

EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO NO CAMPO: UM ENCONTRO NECESSÁRIO PARA CONCRETIZAR A JUSTIÇA SOCIAL COM AS CRIANÇAS PEQUENAS RESIDENTES EM ÁREAS RURAIS

Maria Carmen Silveira Barbosa¹

Susana Beatriz Fernandes²

Resumo

Nos últimos 40 anos o Estado brasileiro constituiu um importante programa de expansão da oferta de educação básica para os cidadãos brasileiros. A Constituição de 1988, afirma o direito à educação para todos os brasileiros, sejam eles habitantes de áreas rurais ou urbanas, e ao definir a Educação Infantil como o primeiro nível da educação básica constituiu um espaço a ser ocupado por um amplo contingente de crianças que até então estava sem um espaço educacional institucional garantido. Apesar da cobertura de Educação Infantil nos grandes centros urbanos ter sido eficaz em termos numéricos, especialmente no que diz respeito a oferta de pré-escola, nas áreas rurais esta ainda não é uma realidade. O IBGE (Censo Demográfico, 2010) informa que o Brasil possui 16,044 milhões de crianças de até 6 anos, isto é, 12% da população total de brasileiros, destas 3,546 são residentes em áreas rurais. Segundo o INEP (Censo Escolar, INEP, 2010), do universo de crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais, apenas 12,1% frequentam creches e 67,6% frequentam pré-escolas, um valor inferior ao das áreas urbanas onde a cobertura, é de 26% de frequência para a creche e 83% de frequência a turmas de pré-escola. Além de problematizar a exiguidade da cobertura, principalmente tendo em vista a obrigatoriedade da oferta de pré-escola, é preciso mapear os pontos de conexão e as tensões entre as áreas para oferecer uma expansão que esteja vinculada a uma oferta qualificada e contextualizada.

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1983), mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1987) e doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2000). Atualmente é professora Associada nível 2 da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Endereço: Avenida Paulo da Gama, s/nº, Farroupilha, Porto Alegre-RS, Brasil. CEP: 90046-900. Telefone: (51) 33163099. E- mail: licabarbosa@ufrgs.br

² Possui graduação em Pedagogia Supervisão Escolar pela Faculdade de Filosofia Nossa Senhora da Imaculada Conceição (1983), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2001) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2009). Atualmente é professor na Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. E-mail: susanaf@unisc.br

Palavras-chave: Educação Básica; Educação Infantil; Educação do Campo; Creche; Pré-Escola

1 EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO NO CAMPO: A CONSTRUÇÃO DE UMA INTERLOCUÇÃO

Uma importante conquista do movimento político e social no que se refere à infância e à educação foi a definição da Educação Infantil (de 0 a 6 anos) como dever do Estado e direito de todos através da Constituição Nacional de 1988. Em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Educação Infantil tornou-se a primeira etapa da educação básica, ofertada através do atendimento em creches (0 a 3 anos) e pré-escolas (4 a 6 anos) a ser realizada em escolas e centros de educação infantil. Se, inicialmente, o direito à Educação Infantil emergiu atrelado ao direito da família trabalhadora, posteriormente foi constituindo, no contexto social brasileiro, um novo significado e hoje é também reivindicado como um direito social de todas as crianças.

Nestes últimos 30 anos, a educação infantil (EI) realizou, no âmbito do Estado, um importante processo de institucionalização, pois, paulatinamente, incorporou-se ao sistema educacional consolidando-se com identidade *educacional*, procurando superar seu caráter assistencialista. É possível citar alguns avanços que este nível educacional conquistou tanto do ponto de vista político como legal:

- expansão do atendimento das crianças de 0 a 6 anos – especialmente das crianças acima de 4 anos em áreas urbanas;
- exigência da qualificação para os profissionais que trabalham diretamente com as crianças e expansão de programas de formação específicos;
- elaboração e promulgação das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (Resolução CNE/CEB nº. 05 em 17 de dezembro de 2009);
- oferta de programas de construção e reforma de prédios escolares para a Educação Infantil.

Apesar de todas estas conquistas, no entanto, ainda não foram beneficiadas grande parte das crianças brasileiras de 0 a 6 anos, especialmente aquelas mais pobres, pertencentes à população preta ou parda, as crianças menores de 3 anos, como também aquelas residentes em

áreas rurais. Isto significa que a importante função política e social da Educação Infantil, que é a de contribuir com igualdade e justiça social, não está sendo cumprida. A discussão e a elaboração de políticas de expansão da oferta de vagas para as crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais é uma necessidade urgente para superar as desigualdades sociais e, especialmente, educacionais.

