

Educação infantil do campo: um direito ainda em construção

Childhood education in the countryside: a right still under construction

Gisely Storch do Nascimento é Doutoranda em Educação Escolar pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR); Mestre em Educação Escolar pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR); Licenciada em Letras, professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - Campus Colorado do Oeste. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9665-6594>

Contato: gisely.storch@ifro.edu.br

Rafael Norberto de Aquino é Doutor em Agronomia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP); Mestre em Ciências pelo Programa de Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ); Licenciado em Educação Profissional e Tecnológica pela UAB/IFRO; Professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - Campus Colorado do Oeste. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9423-3742>

Contato: rafael.norberto@ifro.edu.br

Fábio Santos de Andrade é Pós-Doutor em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Doutor em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Mestre em Ciências Sociais (área de Sociologia) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); Professor Associado da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), atuando no Departamento Acadêmico de Ciências da Educação (DACIE) e no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar - Mestrado e Doutorado Profissional (PPGEEProf). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5658-4485>

Contato: fabioandrade@unir.br



Resumo

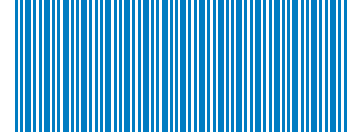
A Educação Infantil no Campo (EIC) é um direito da criança, da família e um dever do Estado; contudo, poucos são os estudos nesse campo que corroboraram para o pensar em políticas públicas que possam efetivar plenamente esse direito. O presente artigo apresenta dados preliminares de uma pesquisa de doutoramento em andamento em uma escola do campo no Município de Colorado do Oeste (RO), cujo objetivo é compreender se e como o currículo escolar incorpora as vivências das crianças do campo e as transforma em práticas educativas. A pesquisa, de cunho qualitativo, tem como aporte teórico metodológico a Hermenêutica de Profundidade (HP) de Thompson (2007) e os resultados preliminares apontam que a EIC ainda é um direito negligenciado.

Palavras-chave: Educação Infantil. Educação do Campo. Hermenêutica de Profundidade.

Abstract

Early Childhood Education in the Countryside (EIC) is a right of children and families, as it is a duty of the State. There are, however, few studies in this field that supports the public policies to fully implement this right. This article presents preliminary data from an ongoing PhD research in a rural school in the Municipality of Colorado do Oeste (RO), whose objective is to understand if and how the school curriculum incorporates the experiences of rural children and transforms them into educational practices. The qualitative research has Thompson's (2007) Depth Hermeneutics (HP) as its theoretical and methodological contribution and the preliminary results indicate that EIC is still a neglected right.

Keywords: Early Childhood Education. Rural Education. Depth Hermeneutics.



Introdução

A história da Educação Infantil no Brasil é marcada por lutas, a priori, pela necessidade de creches ou “asilos de crianças” para atender aos filhos das escravas, após a Lei do Ventre Livre. Assim, as mães burguesas não desejavam que seus filhos fossem criados juntos com os filhos de escravos (KUHLMANN JR., 2007, p. 80). Aqui observa-se o traço histórico que ecoará nas concepções de creches por muito tempo.

As primeiras instituições a surgirem com a nomenclatura de creches populares foram criadas para atender às mães trabalhadoras, sejam elas empregadas domésticas ou da indústria. A partir de 1883, por intermédio da iniciativa privada, surgem os “jardins de infância”, ficando assim instituída a dualidade creche para pobres / creche para famílias abastadas. Com a crescente força de movimentos sociais em prol dos direitos da criança e com a promulgação da Constituição de 1988, as creches e pré-escolas passam a ser direito das crianças e das famílias e um dever do poder público.

Assim, a partir da publicação da Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases para Educação), as creches e pré-escolas passaram a compor a etapa da Educação Básica. Dessa forma, fica instituído o binômio cuidar e educar como princípio da Educação Infantil.

Nunes (2009) nos evidencia que nos anos 2000, com a efervescência de fóruns e debates, a Educação Infantil ganhou lugar de destaque. Os debates que envolveram movimentos sociais e educadores evidenciaram a Educação Infantil como uma necessidade contemporânea e a caracterizaram como um espaço no qual a criança possa trocar experiências e conhecimentos, bem como ter acesso às diferentes produções culturais.

