continuada para estas professoras.

Em virtude disto, no retorno ao Município, em julho, atendendo a solicitação do Secretário Municipal de Educação, foi realizado dois momentos de conversa com os profissionais da Educação Infantil. Um para apresentar os instrumentos normativos e legislações para subsidiar a construção do Plano Municipal de Educação e outro para dialogar com eles sobre os fundamentos teórico-metodológicos e também os instrumentos que subsidiam a Política da Educação Infantil do Campo.

Os encontros aconteceram em dois dias, pela manhã e tarde, contou com a participação significativa destas pessoas e foi de grande importância, pois se constituiu num ambiente de troca de informações, dúvidas, anseios e sentimentos de superação perante os obstáculos apresentados.

A avaliação ao término do encontro surpreendeu pelo nível de conhecimento que as professoras apresentaram sobre as concepções, fundamentos legais, e referenciais teóricos que fundamentam algumas práticas em detrimento a outras. Foi oportunizado esclarecer sobre a importância e significado do brincar, da brincadeira, dos desenhos livres, utilização do giz de cera, coordenação motora, níveis da leitura e escrita na perspectiva do letramento e como ponto mais relevante associar o sentido das práticas utilizadas e sua relação com a infância do campo. Que concepção educacional se quer considerar para aquelas crianças do Campo?

Uma outra atividade fora da agenda prevista, aconteceu na noite deste mesmo dia. Houve uma reunião dos Trabalhadores Rurais que discutiram sobre a questão da influência

dos agrotóxicos na saúde das pessoas e sobre a criação de um banco de sementes orgânicas para garantir a produção de produtos saudáveis na região.

Estas informações foram muito pertinentes para enriquecer esta pesquisa, porque esses alimentos são consumidos pelas crianças nas escolas, adquiridos pelo Programa da Merenda Escolar. Então, consumir, numa região considerada área rural, produtos envenenados, não se constitui como ação educativa. Por se tratar de um movimento local dos próprios agricultores e uma situação ligada diretamente a economia da região, o presidente deste sindicato foi entrevistado, para saber como ele compreendia estas ações e de que maneira as escolas se apropriavam ou não deste debate. Para ele

*(...) a questão do PNAE, que é o Programa Nacional da merenda Escolar, tem algumas pessoas dentro da administração que não tem, porque está lá. O Programa da merenda Escolar não é só a aquisição da merenda, tem todo um trabalho em torno disso; é permanência do homem no Campo, é questão da renda do agricultor, é questão da qualidade de vida, a saúde das crianças; então tem tudo isso; não é só você ir lá a adquirir o produto... Mesmo na questão da merenda, você já foge da Educação do Campo; já vai partir pra industrialização...*

*Eu vejo os nossos professores, vocês me desculpem, mas, na questão da Educação do Campo, eles estão muito atrasados, porque na verdade, a maioria também não vivenciaram isso, e sem ter um preparo eles não vão conseguir também... (Presidente do Sindicato de trabalhadores Rurais de Miradouro)*

Realmente, conforme as falas das professoras a maioria não vive no Campo e algumas nem residem no Município. Outro fato importante relacionado a esta questão, segundo as professoras da escola Margarida Meireles e Julieta de Castro, é a dificuldade encontrada com as mães de algumas crianças para aceitarem que seus filhos comam os alimentos da merenda. As crianças levam para o lanche, refrigerante, achocolatado em caixinha, salgadinhos industrializados e biscoitos recheados. Quando questionadas sobre esta situação e quais as ações ou providências tomadas elas disseram que “ as mães não ligam muito para o que a gente fala e continuam mandando este lanche mesmo”.

Porém, destaca-se que esta situação ocorre apenas nesta escola, as demais localizadas nos distritos e povoados, segundo os relatos coletados, não apresentam esta dificuldade, muito pelo contrário, as crianças não levam alimentos para a escola e consomem o que é oferecido nos cardápios elaborado pela nutricionista da SEMEC.

Mas a questão da merenda foi apenas mais um dos aspectos que destoavam de uma proposta educacional atrelada aos interesses e a realidade das crianças do Campo, ainda



intrigava buscar mais informações para entender o desenvolvimento desta política a partir de 2005 e quais avanços contribuíram significativamente para este processo ou os limites que se estabeleceram nesta trajetória.

Então, no retorno a Escola Municipal de Santa Bárbara, estes questionamentos foram lançados a diretora, que é considerada uma referência local pela sua história de dedicação e envolvimento com a Política de Educação do Campo na região. Ela fez questão de esclarecer que

*No meu entendimento, esse é o meu ponto de vista. Desde quando o Dr. Wagner, que era o prefeito na época, implantou a Educação do Campo no Município, por eu ser da zona rural e já mexer com Campo, eu abracei a causa mesmo(...).eu percebi que eu já trabalhava a Educação do Campo, mas não com esse nome Educação do Campo.(...) Eu sou a professora que deve ser até um pouco maluca em sala de aula; porque a minha sala de aula não baseia só ali dentro da sala de aula; eu amo trabalhar lá fora; é aula de Campo, levar os meninos pra conhecer as coisas, pegar na massa mesmo. Eu sou desse jeito(...)então quer dizer, eu abracei a causa.(...) os professores não fizeram a mesma coisa.(...) Então o que enfraqueceu, o que tá enfraquecendo cada vez mais, é porque os professores não trabalham e não querem abraçar a causa. Essa é a minha opinião(Diretora da Escola S).*

Mais especificamente ao trabalho realizado na Educação Infantil e sobre a relação destas práticas com o Campo, a diretora demonstrou muita compreensão sobre o assunto e demonstrou sua criatividade apresentando vários projetos desenvolvidos por ela e implementados na escola, mas assumiu com muita clareza e serenidade, sua preocupação com a prática realizada pelas professoras das crianças de 4 e 5 anos da escola que trabalha.