O atendimento às crianças pequenas em espaços institucionais, não familiares, surgiu na Europa, em plena Revolução Industrial, quando as famílias, principalmente as mulheres, começaram a trabalhar em lugares onde as crianças não poderiam estar presentes. Nessa época, moradia e local de trabalho começaram a se diferenciar e as crianças pequenas necessitavam de uma instituição que as “protegesse” e “guardasse” enquanto seus pais trabalhavam.

A necessidade de fundar organizações adequadas para este atendimento fez emergir, em muitas cidades europeias e norte-americanas, as creches. No Brasil a história das creches também segue este percurso, iniciando-se no final do século XIX, quando estas foram fundadas para atender os filhos das populações pobres das cidades no contexto dos processos de higienização e moralização da população brasileira (Kuhlmann Jr, 1996).

O Jardim de Infância, apesar de ter seu surgimento um pouco distanciado da ideia de substituição do cuidado familiar, tão importante para as crianças cujas mães trabalhavam, também tem sua emergência no Brasil relacionada com a urbanização. Em alguns casos, chegou a ser considerado como uma instituição fundamental para a fortificação do processo de modernização e construção da nacionalidade brasileira, pois investia na ideia de domínio de uma língua única – o português – e de hábitos e valores sociais comuns. Deste modo, podemos compreender que a Educação Infantil constituiu-se como uma resposta às necessidades da expansão do processo de industrialização, de urbanização e da construção da Nação brasileira. Esta priorização em atender demandas geradas pelo processo de modernização industrial explica, parcialmente, a pouca oferta de Educação Infantil para as populações rurais.

Apesar de estar presente como atendimento direto às crianças desde o final do século XIX, a EI ainda padece de menos valia com relação ao ensino fundamental nos sistemas educacionais tais como: o financiamento de menor valor, ausência de exigência concreta de formação de professores em nível superior, franca expansão de um sistema paralelo ao público de oferta de vagas (via conveniamentos), as precárias condições materiais das escolas,

a ausência de cobertura de vagas - apesar da garantia constitucional - definem a precariedade da oferta da educação infantil. Quando se projeta as condições de oferta da EI para as áreas rurais, a situação ainda fica mais complexa, pois não há uma tradição histórica de oferta de educação infantil para as crianças residentes em áreas rurais. Afinal, a pequena oferta de vagas no campo reafirma a invisibilidade das crianças pequenas desse meio, assim como as demais invisibilidades a que as populações residentes em áreas rurais foram submetidas ao longo da história brasileira. O antagonismo *campo e cidade* marca a formação da sociedade brasileira (Cavalcante, 2010).

As crianças moradoras das áreas rurais trazem consigo, como afirma Gehlen (2011), os “mitos e os estigmas” que compõem as representações sociais sobre as populações rurais. Mitos “românticos” que situam esses grupos sociais como aqueles que representam a pureza, a preservação daquilo percebido como moralmente correto, ou ainda, como um grupo com grande coesão social. Essas crianças, no entanto, também sofrem as discriminações que derivam dos estigmas “do atraso” em relação ao urbano, da pobreza, da ausência de educação e cultura e do conservadorismo.

Esses parâmetros de compreensão “romântico ou de atraso” dos habitantes rurais foram tencionados pelas mobilizações políticas e sociais, especialmente através dos movimentos sociais do campo³. Esses atores sociais se organizaram para lutar por maior igualdade e direitos de cidadania como o acesso à terra, à saúde, à educação, aos direitos sociais e às políticas agrícolas, dentre outros. Foi no contexto das organizações e dos movimentos sociais dos trabalhadores do campo que se revitalizou e fertilizou o debate sobre as temáticas da educação rural, presentes na sociedade brasileira desde a primeira metade do século XX, porém com abordagens diferenciadas. Não é possível dizer que se tratou apenas de uma nova denominação, Educação do Campo, mas da compreensão da sociedade e da educação como elemento fundamental para a luta e a transformação social. Além do debate, diversas experiências vem sendo realizadas e seus resultados estão servindo de referência para a produção de normativas e ações políticas.