Embora a Constituição Federal e a LDB/96 tenham contribuído de forma significativa para a construção de uma política para a Educação Infantil, aqui entendemos políticas públicas na perspectiva de Azevedo (1997), a qual define que políticas públicas, em linhas gerais, têm como objetivo intervir e/ou solucionar problemas diagnosticados e enfrentados pela sociedade; ainda há muitos desafios a serem superados para a efetivação do direito à Educação Infantil. Nessa trilha, Pacífico (2017) destaca que estudos demonstram que a frequência em creches e pré-escolas é fundamental para o desenvolvimento pleno da criança, além de



trazer benefícios às famílias e à sociedade. Sabemos que as creches e pré-escolas não são os únicos espaços que proporcionam a sociabilidade, a integração e o desenvolvimento de habilidades cognitivas, afetivas e sociais, mas, como afirma Pacífico (2017), o espaço escolar, deliberadamente formalizado, com finalidades educativas explícitas e no convívio com outras crianças, possibilita a ampliação de saberes que serão necessários para toda a vida.

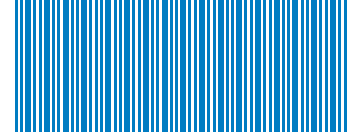
Dessa forma, termos um arcabouço normativo que oriente a oferta da Educação Infantil, a partir de pilares teóricos bem definidos, é um grande passo na caminhada em busca da Educação Infantil que desejamos, como um direito da criança. Quanto a isso, Kuhlmann Jr. (1998, p. 189) afirma que:

O reconhecimento das creches e pré-escolas como parte do sistema educacional, na Constituição e na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação, pode ser caracterizada como a necessária superação de um obstáculo. Se a creche passa a fazer parte do sistema educacional do país, ela deixa de ser apresentada como alternativa para pobres incapazes, para ser posta como complementar à ação da família, tornando-se uma instituição legítima e não um simples paliativo. Mas não é por isso que as instituições se tornam educacionais, elas sempre o foram e continuaram sendo, onde quer que estejam. A passagem para o sistema educacional não representa de modo algum a superação dos preconceitos sociais envolvidos na educação da criança pequena.

Sabemos que os desafios não se exauriram com esses marcos legais. Garantir a universalização do atendimento público às crianças da Educação Infantil, com condições estruturais, profissionais bem formados e um currículo que rompa com as percepções errôneas a respeito da Educação Infantil, se configura como grande desafio. Sobre isso, Nunes (2009) coaduna com o pensamento de Kuhlmann Jr.:

Quando olhamos para a realidade da educação infantil em nosso país, deparamo-nos com algumas expressões destas transgressões no permanente status de precariedade que serve de base para o trabalho. A esta transgressão de base juntaram-se outras, reveladoras de uma degradada e inadequada forma de fazer política, assentada na discriminação da pobreza, na violência, na refilantropização da questão social (NUNES, 2009, p. 5).

Embora tenhamos movimentos que impulsionam o debate a respeito da Educação Infantil, a realidade construída penosamente ao longo dos anos ainda é um desafio a ser superado, conforme afirma Kuhlmann Jr.:



As creches e pré-escolas destinadas às classes populares ainda carregam nos dias de hoje não a inexistência de uma proposta educativa, mas essa concepção educacional, impregnada por todas suas dobras, que se sustenta não apenas no interior das instituições, mas na própria estrutura social desigualitária. (KUHLMANN JR., 2007, p. 184).

O autor chama a atenção para aquilo que, não raro, pode ser encontrado no chão das creches e pré-escolas, instituições que têm uma proposta pedagógica que se distancia das diretrizes estabelecidas pelos marcos legais, frutos de lutas dos movimentos em prol da Educação Infantil. Outrossim, instituições que, embora tenham em seus documentos oficiais propostas que se alinham com as diretrizes para essa faixa da Educação Básica, na prática, se enviesam dos traços históricos que ainda atribuem à Educação Infantil uma visão assistencialista, em vez de ser compreendida e desenvolvida como atividade pedagógica.

Ainda sobre o abismo entre o atos legais e a materialização das políticas públicas na realidade de brasileirinhos e brasileirinhas, Pacífico (2017, p. 40) afirma que “o grande problema ainda consiste em garantir tais direitos garantidos nas leis, o que acarreta a sensação de que temos bons legisladores no Brasil, porém poucos cumpridores dessas leis”.

Entretanto, devemos considerar os avanços materializados nos documentos que orientam as propostas curriculares para a Educação Infantil; tais marcos são importantes pois, dessa forma, instituiu-se a política com foco no binômio cuidar e educar, possibilitando assim as fissuras nas estruturas institucionais e sociais que ainda consideram a Educação Infantil uma etapa de menor importância ou até mesmo dispensável, valendo-se apenas com o propósito de garantir que as crianças estejam aos cuidados do Estado enquanto os responsáveis trabalham.