*Olha, eu tive vontade que elas levassem assim, porque elas trabalham bem;mas eu tinha vontade que elas trabalhassem mais as matérias envolvendo o Campo; eu tinha essa vontade. Tipo assim, eu vou te dá uma dica: porque não trabalhar ou até mesmo montar um projeto sobre o sítio, sobre a chácara, sobre uma fazenda, e fazer uma visita a esse sítio, vê os tipos de animais que tem aqui; quer dizer, são questões que podem ser trabalhadas na Educação Infantil;porque quando eu fui professora de Educação Infantil, eu mesmo montava os meus projetos, e olha que nem era falado em Educação do Campo, mas devido as crianças serem daqui, os meus projetinhos que eu montava pra Educação Infantil, eram todos voltados para o Campo, sobre o gado, aí eu visitava sítio, sobre os animais de um sítio, como que eles nascem, sobre a reprodução, quer dizer, tudo uma coisa assim bem infantil, bem voltada para o Campo. Eu tinha vontade que agora, as professoras voltassem a fazer isso, porque eu acho que o amor ao Campo tem que começar de pequenino.(Diretora da escola S).*

È marcante a vontade que a entrevistada demonstra para aproximar cada vez mais as ações educativas da escola com o Campo, mas o êxito e os propósitos lançados para a construção de uma mudança emergem primeiramente da concepção que cada pessoa envolvida neste processo possui. Este movimento torna-se mais árduo e penoso quando poucas mãos movem os instrumentos necessários para lavrar uma terra que durante anos produziu somente os frutos do agrado de uma parcela da população..

Tenta-se metaforicamente dizer que, a ação política é um movimento coletivo onde as pessoas precisam estar envolvidas em causas comuns e princípios minimamente sintonizados com o que acontece ao redor delas, seja onde for. Este aspecto, de territorialidade foi identificado nas falas das pessoas que demonstraram melhor compreensão sobre a Educação do Campo, uma delas é professora da Educação Infantil e relatou o seguinte

*A visão de Educação do Campo pra mim, não se restringe a um conteúdo, não se restringe a um dia separado na sala de aula pra eu trabalhar a Educação do Campo; eu vejo a Educação do Campo como uma maneira de viver, de ser. Eu penso o seguinte: se eu não me vejo no Campo, se eu não simpatizo com o Campo, não valorizo o Campo, eu nunca vou trazer essa ideia pra dentro da sala de aula. E o que acontece? Pelo menos aqui dentro da rua. A maior parte dos professores não tem essa visão; assim, tá com o olhar focado aqui, mas sem perceber que nós estamos extremamente ligados ao Campo; não valoriza as questões do Campo. Eu acho que a Educação do Campo é uma coisa de dia a dia (Professora W)*

Sobre as práticas realizadas na Educação Infantil destaca que

*Em relação à Educação Infantil, o que eu acho? Colocando até a Educação do Campo à parte, no nosso Município nunca foi valorizado assim, nunca foi o foco, o objetivo da educação geral (...) a gente tá num prédio lá separado, ótimo; mas ele não está totalmente adequado pra crianças; ainda não está; falta estrutura melhor ainda; falta essa visão. E outra; capacitação.(...) quando falou vai ter escolinha lá, foi chamando a lista do concurso. Ninguém queria ir pra lá;(...) a gente foi pra lá morrendo de medo. Aí a gente começou a pesquisar sozinha, começou a estudar sozinha; a gente não tem capacitação; não tem...(Professora W)*

Esta professora atua há quinze anos na rede municipal possui magistério, é graduada em letras e tem especialização em língua portuguesa e mesmo assim demonstra preocupação com sua prática, pois percebe a necessidade de aprofundamento dos estudos na área da Educação Infantil. Mesmo considerando o mesmo campo de atuação educacional, a professora já identifica muitas lacunas na sua formação que não respondem aos questionamentos ou situações específicas do trabalho com crianças pequenas.

Além das professoras, foi possível escutar o relato de algumas pessoas da sociedade civil organizada que adquiriram forte representatividade na região. Durante as entrevistas os nomes destas pessoas foram citados espontaneamente e foi percebido que dentre elas um nome era referenciado com mais entusiasmo e recomendado, pois segundo os contatos feitos nas localidades, seria alguém que não poderia ficar de fora da pesquisa.

Sem muito interesse e mais por consideração aos apelos e recomendações, retornamos a residência da Coordenadora dos Movimentos Eclesiais de Base, considerando que já havíamos procurado por ela numa outra ida a sua casa, mas naquele momento ela não se encontrava no local. Atualmente ela trabalha como merendeira na escola de Monte Alverne e também está a frente do movimento de mulheres e coordena os Movimentos Eclesiais de Base de Miradouro.

Na segunda visita, a recepção foi calorosa sobre a harmonia de uma roda de viola organizada por ela que convocou a vizinhança para apresentar as cantigas e hinos que ecoam durante as ações, eventos e reuniões do movimento.