Apesar do Brasil ser considerado um país com grande área territorial rural, a educação das populações que vivem no campo não foi “sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891, evidenciando-se, de um lado, o descaso dos dirigentes com a educação do campo e, de outro, os resquícios, de uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho

³ Cavalcante usa a expressão campo em movimento a qual contrapõe os pedaços do rural que ainda não estão em movimento.

escravo.” (Parecer da relatora das *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo* em 2002, p.3). É apenas a partir da década de 30 que as Constituições começam a citar a educação rural, especialmente a concepção de *ensino agrícola*. Os caminhos em direção a uma nova concepção de educação no campo emergem nos anos 50 com os debates sobre a educação dos camponeses e toma folego após a Constituição Federal de 1988 com os movimentos sociais do campo.

A Constituição Federal (1988) aponta em seu artigo 6º (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 64, de 2010) dois importantes direitos sociais das crianças brasileiras: (a) educação e (b) a proteção na infância. No artigo seguinte afirma que é direito dos trabalhadores urbanos e rurais assistência gratuita aos seus filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas (Art.7º, inciso XXV - Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

Em seu artigo 30 (Constituição Federal) torna evidente que a responsabilidade prioritária sobre a oferta de vagas em creche e pré-escola é dos municípios aos quais compete manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação infantil e de ensino fundamental (Inciso VI - Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

Após oito anos de tramitação a LDBEN (Lei 9.394), que estabeleceu as diretrizes da educação nacional, foi promulgada e, dando prosseguimento ao já estabelecido na Constituição Federal, sistematizou a oferta da Educação Infantil, bem como as características para a Educação do Campo. A LDB também reafirmou que a Educação Infantil pública é dever do Estado (art.4), e que compete aos municípios a responsabilidade por garantir o atendimento gratuito em creches (0 a 3 anos) e pré-escolas (4 a 6 anos) às crianças de zero a seis anos de idade.

Quanto à formação de docentes para atuar na EI, seja em área urbana ou rural, a lei defende que seja o nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (art. 62).

Também a oferta de educação básica para as populações rurais está explicitada no artigo 28, que enfatiza a necessidade de os sistemas de ensino promoverem as adaptações necessárias às peculiaridades da vida rural e de cada região especialmente: os conteúdos

curriculares, as metodologias e organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar.

Esta retomada histórica do processo Constitucional da década de 80 e dos debates da LDB, década de 90, evidenciam o quanto a sociedade civil organizada conseguiu, pela primeira vez, construir um espaço legítimo tanto para a EI, como um nível da educação básica, como também para a EC, como uma modalidade a ser constituída e expandida. Este é um importante ponto de convergência histórico e político destes dois campos de reflexão e prática pedagógica.

Seguindo o indicado na LDBEN (1996), o Conselho Nacional de Educação (CNE) iniciou a produção de diretrizes educacionais para os distintos níveis e modalidades da educação. A forte organização dos movimentos sociais do campo provocou o debate na sociedade civil sobre a questão da especificidade da educação do campo, conquistando a aprovação das *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo* em 2002⁴.

O tema da educação infantil do campo, que já estava presente desde 1998 nas discussões dos movimentos de Educação do Campo, como, por exemplo, no texto preparatório para a 1ª Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, ganha na Resolução do CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, maior evidência a partir da garantia da universalização do acesso a Educação Básica para as crianças residentes em áreas rurais, já definida pela CF (1988).

Dando continuidade a este processo de constituição da EI para as crianças residentes em áreas rurais, as *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil* (CNE/CEB, 2009) afirmam a importância de propostas pedagógicas diferenciadas para as escolas de educação infantil que atendam a especificidades das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, tendo em vista que as mesmas precisam e devem reconhecer as culturas, as identidades e os saberes das crianças e de suas famílias e comunidades.

⁴Para conhecer a legislação obrigatória da Educação do Campo leia-se os seguintes documentos: Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo (Parecer CNE/CEB no 36/2001 e Resolução CNE/CEB no 1/2002; Parecer CNE/CEB no 3/2008; Resolução CNE/CEB no 2/2008) e recentemente o PRONACAMPO (BRASIL, 2012).⁴Para conhecer, minimamente, a legislação para Educação Infantil ver a Resolução CNE/CEB no 5/2009.