Como já afirmamos, os marcos legais representam importantes documentos que orientam a construção dos currículos escolares; portanto, faz-se necessário compreender as bases conceituais em que tais documentos se alicerçam. Assim, vamos nos debruçar a compreender as bases teóricas que fundamentam tais documentos, seus avanços e omissões, bem como analisar em que medida os sistemas educacionais dos estados de Mato Grosso e Rondônia foram impactados.

No âmbito nacional, temos os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil - RCNEI (1998), as Diretrizes Nacionais



Curriculares para a Educação Infantil - DCNEI (2010) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, que também apresenta orientações acerca da organização curricular para a Educação Infantil.

Ambos os documentos objetivam orientar a construção dos currículos escolares para a Educação Infantil. Contudo, percebem-se algumas nuances que os distinguem. Enquanto que os RCNEI representaram um grande avanço à época, limitaram-se a orientações sobre conteúdos e objetivos de aprendizagem, sem uma abordagem sobre o conceito de criança, sua identidade e suas relações com os outros. Por sua vez, as DCNEI elegem a criança como foco, suas relações com o mundo e a necessidade de compreendê-la como um ser histórico e cultural. Vejamos:

Definição de criança: Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. [...] definição de currículo: Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2010, p. 12).

A BNCC reforça a compreensão da criança como protagonista em todos os contextos de que faz parte, não apenas interagindo, mas também criando e modificando a cultura e sociedade da qual faz parte.

No que tange à BNCC, Pasqualini (2018) afirma ser positivo o fato de a Educação Infantil ser reconhecida em um documento nacional de base curricular. Contudo, a positividade se relativiza a partir de uma análise mais global, em especial no que se refere à ausência de uma base filosófica concreta. Outrossim, a autora coaduna com as diversas críticas dirigidas ao documento, seja pela ameaça à diversidade nacional, bem como a subsunção aos interesses dos reformadores empresariais da educação.

Em linhas gerais, ambos os documentos apontam para a garantia de propostas curriculares que valorizem a diversidade cultural e as peculiaridades dos mais diversos grupos sociais. Dessa forma, nos debruçamos a compreender como o currículo de uma escola que atende à pré-escola na zona rural do município de Colorado do Oeste (RO), reconhece e incorpora as vivências e



o cotidiano das crianças do campo, efetivando assim seus direitos assegurados pelos marcos legais.

Metodologia

A presente pesquisa ancora-se na abordagem qualitativa, considerando que nela, conforme Bodgan e Biklen (1994), os(as) pesquisadores(as) se interessam mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados obtidos. Não se ocupam de recolher dados para constatação de hipóteses predefinidas, mas constroem as abstrações à medida que os dados vão se agrupando. É a partir do processo e no processo que os resultados são construídos, contribuindo assim para construção do conhecimento científico.

Os resultados aqui apresentados são preliminares, parte de uma pesquisa maior de doutoramento pelo Programa de Mestrado e Doutorado Profissional em Educação ofertado pela Universidade Federal de Rondônia.

O caminho teórico e metodológico da pesquisa de doutoramento tem como aporte teórico metodológico a Hermenêutica de Profundidade (HP), proposta por Thompson (2007). A HP se propõe a analisar o cotidiano, tendo como base as formas simbólicas e as transformações interpretativas da *doxa - Vida cotidiana*. A adoção da HP se justifica uma vez que a pesquisa se debruça sobre a compreensão e análise do cotidiano das crianças do campo em idade pré-escolar. Bem como analisa se a escola incorpora elementos do cotidiano ao currículo e os transforma em práticas educativas. Dessa forma, a abordagem teórico metodológica possibilita a análise dos fenômenos e suas simbologias em contextos estruturados.

A Hermenêutica de Profundidade (HP) se estrutura em três fases, assim definidas por Thompson (2007): Análise sócio-histórica, Análise formal ou discursiva e Interpretação/ Reinterpretação.

A análise sócio-histórica busca reconstruir as situações sociais de produção, circulação e recepção das formas simbólicas, tendo em vista que tais simbologias não partem de um vazio, mas de uma gama de relações sociais e históricas nas quais os sujeitos estão inseridos. As situações espaço-temporais, os campos de interação e as instituições e estruturas sociais permitem compreender a vida cotidiana dos participantes da pesquisa.