Em meio a toda aquela vigorosidade, num cantinho reservado na sala, da casa que muito relembra uma “casinha de boneca” a providência se fez cumprir. Enquanto aquela mulher falava de maneira branda e ao mesmo tempo firme, compreendi a importância de conhecê-la e de estar ali naquele lugar distante, diferente da minha cultura, numa noite gelada onde o espaço próximo ao fogão de lenha era o lugar mais disputado da casa.

Dona Angélica participante ativa dos movimentos sociais a mais de trinta anos, é uma mulher guerreira trabalhadora rural, mas acima de tudo é esposa e mãe, que compreende e sabe como vivem as mães das crianças do Campo. O pensamento daquela mulher sobre o atendimento que as crianças de 4 e 5 anos recebem nas escolas de Miradouro, jamais poderia estar ausente desta pesquisa.

Sobre o sentido da Educação Infantil do Campo e de que maneira as escolas da região, retratam a infância da criança do Campo seu posicionamento foi o seguinte

*Eu nunca achei que retrata; até hoje não. Elas vivem assim uma forma diferente; quando tá na escola é uma coisa; elas estão lá com o professor na sala de aula, estudando uma matéria totalmente diferente; elas vêem alguma coisinha assim do Campo né, fala um pouquinho sobre a agricultura, e quando chega em casa é totalmente diferente. E o que eu tenho observado é que as vezes chega em casa e as criancinhas as vezes tem até vergonha de falar que é da roça, fica muito com a televisão ligada naqueles programas que eles gostam(...). Eu já vi uma criancinha ter vergonha da mãe, porque a mãe chegou toda suja em casa, porque tava chegando da roça e chegou alguém chamando e a criancinha ficou com vergonha. A mãe me falou, hoje mesmo a mãe me contou minha filha ficou com vergonha porque eu cheguei toda suja da roça. ( D. Angélica)*

Hoje D. Angélica vive um contexto muito diferente do seu tempo, a infância vivida por ela no Campo, se diferencia do cotidiano das filhas das suas vizinhas, amigas e das próprias crianças que freqüentam a Escola que ela trabalha. As práticas das professoras analisadas a partir dos relatos que foram coletados priorizam a escrita, a leitura e valorizam pouco o que deve ser priorizado nesta etapa.

D. Angélica, talvez nem conheça as concepções teórico-metodológicas da Educação Infantil e muito menos a finalidade estabelecida legalmente no artigo 29 da LDB 9394/1996, mas sua experiência de vida como filha, mãe e cidadã não a deixam esquecer que os aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social estão associados ao respeito e a dimensão familiar.

*Primeira coisa, o que o pai mais a mãe da gente ensinava de educação, a gente tinha que honrar; meu pai falou que é assim, que eu não posso maltratar os mais velhos, que eu tenho que falar senhor, que eu tenho que tomar benção, questão do respeito. Nossa hoje as crianças tão tratando, quando a gente fala as crianças, tem uma parte que não, que ainda consegue os pais passarem alguma coisa, mas, a gente lida com elas, mas é muito diferente sabe; não sei onde que nós vamos parar. Não tem essa questão né, o respeito tá acabando; o diálogo; a criança hoje, ela quer ver televisão; então a gente não tá importando muito; a gente não, no tempo da gente, a gente brincava tanto com as outras crianças de boneca, de rodinha, fogãozinho de lenha feito lá no barranco. Os meninos da roça não vivem isso mais não, nem os da roça sabe, nem sabe o que é. Então é muito diferente mesmo. ( D. Angélica)*

Fica muito evidente que as pessoas mais envolvidas com a realidade da região compreendem melhor o sentido da Educação do Campo. Elas percebem a necessidade de potencializar a cultura, o trabalho, os modos de vida das pessoas de maneira que estes aspectos façam parte do currículo da escola.

O desafio de aproximar a escola com estes aspectos só poderá ser superado quando novas relações sociais forem consideradas para um projeto mais abrangente que fortaleça a concepção que a escola representa a vida e nela se insere o trabalho como princípio educativo. Enquanto este entendimento não se estabelecer como peça fundamental deste processo, a escola enquanto organização social permanecerá fragilizada e continuará distante da vida das crianças.

Se a luta pela Educação do Campo se traduz num processo contínuo e abrangente, esse movimento alcança a Educação Infantil e trava batalhas pela garantia do respeito da infância do Campo. Fica muito claro que as pessoas que mais compreendem esse processo ainda são pouco valorizadas. Suas ações, maneiras de pensar, agir, mobilizar as pessoas precisa ter um olhar mais sensível da gestão municipal para que a Educação Infantil seja trabalhada a partir das concepções sobre a infância, o papel social das crianças e o cumprimento dos direitos institucionalmente assegurados.

Retomando as premissas necessárias para a transformação da escola enquanto representação da sociedade, apresentadas no capítulo anterior, percebeu que a minoria das pessoas entrevistadas define com clareza o modelo social de infância que a escola precisa atender. Consequentemente não é possível organizar o que é particular e universal no currículo já que o particular representa justamente a valorização do contexto local.

A compreensão do conjunto destes elementos requer um posicionamento social das pessoas, consolidado no interior dos movimentos sociais que participam. Isso ficou bem definido pelas representações sociais que se manifestaram durante a pesquisa. Então, a relação teoria e prática se fortalecem por meio da conexão entre as fundamentações teóricas adquiridas e a prática social das pessoas. Portanto a terceira premissa, teoria e prática está associada diretamente com a última premissa necessária para iniciar o processo de transformação escolar, a participação social.