Em 2010, as concepções de educação infantil e educação do campo voltam a ser reafirmadas pela Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010, que definiu as *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*⁵. Em sua Seção I - Educação Infantil, está presente a concepção de que as crianças que frequentam a educação infantil “provêm de diferentes e singulares contextos socioculturais, socioeconômicos e étnicos, por isso devem ter a oportunidade de ser acolhidas e respeitadas pela escola e pelos profissionais da educação, com base nos princípios da individualidade, igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade”.

A mesma resolução registra, em sua Seção IV, denominada de Educação Básica do Campo, que a educação para a população rural precisa ser prevista com as “adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região, definindo-se orientações para três aspectos essenciais à organização da ação pedagógica:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural;

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

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural”.

Neste texto, a identidade da escola do campo é definida por sua vinculação com as questões inerentes à sua realidade (aspectos econômicos, sociais, culturais, políticos, de gênero, geração e etnia) e as propostas da pedagogia da terra e da pedagogia da alternância são citadas como formas adequadas de organização do trabalho pedagógico.

Fernandes (2009) ao analisar a aprovação das *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo* (2002) disse que se, por um lado, esta aprovação significava um ponto de chegada, no sentido de sistematizar um corpo de ideias construído na luta do movimento social, ela também poderia ser vista como a marca do início de uma nova luta: a da aplicação e consolidação.

Poderíamos, a partir desta breve revisão legal, afirmar que tanto a área da Educação Infantil como a da Educação do Campo, foram produzidas nos grandes debates sociais da redemocratização do país na década de 80, e que a militância política organizada de ambos é que permitiu:

⁵Esta resolução tinha como objetivo sistematizar os princípios e as diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)

- visibilizar, e construir um espaço educacional legal, para estas populações (pequena infância e crianças moradoras em áreas rurais) que estavam, de certa forma, ausentes do sistema educacional brasileiro;
- que este espaço legal também possibilitou a construção de um lugar acadêmico nas instituições de pesquisa e ensino brasileiras;
- que ambas, EI e EC, apesar de fazerem parte da educação básica brasileira ainda guardam dificuldade em se definir frente a hegemonia – política, financeira, pedagógica, avaliativa - do ensino fundamental urbano que segue sendo o modelo de referência para as políticas de educação sejam elas as de financiamento, avaliação, etc.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO DO CAMPO. PONTOS DE TENSÃO E DE CONVERGÊNCIA CONCEITUAIS

Ao analisar as definições legais e a situação efetiva da Educação Infantil e da Educação do Campo podemos encontrar grandes pontos de convergência. A primeira é a de que ambas, apesar de defenderem sua presença no sistema educacional, querem guardar as suas especificidades; a Educação Infantil definindo que a idade das crianças exige uma organização institucional, curricular e metodológica diferenciada e a Educação do Campo, fundamentalmente, procurando afirmar que as crianças residentes no campo necessitam que suas realidades de vida sejam contempladas nos currículos e que a formação não seja no sentido do desprestígio dos habitantes do campo, mas no sentido da afirmação, da valorização daquilo que é realizado no espaço das florestas, dos campos e das águas e no cultivo de uma cultura, de uma tradição. Isto é, romper com a prática dominante de uma educação para a subordinação dos moradores campo ao estilo de vida urbano. Vamos, a seguir, levantar e mapear alguns pontos de convergência e de tensão nas concepções educacionais destes dois campos teórico-prático, que precisarão ser, posteriormente, desenvolvidos se quisermos ofertar para as crianças moradoras de áreas rurais uma educação infantil de qualidade:

- **Concepção de Escola com função política, social e pedagógica** – Tanto a EI, como a EC, tratam a escola não apenas como um espaço de aprendizagem para as crianças, mas propõem a escola como instituição social, comunitária com importante valor cultural. Como um local de Encontro (Dahlberg et al, 2000) e de formação humana. A escola como uma organização social e política da comunidade e das crianças, que propõe a

transmissão, elaboração e inovação dos saberes, como também a manutenção das culturas tradicionais, locais e comunitárias. Isto é um lugar de referência para a comunidade no sentido da reflexão acerca da formação das crianças e da construção de um futuro de vida, de existência. A questão do respeito aos contextos sócio-culturais das crianças, está presente na compreensão da elaboração de um currículo que articule as experiências e saberes locais das crianças e da comunidade com o patrimônio cultural, ambiental, artístico, tecnológico, científico. A escola de educação infantil – como uma das instituições que oferecem traços identificatórios para as crianças - precisa estabelecer o diálogo da cultura local com a cultura universal. Apesar da identidade ser sempre plural (Lahire, s/d) – isto é, a escola, a família, a comunidade, as mídias – formam as identidades sociais dos sujeitos, é preciso que alguns hábitos, modos de fazer, repertórios sejam oferecidos de modo estável para a constituição subjetiva inicial das crianças, e sua construção identitária.