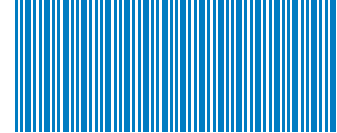
A análise formal ou discursiva parte do pressuposto de que os objetos e expressões que circulam em meio às relações sociais são formas simbólicas: discursos, imagens, ações etc. Dessa forma, é possível analisar as estruturas internas das formas simbólicas. Todas as análises consideram os contextos sócio-históricos de produção e a pesquisadora poderá lançar mão de qualquer padrão formal de análise, optando pelo mais indicado para o material a ser trabalhado.

A interpretação/reinterpretação é a fase criativa, etapa em que o pesquisador faz sua leitura de mundo a partir dos dados coletados. Segundo Thompson (2007), é um impulso à compreensão do mundo social e à construção de saberes que possuam um potencial crítico, de sentido emancipatório. Trata-se de uma interpretação a partir da análise formal relacionada ao contexto sócio-histórico.

Neste trabalho, apresentamos os dados revelados a partir da primeira fase da HP, ou seja, a análise sócio-histórica. É importante que a reconstrução da recepção e circulação das manifestações simbólicas sejam interpretadas considerando o espaço, tempo, regras, campo de interação e distribuição de poder. Para condução do processo investigativo, alicerçado na HP, elegemos como instrumentos de coleta de dados para a reconstrução do resgate sócio-histórico as pesquisas bibliográfica e documental.

Para Gil (2007), os exemplos mais característicos das pesquisas bibliográficas são sobre investigações sobre ideologias ou aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema. Fonseca (2002) acrescenta que a pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos e páginas de web sites. Buscamos compreender por intermédio da pesquisa bibliográfica o percurso histórico do atendimento às crianças em idade escolar, em especial, o atendimento às crianças do campo.

Para Ludke e André (2017, p. 45), a pesquisa documental configura-se como uma valiosa abordagem qualitativa, seja complementando ou desvelando novos aspectos do objeto pesquisado. A pesquisa documental se baseou na leitura e análise de documentos como: Constituição Federal (BRASIL, 1988), Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2014), Diretrizes Curriculares da Educação Básica (BRASIL, 2013), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB (BRASIL, 1996), Base Nacional Comum Curricular BNCC (BRASIL, 2018), Projeto Político Pedagógico da



escola pesquisada (PPP), Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC), Referencial Curricular do Município de Colorado do Oeste (RO), legislações e decretos que versam sobre a educação do campo.

A Educação Infantil no campo e a valorização da criança enquanto sujeito de direitos

Para elaborarmos a discussão desta seção é importante que iluminemos alguns paradigmas importantes. O primeiro deles, a compreensão de criança como protagonista da história e dos processos de socialização, sendo assim sujeito de direitos. O segundo, a compreensão de que estamos aproximando dois campos teóricos que, em linhas gerais, sempre estiveram à margem das discussões e negligenciados pelo poder público, além de se configurarem como campos teóricos que emergiram a partir do processo de redemocratização do país, sendo eles a Educação Infantil e a Educação do Campo.

Partindo da concepção da criança como sujeito de direitos, é importante recorrermos aos marcos legais para que possamos reforçar essa tese. Começamos pela Constituição Federal de 1988, que no seu artigo 227 estabelece que:

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

Vejamos que a CF de 1988 não categoriza quais crianças ou adolescentes, isso porque o direito é assegurado a todas, independentemente de classe social ou grupo comunitário; assim, às crianças do campo, como a qualquer outra, são assegurados os direitos constitucionais. Ampliando a busca pelos direitos constitucionais, no que tange à educação, o artigo 205 ressalta 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” (BRASIL, 1988).



Com relação à Educação Infantil do Campo, as autoras Ana Paula Silva e Jaqueline Pasuch (2010) defendem que:

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

Dessa forma, assegurado à criança o direito à educação, bem como um dever do Estado e da família, é preciso pensar uma Educação Infantil que possibilite à criança se identificar como sujeito de parte daquele espaço no qual partilha suas experiências com outras crianças e com os adultos. Um espaço que possibilite a elas a socialização, a reinvenção e recriação das suas relações sociais, evidenciando os diferentes significados que atribuem ao mundo que as cercam.

As crianças do campo têm o direito a terem acesso à creches e pré-escolas no campo, próximas às suas casas, têm direito ao transporte escolar digno, com segurança, e a uma proposta curricular que valorize seu modo de vida, sua cultura e suas relações com os outros e com o meio em que vivem.

