UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO

Educação Infantil do Campo e Gestores Educacionais

THAISE VIEIRA DE ARAUJO

Dissertação apresentada à Faculdade de
Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
da USP para obtenção do título de Mestre em
Ciências

Área de concentração: Psicologia

Ribeirão Preto

2014

THAISE VIEIRA DE ARAUJO

Educação Infantil do Campo e Gestores Educacionais

Dissertação apresentada à Faculdade de
Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
da USP para obtenção do título de Mestre em
Ciências

Área de concentração: Psicologia

Orientadora: Profa. Dra. Ana Paula Soares da
Silva

Versão Corrigida

**Ribeirão Preto - SP
2014**

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Araujo, Thaise Vieira de

Educação Infantil do Campo e Gestores Educacionais. Ribeirão Preto, 2014.

200 p. : il. ; 30 cm

Dissertação de Mestrado, apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Psicologia.

Orientador: Silva, Ana Paula Soares da.

1. Educação Infantil do Campo. 2. Pré-escola no campo.
3. Educação do Campo. 4. Gestores Educacionais.
5. Gestão Democrática.

Nome: ARAUJO, Thaise Vieira de

Título: Educação Infantil do Campo e Gestores Educacionais

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia,
Ciências e Letras de Ribeirão Preto, da
Universidade de São Paulo para obtenção de título
de Mestre em Psicologia

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

A Paulo, meu primeiro e verdadeiro amor.

À minha avó Minervina e meu avô Roque (*in memoriam*), muito queridos em minha vida.

À minha mãe Rosa Elena e ao meu pai Aluizio, por terem me dado a vida, por todo amor do mundo dedicado a mim.

A Fábio, Robson, Samuel e Thaiane, por aprendermos juntos a sermos irmãos, para toda a vida e todas as horas.

Aos meus queridos e amorosos tios, tias, madrinha e padrinho, por serem exemplos de vida para mim.

Ao meu afilhado Felipe, por seu sorriso sincero.

A Doris, Luiz e Marcos, por todo amor e carinho.

A todas as crianças brasileiras do campo e aos profissionais, que se dedicam à educação infantil do campo.

AGRADECIMENTOS

À minha querida orientadora professora Ana Paula, fonte de inspiração, a quem eu tenho grande admiração, eterna gratidão e afeto. Obrigada por todo apoio, orientação e carinho.

Ao grupo SEITERRA, Jú, Delma, Leandro, Letícia, Wisner, Natália Gil, Natália Amaral, Rê, Ricardo, Ciça, Marcella, Tati e Lú, por serem especiais em minha vida. Obrigada pela amizade sincera.

Ao grupo CINDEDI, por todo aprendizado.

A Ronie, por todo apoio.

Aos meus queridos professores do curso de Pedagogia da FFCLRP-USP, imprescindíveis em minha formação.

Às professoras Fernanda Leal e Bianca Correa, pela escuta e contribuições no exame de qualificação.

A Paulo, obrigada por estar ao meu lado todos os dias e por me apoiar sempre.

Aos meus queridos amigos e amigas, Elisa, Marisa, Cíntia, Camila, Ariadne, Helen, Haline, Juliana, Maicon, Luiz César (Birão), Anderson Testi e Rodrigo, essenciais em minha vida. Obrigada por todos momentos que vivemos juntos.

À minha avó Minervina (*in memoriam*), minha mãe Rosa e minha irmã Thaiane, obrigada pelo amor. Sou feliz por tê-las em minha vida e em minha memória.

A todas as crianças da Ciranda Infantil do Assentamento Mário Lago de Ribeirão Preto e aos Cirandeiros: Leandro, Cida, Raquel, Genilda e Terezinha, o meu muito obrigada pelo acolhimento de cada mística e de cada Ciranda.

Às professoras, diretoras, coordenadoras, coordenadora municipal, secretária de educação, funcionárias das pré-escolas, motoristas, crianças e suas famílias, obrigada pelo apoio a minha pesquisa de campo no município.

À CAPES, pela concessão da bolsa de mestrado.

RESUMO

ARAÚJO. T. V. **Educação Infantil do Campo e Gestores Educacionais**. 2014. 200 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto - SP, 2014.

O objetivo geral do estudo foi compreender as significações dos gestores educacionais sobre o atendimento às crianças do campo na educação infantil. Buscou-se ainda compreender: como municípios da mesorregião de Ribeirão Preto (SP) ofertam a educação infantil às crianças de 0 a 5 anos moradoras em área rural; como gestores educacionais organizam e significam o atendimento às crianças do campo na educação infantil. O estudo teve uma abordagem quantitativa e qualitativa. Os dados quantitativos foram levantados por meio de questionários respondidos por 18 secretarias de educação de municípios da mesorregião de Ribeirão Preto. As informações qualitativas foram levantadas por meio de observação em 4 pré-escolas localizadas no campo e de entrevistas com gestores de um município da mesorregião de Ribeirão Preto, escolhido como foco da pesquisa. Participaram 6 gestores: 1 secretária de educação, 1 coordenadora municipal de educação infantil, 2 diretoras escolares e 2 coordenadoras pedagógicas das pré-escolas no campo. O material empírico foi categorizado e analisado de acordo com a perspectiva teórico metodológica da Rede de Significações. Os resultados advindos dos questionários indicam que: a quase totalidade dos municípios oferta educação infantil para as crianças em área rural; a oferta é prioritária para crianças de 4 e 5 anos de idade, ou seja, na pré-escola; quando ofertado, o atendimento das crianças de 0 a 3 anos do campo ocorre somente em creche localizada em área urbana; a oferta de pré-escola ocorre preferencialmente em área urbana; os municípios alegam possuir proposta pedagógica, mas não a fundamentam em legislações relativas à educação do campo; existe investimento em formação continuada, mas poucos municípios oferecem formação específica; parte das escolas de educação infantil localizadas no campo não possuem autonomia administrativa; investimento em transporte escolar da criança para a área urbana em detrimento de investimento em atendimento na própria área rural; os municípios disponibilizam transporte público, mas ainda alguns não possuem a figura de um monitor para acompanhar as crianças no trajeto entre escola e a casa. A pesquisa qualitativa revela que o município investigado realiza atendimento prioritário da criança do campo de 4 a 5 anos, em pré-escola localizada em área rural. As gestoras apresentam significações que transitam entre a preocupação em manter aspectos gerais da educação infantil para todas as crianças e a busca por adaptações de aspectos específicos da educação infantil para as crianças de área rural. As participantes tomam a valorização da cultura do campo como norteadora das práticas específicas nas pré-escolas no campo. Apontam para a necessidade de reestruturação na gestão escolar no município, que vincula as pré-escolas no campo à escolas de educação infantil localizadas na cidade. A indicação política para cargo de diretor escolar é significada como negativa pelas diretoras escolares e necessária para a secretaria de educação. O envolvimento do prefeito é destaque na educação infantil para as crianças em área rural e reflete nas possibilidades de gestão.