O conjunto desses elementos podem se tornar os pontos de partida para avaliar a conjuntura apreciada e alimentar o desejo de construção da Política Pública de Educação do Campo para o Município. As práticas observadas não representam o descaso profissional das pessoas, mas a pouca compreensão sobre o fazer e atuar no processo de aprendizagem das crianças.

O que aprender e porque desenvolver algumas habilidades em detrimento a outras deve ser esclarecido para que coletivamente compreenda qual a infância se apresenta na região, quais seus valores, sua cultura, suas brincadeiras, seus gostos, sua maneira de ser e de estar no Campo.

#### 4- APROXIMAÇÕES CONCLUSIVAS

O desenho desta pesquisa foi traçado a partir de duas dimensões da política educacional, a Educação do Campo e a Educação Infantil. O estudo sobre os aspectos sociais e políticos que estiveram presentes durante a história do País, possibilitou compreender a complexidade da estrutura organizacional da educação brasileira, assim como a importância dos movimentos daqueles que lutaram e depositaram confiança numa sociedade mais justa para todos.

A caminhada até aqui, foi árdua, percorreu caminhos tortuosos onde muitos ficaram para trás sem a satisfação de ver seus objetivos alcançados pelos desafios superados nesta estrada longa. Muitas trilhas já foram demarcadas, para que não se corra o risco de se perder por caminhos já conhecidos, mas ainda existem muitas terras a serem desbravadas para se alcançar o horizonte que queremos.

As informações apresentadas no corpo desta pesquisa foram organizadas de maneira que contribuam ao leitor, o esclarecimento dos fatos e ações ocorridas sobre estas temáticas e ainda se constituir enquanto material de consulta bibliográfica para outras pesquisas com outras inquietações. O esforço se manteve em apresentar um relato que favoreça refletir sobre os aspectos que foram destacados, no sentido de entender o contexto pesquisado, não somente pelas fragilidades que apresenta, mas como um campo dinâmico onde as pessoas envolvidas se apropriam das dificuldades estabelecidas socialmente e as transformam em desafios e possibilidades.

A escolha de organizar os conteúdos numa escala *macro*, *meso* e *micro*, foi para possibilitar uma análise interpretativa teoricamente fundamentada, que permitisse realizar leituras pertinentes com a realidade observada. Mas a dimensão *meso* é a característica marcante da pesquisa.

É nesta perspectiva que definiremos o sentido conclusivo, como ponto de chegada de uma trajetória que antes de iniciar o percurso já se avistava alguns indícios do ponto de chegada. O sentido foi sempre de projeção da problemática apresentada a partir de algumas hipóteses que ora se consolidaram ora deixadas pelo caminho. O percurso foi instigante, motivador e surpreendente em muitos aspectos. Nesta perspectiva, ocorreram descobertas, se adquiriu novos conhecimentos e fatos se revelaram. Portanto, na relação com o meio e com as pessoas foi conduzida a ação investigativa.

A abordagem teórica apresentada possibilitou compreender como a disputa pelo poder entre grupos partidários e ideológicos antagônicos, interfere no processo de construção da estrutura organizacional da educação brasileira. As políticas públicas apresentadas ao longo da história da educação no Brasil foram propostas apresentadas a partir das concepções dos grupos que estavam no poder. A cada mudança de governo novos Programas foram apresentados sem dar prosseguimento aos que eram remanescentes de gestões anteriores. As “políticas de governo” precisavam ser constituídas em políticas de Estado para garantir e consolidar objetivos coletivos e ações que fortalecessem a estrutura dos sistemas de ensino no País.

Em Miradouro, não é diferente. As disputas partidárias e as mudanças de gestão do executivo favoreceram o caráter descontínuo no processo da implementação das políticas educacionais na região.

Mesmo sendo o primeiro Município do Brasil a adotar a Educação do Campo como política pública para a Educação Básica, os relatos apresentados, os documentos normativos analisados e o contexto atual da rede pública municipal de ensino, nota-se visivelmente que o processo está enfraquecido e que a atual gestão procura retomar estas ações para efetivar esta política com mais propriedade.

Tomando como plano macro o processo histórico da estrutura organizacional do País e a da SEMED, entendemos que a ausência de um Plano Municipal de Educação é um dos implicativos mais atenuantes, por considerá-lo como instrumento norteador das ações educativas a serem desenvolvidas em todas as escolas da educação básica da rede municipal. A elaboração deste documento pode possibilitar o planejamento e a construção de ações mais coadunadas com as diretrizes do atual PNE.

Até a última visita realizada no Município, foi elaborada a proposta de Portaria para a Construção do PME. Este documento ficou de posse da Vice-Prefeita que assumiu a responsabilidade de encaminhar ao Prefeito para análise e aprovação. Com a aproximação da data base limite para que todos os Municípios apresentem seus PME até julho de 2014, fica a expectativa da construção deste documento no prazo determinado.

A estrutura da rede municipal pode adquirir um caráter mais articulador entre as escolas de atendimento infantil, se for definida a concepção de educação que irá nortear as ações pedagógicas das escolas, e definir os objetivos e metas construídos coletivamente pela comunidade local.