Mas essas crianças têm ainda direito a uma educação infantil do campo! Uma educação infantil que valorize suas experiências, seus modos de vida, sua cultura, suas histórias e suas famílias, que respeite os tempos do campo, os modos de convivência, as produções locais. Uma educação infantil que permita que a criança conheça os modos como sua comunidade nomeia o mundo, festeja, canta, dança, conta histórias, produz e prepara seus alimentos. Creches e pré-escolas com a cara do campo, mas também com o corpo e a alma do campo, com a organização dos tempos, atividades e espaços organicamente vinculados aos saberes de seus povos (SILVA; PASUCH, 2010. p. 2)

Sabemos que é um grande desafio a criação de vagas para a pré-escola nos espaços rurais, visto que em nosso país, em muitas localidades, não temos escolas que atendam a essa etapa da educação básica. Uma vez criadas as vagas, outros desafios se agigantam: estrutura física, formação docente e o desafio de construirmos uma proposta curricular que valorize a vivência a partir da realidade específica das crianças do campo, pois “é necessário compreender que atender ao direito à educação infantil da criança do campo é garantir o compromisso com a infância brasileira” (SILVA; PASUCH, 2010. p. 2).



Promover uma Educação Infantil no campo que não se comprometa com os povos do campo e com os paradigmas que orientam a educação do campo é:

(...) colocar as crianças do campo em posições de inferioridade; reiterar os estereótipos, preconceitos e as concepções do senso comum sobre o homem/mulher do campo; abrir mão de usar do processo pedagógico para o questionamento, no cotidiano com as crianças, dessas imagens e estereótipos (SILVA; PASUCH, 2010. p. 4).

Sendo a Educação do Campo instrumento para contraposição às forças hegemônicas, a Educação Infantil do Campo, comprometida com os paradigmas do campo, cumpre o papel de construir bases para a contraposição ao modelo de educação que reproduz no território rural a cultura dominante.

As DCNEI, no 3º Parágrafo do Capítulo 8, especificam e aprofundam as diretrizes para a Educação Infantil para as crianças que vivem nos espaços rurais; vejamos:

§ 3º - As propostas pedagógicas da Educação Infantil das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, devem:

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

II - ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis;

III - flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações;

IV - valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural;

V - prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade.

Esse parágrafo alinha-se com as contribuições da Sociologia da Infância, uma vez que reconhece as diferentes influências dos espaços não urbanos e adverte sobre a necessidade de que sejam elaboradas propostas pedagógicas que incorporem e valorizem as diferentes infâncias, assim como prevê a Resolução CNE nº 1/2002, tratando dos “...espaços da floresta, da pecuária, das



minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caixaras, ribeirinhos e extrativistas” (BRASIL, 2002). Ainda sobre a superação da visão folclórica dos sujeitos do campo, o Parecer nº 36/2001 (p. 1) pondera que “o campo nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana” (BRASIL, 2001, p. 1)

Ainda sobre os direitos assegurados às crianças do campo, a Resolução CNE nº 02/2008, em seu artigo 3º, afirma que “A educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças” (BRASIL, 2008). Trata-se de assegurar às crianças pequenas do campo o acesso à educação de qualidade próximo às suas residências, um direito constitucional.

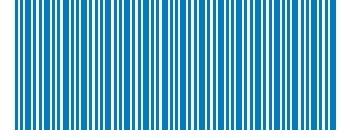
Educação Infantil do campo no município de Colorado do Oeste (RO)

O município de Colorado do Oeste passou a atender as crianças em idade escolar de 4 a 5 anos (pré-escola) residentes no campo a partir do ano de 2014, cinco anos após a aprovação, em 2009, da emenda nº 59 da Constituição Federal (BRASIL, 2009), que instituiu a obrigatoriedade de matrícula de crianças a partir dos 4 anos de idade. Inicialmente, o município atendeu apenas na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Professora Clair da Silva Weyh; posteriormente, de forma gradativa, as demais escolas rurais: Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Dom João VI, Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Getúlio Vargas e por último, em 2019, a Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Planalto.

No início do ano letivo de 2024 o município registrou 73 (setenta e três) crianças matriculadas na pré-escola rural, distribuídas da seguinte maneira.