- **Proximidade Escola-Família-Comunidade** – Ambos os campos, EI e EC, defendem a proximidade entre a escola e a família, portanto há uma busca de consonância, de complementaridade (não de subordinação), entre escola e família. Além da construção de vias de comunicação entre as duas instituições há, explicitamente, a defesa de que a oferta pública de vagas deva ser próxima a residência das crianças. A defesa do não desenraizamento das crianças, mais presente na EC, e a da necessidade de facilitar o acesso pelas dificuldades de deslocamento com crianças muito pequenas, da EI, constituem um ponto em comum. A ausência de um transporte escolar seguro e o tempo que as crianças podem dispende nestes trajetos levam a considerar prioritária a proximidade física entre a escola e a família.
- **Exigência de políticas integradas** – Outra característica presente na EI e na EC é a de interlocução das escolas e professores com outras áreas do conhecimento além das convencionais. A educação infantil necessita de interlocução contínua com as políticas de saúde (nutrição, vacinação, primeiros socorros), de assistência social, dos direitos humanos - especialmente das mulheres e crianças, etc. A Educação do Campo também tem grande integração com as políticas de fundiárias, econômicas, ambientais, etc. Portanto a escola e a educação se constituem através da integração substantiva com outros campos sociais, políticos e econômicos. Esta articulação é uma necessidade, não apenas uma possibilidade.

- **Precariedade da formação dos professores** – Tanto EI como EC apresentam maior número de professores sem formação (INEP, 2000), com contratos precários de trabalho e sem plano de carreira. A formação no curso de pedagogia que deveria garantir os conhecimentos específicos relacionados as características das populações – crianças moradoras do campo e crianças com idade de 0 a 6 anos – ainda mantém ausente ou minoritária estas temáticas no currículo de formação dos professores de 0 a 10 anos. Na Educação do Campo a saída encontrada foi a de organização de cursos de pedagogia específicos para docentes que trabalharão em escolas localizadas em zonas rurais ou que atenderão, nas áreas urbanas, crianças advindas de áreas rurais. Na Educação Infantil, apesar das diretrizes da licenciatura em pedagogia defenderem a ideia de uma formação para o magistério com bebês e crianças pequenas a precariedade da formação ainda é uma realidade, são poucas as disciplinas que contemplam estes conteúdos. Uma questão importante na concepção de formação de professores em ambas as áreas é a ideia de um compromisso político do professor com a população com a qual trabalha. Há uma presença forte de um registro político nesta docência: luta pelo direito à escola, luta por uma identidade de escola, luta pelos direitos das crianças, etc. A formação técnica está amalgamada à discussão política, trabalhar no sentido de compreender esta relação pode qualificar as perspectivas da formação.
- **Estrutura das instituições** – A centralidade e o prestígio da escola de ensino fundamental e urbana nas políticas educacionais acaba constituindo uma série de discriminações ou políticas assimétricas tanto com os níveis que não são os *fundamentais* como a educação infantil e ensino médio; como também com as modalidades fora da centralidade do urbano. Ainda existe um abismo entre o que são as definições legais para EI e EC e a sua operacionalização na realidade das escolas públicas brasileiras. Levantaremos aqui apenas alguns aspectos que visibilizam esta discriminação: geralmente as secretarias municipais têm equipes para o acompanhamento do ensino fundamental urbano, porém, em muitas, estão ausente setores com pessoas especializadas para a atuação específica junto a EI ou EC; as escolas infantis e as escolas do campo, apesar de encontrar na legislação autorização para ter organizações específicas quanto a calendários e horários, acabam se subordinando aos modos de organização das escolas fundamentais e urbanas, tendo em vista os modelos de contrato de trabalho dos professores e a organização das administrações, isto é, operacionalmente há pouca margem para mudança. Tanto a