As matrizes pedagógicas podem ser consideradas enquanto elementos estruturantes para a organização do trabalho pedagógico nas escolas pesquisadas, de maneira que



fortaleçam a autonomia necessária para que construam seus próprios projetos pedagógicos mais coadunados com a realidade do Campo e das comunidades de cada localidade visitada,

Em relação à Educação Infantil, não há um setor para auxiliar as necessidades peculiares desta etapa. A existência de uma coordenação pedagógica específica é de fundamental importância para planejar e acompanhar ações que auxiliem o trabalho docente no sentido de desenvolver atividades que atendam os princípios básicos destinados ao desenvolvimento integral da criança.

Durante as visitas nas escolas as professoras relataram sobre o trabalho que realizam com as crianças e, de maneira geral, elas tem priorizado atividades, na maioria das vezes, elaboradas em folhas de papel do tipo A4, com conteúdos que enfatizam o processo de escolarização. São pontilhados, números, letras, pinturas condicionadas a desenhos já elaborados, pinturas com a exigência de lápis de cor, dentre outras.

Todas as professoras demonstraram esforço, dedicação em realizar um bom trabalho, mas “boas intenções” nem sempre são suficientes para um trabalho desta dimensão. Existem competências necessárias para cada área de atuação e na Educação Infantil não é diferente. Desde 2005, quando foram criadas as primeiras turmas para atender as crianças de cinco anos, nunca foi realizada uma formação, uma palestra, debate ou mesmo uma conversa só com as professoras desta etapa. Elas relatam isso e anseiam por este momento.

Sobre a relação com os familiares das crianças, nas escolas rurais não houve nenhum implicativo relatado, muito pelo contrário, a impressão obtida foi que o local de moradia das crianças, nas proximidades da escola, favorece uma boa interação entre a escola e a comunidade. Já na escola urbana, as professoras demonstraram-se incomodadas com as posturas e atitudes de alguns responsáveis como em relação ao lanche das crianças, que apesar de uma alimentação saudável muitas levam de casa alimentos pouco saudáveis.

Referente às condições de infraestrutura a diferença é marcante entre as escolas rurais e a localizada na área urbana. Para início de análise, não existem Unidades de atendimento infantil nas localidades do Campo. As crianças ficam em salas pequenas das escolas que atendem o Ensino Fundamental ou em prédios anexos, de dois compartimentos desvinculados das escolas. Já a estrutura da escola urbana é muito melhor. Mesmo num Município com características predominantemente rurais, há diferenças quanto à qualidade do atendimento infantil que deveria ter o mesmo nível de qualidade para todas as crianças.

Se as atribuições destinadas ao atendimento da pré-escola ainda são pouco compreendidos, relacionar as práticas ao contexto do Campo foi um aspecto menos ainda

demonstrado nos trabalhos apresentados pelas professoras. As decorações das salas, a organização do trabalho pedagógico e a rotina com as crianças parecem ainda estar bastante relacionadas às características de uma escola urbana. As professoras só se referiram a Educação do Campo quando foram questionadas sobre qual relação faziam durante as atividades com as crianças ao contexto local, e mesmo assim, o que identificamos foram trabalhos adaptados da Cidade para o Campo.

Mesmo com as incoerências apresentadas referentes ao atendimento infantil, alguns aspectos positivos foram encontrados. Apesar do Município ainda não possuir creches para o atendimento das crianças de 0 a 3 anos de idade, foi diagnosticado que a frequência e o acesso das crianças nas escolas é bastante satisfatório. Na zona rural, os gestores afirmaram que todas as crianças de 4 ou 5 anos residentes nestas localidades foram matriculadas e matem a frequência. Na escola urbana, talvez pelo número maior de crianças ou por outros aspectos ainda não identificados, há uma evasão maior.

As dimensões escolhidas para análise, que tiveram como referência o documento nacional sobre Os Indicativos de Qualidade para a Educação Infantil, podem seguir as orientações metodológicas sugeridas no material, para avaliar junto com a comunidade todas estas dimensões e traçar um diagnóstico da situação atual das escolas.

A persistência, dedicação e carinho são atitudes subjetivas importantíssimas a serem consideradas, assim como, a interação entre as professoras e a gestão de cada escola para entender de que maneira estas atividades são pensadas, a que finalidades atendem e quais as concepções de infância que norteiam as ações desenvolvidas com as crianças.

Como aproximações conclusivas, compreende-se que a política destinada a infância no Município ainda é insatisfatória. As ações desenvolvidas pela SEMEC são insuficientes para atender as necessidades da rede municipal. Estas ações atingem um nível mais satisfatório, em algumas localidades quando há compreensão e envolvimento de pessoas mais ligadas ao Campo. Mas estas práticas insulares não potencializam a valorização da infância na região.

Mesmo com as seguridades estabelecidas pelos instrumentos normativos, resultado de lutas sociais, os aspectos formais que versam sobre estas questões, ainda não garantem a efetivação da política adotada para o Município. As dificuldades identificadas se estabelecem desde a falta de compreensão dos pressupostos que ressignificam a vida do Campo até as condições básicas de infraestrutura definidos pela política nacional para a qualidade da Educação Infantil.

A realidade do Município configura o desejo das pessoas em concretizar um projeto educacional com mais visibilidade consolidado a partir de uma política de Estado para assegurar o caráter de continuidade entre uma gestão e outra.