Quadro 3: Número de crianças atendidas na Pré-Escola em 2024

Escola	Nº. de estudantes Pré-I	Nº. de estudantes Pré-II	Total
E.M.E.I.F Dom João VI	7	6	13
E.M.E.I.F Getúlio Vargas	5	7	12



Escola	Nº. de estudantes Pré-I	Nº. de estudantes Pré-II	Total
E.M.E.I.F Professora Clair da Silva Weyh	14	14	28
E.M.E.I.F Planalto	9	11	20

Fonte: Elaborado pela autora com dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação.

Todas as escolas, com exceção da Escola Professora Clair da Silva Weyh, atendem as crianças da pré-escola de forma multisseriada, sob a alegação de um número baixo de estudantes.

Quanto à infraestrutura das escolas do campo disponível para o atendimento à pré-escola temos o seguinte levantamento:

Quadro 4: Infraestrutura das escolas para o atendimento à educação infantil

	Escola Planalto	Escola D. João VI	Escola Professora Clair	Escola Getúlio Vargas
Parque de diversões		x	x	x
Quadra de Esportes			x	x
Brinquedoteca				
Biblioteca com acervo infantil	x	x		
Carteiras adequadas à Educação Infantil	x	x	x	x
Lab. de Informática		x		x
Acesso à internet	x	x	x	x
Impressora	x	x	x	x
Televisão	x	x	x	x

Fonte: elaborado pela autora.

Como é possível observar no quadro acima, nem todas as escolas possuem parque de diversões e quadra de esportes, limitando o espaço para o brincar ao ar livre e nenhuma escola possui brinquedoteca. Quanto à brinquedoteca, a secretaria informou que na Escola Professora Clair há brinquedos e espaço, contudo estão providenciando a reforma. Na instituição *locus*



desta pesquisa, Escola Planalto, a secretaria informou que há brinquedoteca; contudo, durante nossa permanência na unidade (2023 e 2024) não identificamos esse espaço. Durante o ano de 2023 os brinquedos, recebidos via doação da comunidade e adquiridos por esta pesquisadora, fruto de recursos captados via Edital de Fomento à Pesquisa do Instituto Federal de Rondônia, foram acomodados na sala de aula multisseriada. Em 2024, com o aumento do número de estudantes matriculados na pré-escola, houve um remanejamento de espaço, passando a série multisseriada para uma sala maior; assim, os brinquedos ficaram acomodados na antiga sala de aula. É válido destacar que não há mobília adequada disponível na sala, como prateleiras para acomodação dos brinquedos, carpetes, almofadas, tapetes educativos etc. Os brinquedos são guardados em caixas e baldes e disponibilizados às crianças de acordo com o planejamento docente, sendo o espaço também utilizado para guarda de cadeiras excedentes e demais itens, como baldes, caixas etc.

O brincar é princípio fundamental para a Educação Infantil. É por intermédio dele que a criança ressignifica suas vivências a partir da interação com os pares e com os adultos; assim, a brinquedoteca favorece “a construção do saber, em situações de prazer, com gosto de aventura, na busca pelo conhecimento espontâneo e prazeroso”, e impulsiona as sensações, fundamentos e aprendizagens (CUNHA, 2001 apud LIMA; DELMONICO, 2010, s/d). Ainda sobre a importância da brinquedoteca Silva *et al.* (2021) reforçam que a brinquedoteca é um lugar onde se mantêm interações, seja com brinquedos e/ou com outras crianças, resgata-se a personalidade, o que é verdadeiro e autêntico na criança.

Para Kishimoto (1998 *apud* ROSA; KRAVCHYCHYN; VIEIRA, 2010, p. 18):

A brinquedoteca incentiva a autonomia e desenvolve a capacidade crítica e de escolha da criança, além de promover o trabalho em equipe, a socialização, o desenvolvimento infantil, a comunicação, a criatividade, a imaginação e o desenvolvimento de atividades lúdicas.

Presenciamos a dedicação da professora, da direção da escola e da comunidade em garantir às crianças brinquedos para que o trabalho pedagógico pudesse ser realizado de forma lúdica; no entanto, ao longo do período de realização da pesquisa não presenciamos uma ação efetiva do município nesse sentido.



O município de Colorado do Oeste passou a adotar material didático pedagógico da Editora Opet¹, sob a alegação de que o material didático fornecido pelo Governo Federal, por intermédio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), não atende às necessidades pedagógicas para a Educação Infantil. A editora Opet, além de fornecer o material didático, desenvolve capacitações aos professores para o trabalho com o material, sob demanda da Secretaria Municipal de Educação.