educação infantil como a educação do campo necessitam de salas onde a carteira e o quadro de giz não sejam os instrumentos centrais, ou únicos, para a formação das crianças. As salas para serem espaços efetivos de cultura e aprendizagem precisam de equipamentos mínimos como livros de literatura infantil, brinquedos, materiais didáticos, livros didáticos e paradidáticos, laboratórios, integração via internet, videoteca, conexão com as redes federais de teleducação, tanto para formar as crianças como para possibilitar aos professores formação continuada. Porém a realidade das escolas do campo nos mostram prédios ainda sem acesso à água e a saneamento, muitas escolas infantis seguem sem parque ou pátio para movimentos amplos, sem brinquedos e jogos... Outro elemento importante e ausente são as equipes de apoio. Grande parte das escolas não possuem profissionais como diretores, coordenadores pedagógicos, bibliotecários, etc, e até mesmo o trabalho de cozinheira e servente é desempenhado por muitos professores. Uma escola é sempre um projeto de uma coletividade, não um trabalho individual. Há uma grande centralidade e solidão no trabalho destes profissionais.

- **Multissérie e multiidade** – As pesquisas sobre a socialização das crianças tanto aquelas com origem na sociologia da infância como aquelas sobre o desenvolvimento infantil apontam a importância do convívio entre crianças de diferentes idades. Não apenas situações de convívio, mas também aquelas situações onde há transmissão cultural e cognitiva entre as crianças. Deste modo, a EI vem defendendo a reflexão sobre a temática da seriação nas escolas, criada pelo modelo da escola moderna (século XVIII). Procura-se propor a possibilidades estruturas menos seriadas, com maior flexibilidade para a inclusão de crianças e/ou ou ainda para momentos de integração, de projetos que contemplem a ação coletiva das crianças, organizar espaços de brincadeira e convívio contínuo com crianças de idades diferentes. Isto não significa não ter nenhuma forma de agrupamento, ou ignorar as especificidades das idades, mas pensar em agrupamentos variados, onde a variável idade não seja naturalizada e a transmissão de conhecimentos e culturas entre as crianças seja possível. Este é o conceito de multiidade presente na EI. Na Educação do Campo a organização não seriada é conhecida como multissérie e é tema de grande conflito, a legislação brasileira apresenta definições precisas contrárias à organização das crianças em grupos de diferentes séries e níveis. Ora, escola multisseriada tem um lugar histórico na educação ofertada no campo, afinal quase toda a

escola rural brasileira nasceu com esta característica. A grande questão é se o fato de ser multisseriada, isto é uma escola que organiza as crianças em agrupamentos conjuntos de series/anos, é que torna a educação realizada nestas escolas de baixa qualidade ou se a baixa qualidade das propostas multisseriadas deve-se a ausência de bons programas, materiais, e formação e apoio ao professor. Também é preciso considerar que em espaços rurais de baixa densidade populacional a viabilidade da educação ofertada em área rural estará sempre vinculada a uma organização diferenciada. A inclusão etária é um ponto fundamental nos processos de inclusão educacional brasileira. A naturalização da diferença etária convertida em série pode ser vista como uma forma de segregação. Este é um tema tenso que exige abertura para a discussão entre a EI e a EC.

- **Socialização das crianças pequenas** – Na educação do campo a compreensão da socialização inicial das crianças é que ela precisa ser realizada nas famílias, isto é nos processos de produção da vida familiar e que esta formação é fundamental para a constituição da subjetividade e identidade do sujeito do campo. A ideia de ofertar educação para os bebês e as crianças bem pequenas num espaço institucional, fora do âmbito familiar, com professores, muitas vezes, residentes em áreas urbanas, com a permanência em turno parcial ou integral subverte esta socialização “primária” mais fechada. De acordo com Lahire (s.d.) somente nas sociedades mais fechadas – especialmente as rurais – a socialização primária ainda é feita de um modo mais uno, pois nas sociedades urbanas a pluralidade das socializações está presente – família, escola, mídias. Esta tensão entre uma socialização fechada ou aberta é uma das grandes tensões nas propostas de educação infantil no campo. Mas também é uma questão interessante para ser reconsiderada pelos sistemas educacionais das áreas urbanas. Afinal quais são os valores e concepções ofertados pelos professores e pelas escolas, provavelmente, constituidoras das identidades das crianças pequenas. Poderíamos afirmar que são as concepções que a legislação educacional defende, porém sabemos o quanto estas ideias ainda não estão divulgadas nos cursos de formação e nos sistemas educacionais. A educação infantil no campo deverá estabelecer um diálogo profundo com as culturas familiares e comunitárias para não tornar-se um elemento de afastamento ou desenraizamento das crianças de suas culturas ainda que, precise, concomitantemente, abrir caminhos para as crianças de outros modos de ser e viver.
- **Políticas de esfacelamento** – A EC e a EI constantemente sofrem ataques em suas proposições e práticas. Nas décadas de 80 e 90 a educação do campo sofreu um processo