Trata-se de uma ação audaciosa considerando todos os elementos institucionais e não institucionais que compõe a organização de uma Secretaria de Educação. Mas o esforço em construir uma educação coadunada com os valores, a cultura e o modo de vida do Campo, precisa ser reconhecido e considerado como um processo em construção, que requer o envolvimento de todos para a consolidação de uma sociedade justa e solidária que reconhece suas diversidades, respeita as pessoas em sua dignidade, e considera as especificidades locais.

Entender que a criança faz parte deste universo como cidadã e sujeito são imprescindíveis para a construção de um projeto social que considere a infância como etapa da vida que requer a garantia de direitos e qualidade que precisam ser garantidos agora, já, no momento presente. Não se busca uma garantia na perspectiva de “um futuro” melhor, a infância é a etapa inicial da vida humana e, diga-se de passagem, ao considerar a ordem natural da vida, apesar de ser curta, consolida práticas e valores que podem repercutir para todas as outras etapas da vida humana.

Garantir o direito da criança à infância é garantir que todas as pessoas tenham assegurado o desenvolvimento do corpo e da alma a partir do universo que habitam. Seja no Campo, nas áreas urbanas o que importa é que a identidade infantil seja preservada. Afinal se o homem é um ser em constante processo evolutivo, ele se transforma com o tempo e nas relações com os outros. Então viver a infância intensamente ainda não se constitui enquanto instrumento normativo e nem condição estabelecida socialmente, mas as lembranças de uma infância feliz relatada na fase adulta é a mais pura certificação do prazer de ter sido criança um dia.

Que num horizonte não muito distante, todos possam ter boas histórias para contar sobre as travessuras, aventuras, brincadeiras, músicas e longas amizades de infância preservadas. Pois quanto mais pessoas habitarem este universo mais elas defenderão e lutarão pelo direito de preservá-lo. E assim recordar bons momentos de uma velha infância para que novas se mantenham por muitas gerações.

Sobre as últimas linhas, ficam registradas que não há olhar mais puro e singelo que de uma criança, então que esta sensibilidade possa alcançar cada vez mais o envolvimento de pessoas em favor da garantia da qualidade de vida delas, pois se a vida assim for e a escola assim representá-la eis o feixo perfeito desta história.

## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. O Direito do Trabalhador à Educação. In: GOMES, Carlos Minayo. **Trabalho e Conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2002. p.75-92.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Rio de Janeiro- Campos: Editora Afiliada, 1992

\_\_\_\_\_. **A escola do campo e a pesquisa do campo: Metas**. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). Educação do Campo e Pesquisa: Questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. De. **Etnografia da Prática Escolar**. 18ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Planalto Central, 1988. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)> Acesso em: 27 jul.2013.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Dá nova redação aos incisos I e VII do artigo 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da Educação Básica, entre outras providências, Brasília, DF, seção I, 12 nov. 2009a.

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

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Assessoria de Comunicação Social, 1990.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, DF. Jan. 2001.

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

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.700, de 13 de junho de 2008**. Acrescenta inciso X ao **caput** do art. 4º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir dos 4 (quatro) anos de idade. Brasília, DF. Jun. 2008.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF. Abr. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil.** Brasília, DF: Secretaria da Educação Básica, 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Política de educação infantil no Brasil: Relatório de avaliação.** Brasília: MEC, SEB; Unesco, 2009

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil.** Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica, 2006.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 7 de abril de 1999.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Seção 1, p. 18, 13 abr. 1999.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB nº 9, de 16 de fevereiro de 2000.** Consulta quanto a autorização, credenciamento e supervisão das instituições de Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 6 jul. 2000.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002.** Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, seção 1, p. 32, 9 abr. 2002.

\_\_\_\_\_. **Decreto CNE/CEB nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 24 abr. 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 10, de 3 de setembro de 2008.** Brasília, DF, 10 set. 2008.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008.** Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Seção 1. P. 25-26. 29 abr. 2008.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009, Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 dez. 2009.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 5 de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 dez. 2009.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, seção 1, p. 32, 9 abr. 2002. 2009b.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de outubro de 2010.** Define Diretrizes Operacionais para a matrícula no Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 out. 2010.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.** Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária- PRONERA. Brasília, DF, 4 nov. 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo- PRONACAMPO, e define suas providências gerais.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Pesquisa Nacional Caracterização das Práticas Educativas com Crianças de 0 a 6 anos de Idade Residentes em Área Rural.** Brasília, DF. 2012.

CAMPOS, Maria Malta. **A mulher, a criança e seus direitos.** *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: nº 106, p. 117-127, 1999.

\_\_\_\_\_, Maria M.; FÜLLGRAF, Jodete e WIGGERS, Verena. A Qualidade da Educação Infantil Brasileira: Alguns Resultados de Pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 127, jan./abr. 2006, p. 87-128.

\_\_\_\_\_. Maria Malta; ESPOSITO. Yara Lúcia; BHERING. Eliana; GIMENES. Nelson; ABUCHAIM. Beatriz. **A Qualidade da Educação Infantil: Um Estudo em Seis Capitais Brasileiras.** *Cadernos de Pesquisa*: nº 142, Vol. 41, jan/abr, 2001

CALDART, Roseli Salette. **Caminhos para a transformação da escola** in: AUED, Bernadete Wrublewski, VENDRAMINI, Célia Regina(org.). *Temas e problemas no ensino em escolas do campo.* São Paulo: Outras Expressões, 2012.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** São Paulo: Conez. 2006.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A questão federativa e a educação escolar** in: OLIVEIRA, Romualdo P. (org.). **Educação e Federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade.** Brasília: UNESCO, 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Os desafios da construção de um sistema nacional de educação.** In: Coletânea de textos da CONAE, tema central e colóquios: Conferência nacional de Educação; Construindo o Sistema nacional Articulado de Educação; O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e estratégias de ação. Brasília, DF. 2010.