Tivemos acesso ao material didático utilizado em 2023. O kit é composto por duas apostilas (1º e 2º semestres), encarte com síntese do planejamento a partir dos campos de experiências, com a descrição dos objetivos de aprendizagem a serem desenvolvidos, bem como as páginas da apostila das crianças às quais os objetivos são contemplados. O kit traz dois livros para a família, um com foco no desenvolvimento das habilidades socioemocionais e outro com incentivo ao hábito de ler para as crianças.

Há alguns anos temos ouvido narrativas que buscam questionar a capacidade do poder público em dar conta das suas demandas, em especial na área educacional. Os resultados desafiadores da educação brasileira são convertidos em argumentos de que o Estado carece da tutela das empresas privadas para superação dos seus desafios. Ao nosso olhar, essa é uma interpretação rasa do complexo emaranhado de questões socioculturais e históricas que nos trazem ao ponto que estamos. Comparar os resultados de uma instituição privada a uma instituição pública sem considerar seus contextos é, para nós, uma ação enviesada que encobre interesses outros.

Toda essa narrativa, reafirmada pela influência dos organismos internacionais que, com a abertura do projeto neoliberal, passaram a apresentar propostas para a reforma do setor educacional por meio de agendas, conferências, financiamentos, entre outros, reflete uma sociedade regulada por preceitos neoliberais que objetivam a privatização da educação.

No que se refere à abordagem teórica do material didático da Editora Opet, este se anuncia como conceito fundante à concepção histórico-cultural da educação, a partir dos estudos de Vygotsky. O material traz algumas considerações aos professores e é organizado a partir de unidades, as quais estão planejadas de acordo com a BNCC a partir dos campos das experiências.

¹ Link de acesso ao site da editora <https://editoraopet.com.br/>. No site, a editora apresenta propostas para a educação privada e pública.



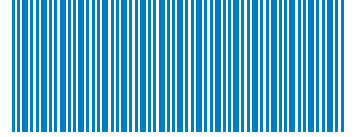
É válido ressaltar que o material adotado pelo município é o mesmo para as escolas urbanas e do campo. Ao analisar o material, observamos que as ilustrações privilegiam a criança urbana, a exemplo daquelas dos espaços para brincadeiras como praças e parques, típicos das cidades, bem como abordagens sobre vizinhança e as próprias brincadeiras. O campo é descrito de forma folclórica, como um espaço para a produção de alimentos que abastece a cidade, desconsiderando o campo como espaço sociocultural e de modo de vida.

O município de Colorado do Oeste possui Referencial Curricular para a Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais, publicado em março de 2022. O documento descreve o processo de construção dos referenciais a partir de formações pedagógicas e de participação democrática, bem como evidencia o alinhamento com a BNCC homologada em 2018.

Em Colorado do Oeste, essas propostas aconteceram através de palestras formativas que envolveram professores, gestores, supervisores, a equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) e palestrantes externos que enriqueceram os debates em que se analisou, discutiu e deliberou sobre uma infinidade de temas dentro das propostas da nova Base Nacional Comum Curricular como demonstrado nas imagens das etapas de organização e debates (COLORADO DO OESTE, 2022, p. 22).

No que se refere aos fundamentos pedagógicos, o documento se respalda na BNCC (2018) a partir dos campos das experiências, afirmando que considera a criança como protagonista da sua aprendizagem. O documento apresenta suas concepções de criança, infância e Educação Infantil alinhadas com o Referencial Curricular do Estado de Rondônia.

Embora o Referencial Curricular Rondoniense aborde as diretrizes para a educação do campo, o Referencial Municipal de Colorado do Oeste não faz nenhuma referência à educação do campo. Tanto na entrevista com a professora (dados não apresentados neste trabalho) como na busca de informações junto a Secretaria Municipal de Educação ficou evidenciado que não há formações, normativas e orientações curriculares para as escolas do campo, aplicando-se às escolas localizadas na zona rural as mesmas normas, currículo, calendário das escolas urbanas, privando dessa forma as crianças de um direito constitucional e, referendado por diretrizes, resoluções e pareceres posteriores.

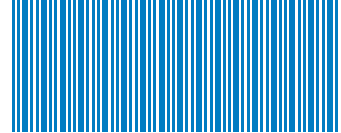


Considerações finais

A partir do presente trabalho, evidenciou-se o que Lazaretti (2016) denomina de processo de origem de uma educação não formal no que se refere à Educação Infantil. Esse processo histórico impõe desafios, em especial ao Brasil, para a implementação de uma Educação Infantil que de fato se comprometa com uma proposta curricular que corresponda a essa etapa como parte da educação básica, sendo, portanto, fundamental para o desenvolvimento das crianças. Romper com a concepção de uma estratégia de gestão da pobreza e compreendê-la como uma etapa da educação básica ainda é um grande desafio, mesmo após a publicação dos marcos legais.