político de esfacelamento com a nuclearização das escolas rurais existentes. O modelo de nuclearização, especialmente aqueles que levaram as crianças de zonas rurais para escolas urbanas, definiu a supressão de muitas unidades escolares e com isto quase eliminou a presença da especificidade da educação de uma Educação do Campo, como resistência. Na Educação Infantil este processo de esfacelamento está sendo instituído nas décadas de 2000/2010 com a constante afirmação da diferenciação entre 0 a 3 e 4 a 6 anos. A primeira etapa, cada vez mais assumida pela rede informal de educação, onde o Estado entra com um papel complementar, oferecendo verbas inadequadas, deixando as populações mais necessitadas com o atendimento mais precário e a educação de crianças de 4 a 6 anos – cada vez mais formal – obrigatória e com características acadêmicas de antecipação de escolaridade.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS. AMPLIANDO OS OLHARES SEM PERDER AS ESPECIFICIDADES

Aproximar ambos os campos é uma função vital se desejamos que a educação infantil das crianças residentes em áreas rurais constitua-se em uma realidade. Existem, sim, muitos pontos de convergência entre a EI e a EC, assim como pontos de divergência ou tensão e eles precisam ser pontuados para que ambos os campos problematizem suas posições e constituam novas reflexões conjuntas.

Será, sem dúvida, no momento da implantação e de implementação de escolas e de propostas de trabalho conjuntas como pesquisas e encontros que poderemos constituir este diálogo. Os debates entre a EI e a EC certamente podem promover e potencializar dois aspectos fundamentais para ambos os campos: a concepção de crianças como sujeitos de direitos e protagonistas de sua história e a necessidade da escola como instrumento de justiça social num país tão desigual quanto o Brasil.

Tendo presente o tamanho geográfico e as diversidades regionais do Brasil, as análises e a formulação ou expansão de políticas sociais necessitam levar em consideração essa heterogeneidade de modos de vida, de inserção nos processos produtivos e de seus universos simbólicos e as diferentes identidades socioculturais da população residente no campo. Além disto, é preciso considerar que a densidade populacional do país é muito diferenciada, por exemplo, o nordeste possui mais da metade de crianças de 0 a 6 anos residentes em área rurais o que evidencia a urgência de políticas dirigidas a esta população com certas características de

atendimento; enquanto o Centro-Oeste tem baixíssima densidade populacional nesta faixa etária o que exige outra abordagem na oferta. Deste modo, a oferta de educação infantil nas áreas rurais não pode ser compreendida como uma política unitária para toda a extensão dos territórios rurais brasileiro. Obviamente precisa estar pautada nos princípios legais atribuídos a Educação Infantil e a Educação do Campo, mas, certamente, precisará se reinventar para atender com qualidade, justiça e diversidade as crianças residentes em áreas rurais. Constituir um processo de ampliação da oferta de Educação Infantil, na perspectiva da Educação do Campo, significa refletir sobre as mudanças nas relações sociais e familiares, no papel da escola, nos questionamentos ao patriarcado, na crescente afirmação da mulher nos espaços de trabalho extra doméstico e na vida social nas realidades rurais que contribuíram para colocar na agenda o direito das crianças pequenas à educação em espaços qualificados e coletivos, como afirmação de um direito de justiça social.