DAGNINO, Evelina. **Construção democrática, neoliberalismo e participação: Os dilemas da confluência perversa.** Caracas. FACES. 2004, p. 95 – 110.

FÁVERO. Org. **A Educação nas Constituintes Brasileiras 1823 – 1988.** Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

FERNANDES, Gabriel Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”. In: ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por Uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2008.

FISCHER, Tânia (Org.). **Gestão e Desenvolvimento e Poderes Locais**. Salvador, BA: Casa da Qualidade, 2002.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A escola única do trabalho: explorando os caminhos de sua construção**, in: CALDART, R. S. (org) Caminhos para a transformação da escola: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

GHIRALDELE JR. Paulo, **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Cortez, 2008

IBGE – **Cidades**: IBGE Censo Demográfico 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>> Acesso em: 23 setembro 2013.

IPEA 2012. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2013/10/mais-de-3-5-milhoes-sairam-da-pobreza-em-2012-diz-ipea>> Acesso em: março de 2014.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 8ª. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa**. São Paulo: Cortez, 2008

\_\_\_\_\_, Licínio C. **Administração Escolar: Estudos**. Porto- Portugal: Porto Editora, 2011.

MIRADOURO. **Lei nº 1241/2009**. Institui as Diretrizes Municipais, Normas e Princípios Para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Educação Básica do Campo e da outras Providências. Prefeitura Municipal de Miradouro, MG, 26 de fevereiro de 2009.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 1245/2009**. Dispõe sobre a organização, estrutura e o funcionamento do Conselho Municipal de Educação do Município de Miradouro, e dá Outras Providências. Prefeitura Municipal de Miradouro, MG, 13 de abril de 2009.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Um Estado Para a Sociedade Civil: Temas Éticos e Plíticos da Gestão Democrática**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

NOSELLA, Paolo. **A Escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

\_\_\_\_\_. **Educação do Campo: Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2012

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PASUCH, Jaqueline; MORAES, Eulene Vieira . **Retratos sociológicos das infâncias do campo**. In: SILVA, Isabel de Oliveira; SILVA, Ana Paula Soares da; MARTINS, Aracy Alves. (Orgs). **Infâncias do Campo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH, Jaqueline; SILVA, Juliana Bezzon da. **Educação Infantil do Campo**. São Paulo: Cortez, 2012. V. 1.

PISTRAK, **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: editora brasiliense s. A, 1981.

PRIEBE, Miriam Cristina Schmidt. **Política Pública de Educação do Campo: Um Estudo Sobre a Participação Popular em Miradouro – Minas Gerais**. 2013. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Viçosa, MG, 2013.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento Camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação; princípios/fins da formação humana**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

RIBEIRO, Simone da Silva. **Conversas com professoras: desinvisibilizando as artes de fazer educação do campo na escola pública**. 2012. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Juiz de Fora, MG, 2012.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Narrativas adultas sobre lugares de vida de crianças brasileiras: infâncias do campo** in: SILVA, Isabel de Oliveira, SILVA, Ana Paula Soares da, MARTINS, Aracy Alves. (Orgs). **Infâncias do Campo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

\_\_\_\_\_.; ARTES, AMÉLIA. **O rural e o urbano na oferta de educação infantil para crianças de até 6 anos**, In: BARBOSA, M. C. S ete al. (Org.). **Oferta e demanda da educação infantil no campo**. Porto Alegre. Evangraf. 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional**. Campinas, SP: Autores associados, 2007.

\_\_\_\_\_. **Sistema de Educação: subsídios para a conferência nacional de educação in: Coletânea de textos da CONAE, tema central e colóquios: Conferência nacional de Educação; Construindo o Sistema nacional Articulado de Educação; O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e estratégias de ação**. Brasília, DF. 2010.

\_\_\_\_\_. **O Plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC**. Educ. Soc, Campinas, vol. 28, nº 1000 – Especial, p. 1231 – 1255, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 22 de fevereiro de 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Se Deus Fosse um Activista dos Direitos Humanos.:** Almedina, 2013.

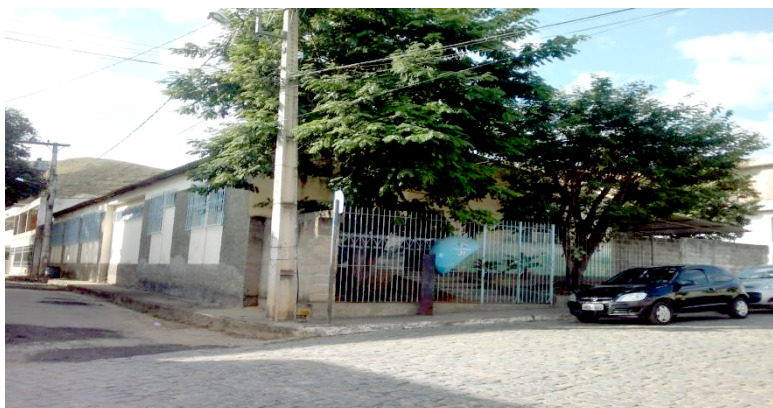
SILVA, Tânia Suely Nascimento; ARAÚJO, Sônia Maria da. **Os Movimentos Sociais e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo: Da reivindicação a proposição** in: HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; OLIVEIRA, Damião Bezerra; CONCEIÇÃO, Darinêz de Lima; SOUZA, Giselle da Silva; RODRIGUES, Isabel Cristina França dos Santos. (Orgs). **Educação do Campo: Política e Práticas no Pará e no Brasil- História, Contexto e Políticas Públicas**. Belém, PA: Alves, 2012.