Contudo, é preciso considerar o avanço que a publicação dos marcos regulatórios e orientativos trouxe ao anseio de reconhecer a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica. No entanto, ainda há um caminho a ser percorrido para que, de fato, as políticas se materializem nas propostas escolares, além dos desafios estruturais comuns às escolas brasileiras, temos os desafios conceituais; fundamentar os currículos em um aporte teórico que compreenda a criança como sujeito sociocultural, dando voz a elas e suas infâncias, rompendo com o colonialismo e valorizando as diferentes infâncias amazônicas, é um desafio ainda a ser superado.

Os dados preliminares da pesquisa revelam o que Pacífico (2017) descreve como sendo o abismo entre marcos legais e efetivação de políticas públicas, tanto no que se refere à elaboração de referenciais curriculares, a utilização de materiais didáticos que dialoguem com a realidade e que valorizem os saberes, vivências e cotidiano das crianças do campo, como no que tange à estrutura física necessária para a efetivação de uma Educação Infantil que prime pelo binômio cuidar e educar.



REFERÊNCIAS

AZEVEDO, J.M.L. de. **A educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 jan./ 2023.

BRASIL. **Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208 da Constituição Federal, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 nov./2009.

BRASIL. MEC/CNE/CEB. Parecer 36/2001. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN362001.pdf?query=escolas%20do%20campo Acesso em: 03 jun./2023

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018, pp. 35 a 56.

BRASIL. Ministério da Educação. LDB. **Leis de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394/1996**. Disponível em: < HTTP: //portal.mec.gov.br/seed/arquivos /pdf/tvescola/leis 9394.pdf. Acesso em 08 abr./ 2022.

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

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 02, 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. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf Acesso em: 28 jun./ 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1/2002. Institui as **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo**. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias112877938/orgaos-vinculados-82187207/13200-resolucao-ceb-2002>. Acesso em: 15 jul./2019.

BOGDAN, R.; BIKLEN. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e métodos**. Porto Editora Ltda., 1994.

COLORADO DO OESTE (RO). **Referencial curricular: educação infantil e ensino fundamental anos iniciais**. Ano 2022.

FONSECA, J.J.S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

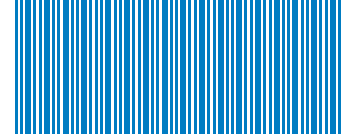
KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JR., M. **Infância e Educação Infantil- uma abordagem histórica**. 4 ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LAZARETTI, L.M. Idade pré-escolar (3-6 anos) e a educação infantil: a brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A.A.; FACCI, M.G.D. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, pp. 129-148. 2016.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: E.P.U, 2017.

NUNES, M.F.R. **Educação infantil: instituições, funções e propostas**. *In*: CORSINO, Patrícia. Educação infantil: cotidiano e políticas. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.



PACÍFICO, J.M. **Educação Infantil municipal e os dilemas da realidade**: direito, qualidade e financiamento. São Paulo, SP: Cultura Acadêmica, 2017.

PASQUALINI, J.C. Proposta curricular para a educação infantil: a experiência de Bauru-SP. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 2, n. 11, p. 154–167, 2018. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39616. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39616>. Acesso em: 6 mar./2023.

ROSA, F.V. da; KRAVCHYCHYN, H.; VIEIRA, M.L. Brinquedoteca: a valorização do lúdico no cotidiano infantil da pré-escola. **Barbaroi**, Santa Cruz do Sul, n. 33, pp. 8- 27, dez. 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-65782010000200002. Acesso em: 16 nov./2023.

SILVA, A.P. da; PASUCH, J.; SILVA, J. da. **Educação infantil do campo**. São Paulo: Cortez. 2010

SILVA, C.G. da.; PINTO, D.P. de.; CAMPOS, J.P. de.; RESENDE, T.A.S. de. J.; PAULA, V.C. de. **A Importância da Brinquedoteca na Educação Infantil**. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação. São Paulo, v.7.n.7. jul. 2021.

THOMPSON, J.B. **Ideologia e cultura moderna**: Teoria social e crítica na era dos meios de comunicação de massa. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

Recebido em: 13/06/2024

Avaliado em: 09/08/2024

Aceito em: 19/08/2024