**EARLY CHILDHOOD AND RURAL EDUCATION: A NECESSARY MEETING
AIMING THE ACHIEVEMENT OF JUSTICE WITH YOUNG CHILDREN LIVING
IN RURAL AREAS**

Abstract

Over the past 40 years the Brazilian government has constituted a major basic education attendance programmed for Brazilian citizens. The 1988 Federal Constitution states the right to education for all Brazilians, whether living in rural or urban areas, and it set kindergarten as the first level in basic education, it constituted a space to be filled by a large contingent of children who, until then, were without an institutional educational space guaranteed for them. Although, the kindergarten coverage in large urban centers has been effective in numerical terms, especially, regarding the pre-school provision, in rural areas this is still not a reality. IBGE (Brazilian Institute of Geography and Statistics - Demographic Census, 2010) reports that Brasil has 16,044 children under 6 years old, in other words, 12% of the total population of Brazil, 3,546 are living in rural areas. According to INEP (National Institute of Educational Studies - School Census, INEP, 2010), from the universe of children aged 0-6 years living in rural areas, only 12.1% attend day care centers and 67.6% attend preschools, a value lower than the urban areas where the coverage is 26% for attendance to day cares and 83% for attendance to pre-school classes. Besides questioning the exiguity of this coverage, especially

from the point of view of the mandatory provision of pre-school, it is necessary to map the points of connection and tension between the areas, so it would be possible to give an expansion linked to a qualified and contextualized offer.

Keywords: Basic Education; Early Childhood Education; Rural Education, Care Centers, Preschools

EDUCACIÓN INFANTIL E EDUCACIÓN EN EL CAMPO: UN ENCUENTRO NECESARIO PARA CONCRETIZAR A JUSTICIA SOCIAL CON LOS NIÑOS RESIDENTES EN ÁREAS RURALES

Resumen

En los últimos 40 años el Estado brasileiro implantó un importante programa de expansión da oferta de educación básica para los ciudadanos brasileiros. La Constitución de 1988, afirma el derecho a la educación para todos los brasileiros, sean ellos habitantes de áreas rurales o urbanas, y al definir la Educación Infantil como el primer nivel de la educación básica constituye un espacio a ser ocupado por un amplio contingente de niños que hasta entonces estaban sin un espacio educacional institucional garantizado. Mientras la cobertura de Educación Infantil en los grandes centros urbanos fue eficaz en términos numéricos, especialmente en lo que dice respecto a la oferta de preescolar, en las áreas rurales esta aun no es una realidad. El IBGE (Censo Demográfico, 2010) informa que Brasil posee 16,044 millones de niños de hasta 6 años, esto es, 12% da população total de brasileiros, destes 3,546 son residentes en áreas rurales. Segundo o INEP (Censo Escolar, INEP, 2010) del universo de niños de 0 a 6 años residentes en áreas rurales, apenas 12,1% frecuentan guarderías y 67,6% frecuentan pre escuelas, un valor inferior al de las áreas urbanas donde la cobertura, es de 26% de frecuencia para la guardería y 83% de frecuencia a clases de pre escuela. Más allá de problematizar la baja cobertura, principalmente teniendo en cuenta la obligatoriedad de la oferta de preescolar, es preciso mapear los puntos de conexión y las tensiones entre las áreas para ofrecer una expansión que este vinculada a una oferta calificada y contextualizada.

Palabras clave: Educación Básica; Educación Infantil; Educación en el Campo; Guarderías; Pre escuelas

REFERÊNCIAS

BRASIL. (Constituição de 1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Legislação**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República. 1996. Disponível em: < [http:// WWW.palnalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm](http://WWW.palnalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)> Acesso em: 25/11/2011.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº1, de 03 de abril de 2002. **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: CNE, 2002. Acesso em: 21/09/2011.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº2, 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**. Brasília: CNE, 2008. Acesso em: 21/09/2011.

_____. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 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, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 nov. 2009.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº5, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: CNE, 2009. Acesso em: 21/09/2011.

CAVALCANTE, Ludmila O. H. **Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas no rural**. Ensaio: Aval, 2010.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na Educação Infantil: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2000

EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO NO CAMPO: UM ENCONTRO NECESSÁRIO PARA CONCRETIZAR A JUSTIÇA SOCIAL COM AS CRIANÇAS PEQUENAS RESIDENTES EM ÁREAS RURAIS

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Org.). Por uma educação básica do Campo. Texto-Base da Conferência Nacional. Brasília, DF: Ed. UnB, 1998.

GEHLEN, Ivaldo. **Educação no campo**. Conferência realizada no III Seminário de Educação Infantil no Campo. BSB; dez. 2011

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LAHIRE, Bernard. **O homem plural**. Lisboa: Editora Piaget, s/d

Data de recebimento: 01/01/2013

Data de aceite: 20/03/2013