VEIGA, Ilma Passos A. **Educação Básica e Educação Superior: Projeto Político Pedagógico**, São Paulo: Papirus, 2008.



**ANEXOS**

## 1- Dependências da Escola Municipal da área urbana.



## 2- Secretária



### 3- Salas de Aula



### 4- Cozinha



5- Escola do Distrito de Vargínia



6- Turma do Pré-escolar (Vargínia)



7- Escola Rural do Distrito de Serrania.



8- Instalações da Pé-escola.(Serrania).



9- Sala de aula (Serrania).



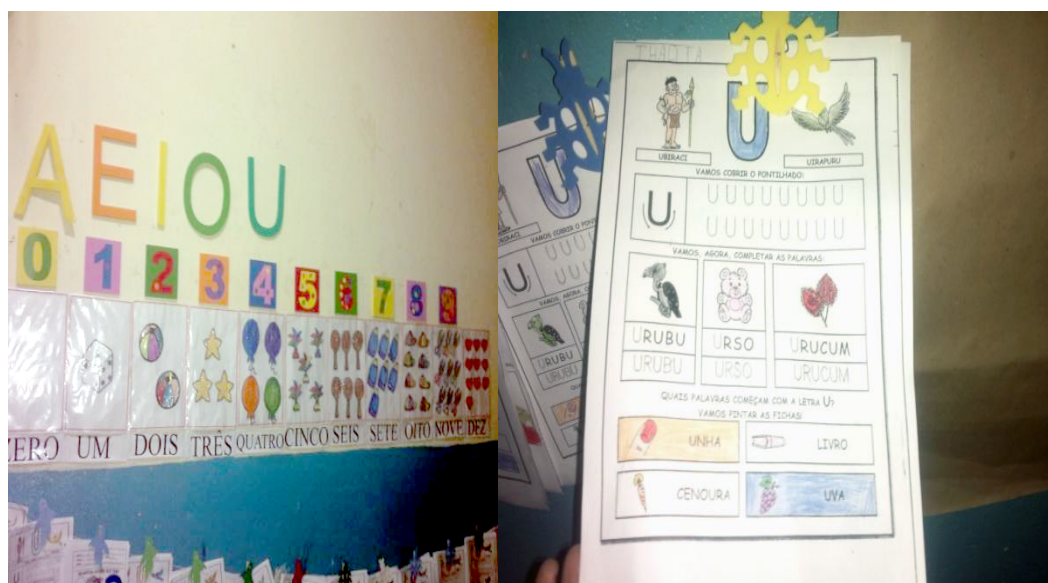
10- Escola Rural do Distrito de Monte Alverne.



## 11- Sala da Pré-escola.( Monte Alverne).



## 12- Atividades das crianças (Monte Alverne).



13- Escola Rural do Distrito de Santa Bárbara.



14- Antigo Posto de saúde onde ficam as crianças de 5 anos.



15- Prédio alugado que atende as crianças de 4 anos.



## 16- Mobiliário



## 17- Decoração da sala (Santa Bárbara).





## APÊNDICE



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FACED/UFJF

**TERMO DE COMPROMISSO**

Eu, Patricia Rejane da Silva Uchôa, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação- Mestrado da Universidade Federal de Juiz de Fora solicitei e obtive autorização da (o) \_\_\_\_\_ para registrar as conversas/entrevistas que tivemos durante a realização da pesquisa por meio de gravações, filmagens, fotografias e/ou anotações.

Comprometo-me a socializar os resultados da pesquisa com o grupo de pessoas entrevistadas antes da publicação do material que está sendo elaborado e reitero ainda, que as informações obtidas só poderão ser utilizadas para fins de estudo acadêmico como elementos fundamentais para minha compreensão do problema de pesquisa apresentado aos entrevistados e para o desenvolvimento da dissertação de mestrado e/ou para outros trabalhos acadêmicos que abordem questões associadas a esta mesma temática.

Miradouro, 31 de julho de 2014.

---

Prefeito do Município



### ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

- 1- Há quanto tempo você trabalha na rede municipal de ensino?
- 2- Você é contratada ou concursada?
- 3- Qual sua função?
- 4- Qual a sua formação e quanto tempo de experiência nesta atividade?
- 5- Na sua opinião quais as características mais importantes na relação da professora com as crianças?
- 6- Como você compreende o trabalho docente na Educação Infantil?
- 7- Quais seus principais objetivos e metas neste trabalho?
- 8- Quais os obstáculos mais pertinentes nesta etapa que precisam ser superados?
- 9- Nas suas atividades com as crianças como é trabalhada a Educação do Campo?
- 10- Como você avalia a política da Educação Infantil do Campo no Município?