Palavras-chave: Educação Infantil do Campo. Pré-escola no Campo. Educação do Campo. Gestores Educacionais. Gestão Democrática.

ABSTRACT

ARAÚJO. T. V. **Preschool Education in Rural Areas and Educational Managers**. 2014. 200 f. Dissertation (Master's Degree) – Faculty of Philosophy, Sciences and Letters of Ribeirão Preto, University of São Paulo, Ribeirão Preto - SP, 2014.

This study mainly aimed at understanding the meanings from educational managers on the support for children from rural areas in preschool education. The study as well intended to comprehend: how townships from the mesoregion of Ribeirão Preto offer preschool education to 0 to 5 year-old children who live in rural areas; how educational managers organize and signify the support for children from rural areas in preschool education. The study was carried out having a qualitative and quantitative approach. Quantitative data were obtained through questionnaires filled out by 18 educational secretaries within the mesoregion of Ribeirão Preto's townships. Qualitative data were obtained through observation of 4 preschools in rural area and through interviews with managers from one township within the mesoregion of Ribeirão Preto, chosen as the research focus. The participants were 6 managers: 1 preschool secretary, 1 city preschool coordinator, 2 school principals and 2 city preschool coordinator in rural area. Empirical material was categorized and analyzed according to the methodological-theoretical perspective of the Network of Meaning. Results from the questionnaires indicate that: almost all townships offer preschool to children from rural areas; offer is mainly for 4 to 5 year-old children; when offered the services for 0 to 3 year-old children from rural areas only occur in kindergartens set in urban places; preschool offer is preferably in urban area; townships allege to have a pedagogical proposal, however it has not been based on legislations concerning education in rural areas; there is investment for continuing education, however only a few townships offer specific degree; some preschools in rural areas have no managerial autonomy; investment in transportation for children to commute from urban to rural areas in detriment of investment to support the rural area itself; townships offer public transportation, however some still do not have someone to monitor the children from school home and from home to school. The qualitative research reveals the investigated township performs prioritize support for 4 to 5 year-old children from rural areas, in preschools located in rural areas. Managers presented meanings that go from worry in keeping general aspects of preschool for all children until the pursuit to adapt specific aspects of preschool for children in rural areas. Participants believe the valorization of rural area culture is the clue for preschools in rural areas to have specific practices. Managers claim for the restructuring of municipal school management, which links preschools in rural areas to preschools in urban areas. School directors mean the position of school principal being indicated politically as negative, although necessary for the Education Secretariat. The involvement of the mayor is a main point in preschool for children in rural areas, and reflects management possibilities.

Keywords: Kindergarten in rural areas; Preschool in rural areas; Education in rural areas; Educational managers; Democratic management.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APM	Associação de Pais e Mestres
CINDEDI	Centro de Investigações Sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil
COEDI	Coordenação Geral de Educação Infantil
CF	Constituição Federal
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DOEBEC	Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEIRural	Escola Municipal de Educação Infantil Rural
EMEFRural	Escola Municipal de Ensino Fundamental Rural
FFCLRP	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MP	Ministério Público
PSFRural	Posto de Saúde da Família Rural
PEB	Professor de Educação Básica
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PNE	Plano Nacional da Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPPPI	Projeto Político Pedagógico Participativo e Inclusivo
RedSig	Rede de Significações
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEITERRA	Grupo de Pesquisa Subjetividade, Educação e Infância nos Territórios Rurais e de Reforma Agrária
SEADE	Sistema Estadual de Análise de Dados
TAC	Termo de Ajustamento de Conduta
USP	Universidade de São Paulo
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	19
 1 INTRODUÇÃO AO TEMA: EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO E GESTÃO.....	21
1.1 Educação Infantil: perspectiva histórica.....	21
1.2 Educação do campo e educação infantil do campo	23
1.3 Gestão democrática.....	27
1.4 Gestores educacionais.....	29
 2 METODOLOGIA.....	31
2.1 Pressupostos teórico-metodológicos	31
2.2 Instrumentos e procedimentos da pesquisa	35
2.2.1 Questionários e a escolha do município foco da pesquisa qualitativa.....	36
2.2.2 Pesquisa de campo e observação	42
2.2.3 Entrevistas	45
2.2.4 Procedimentos de análise.....	46
2.3 O contexto da pesquisa: mesorregião de Ribeirão Preto e os municípios respondentes ...	48
2.3.1 O Município A.....	50
2.3.2 As pré-escolas do município A localizadas na área rural	51
2.3.3 As gestoras do município A participantes da pesquisa.....	64
 3 A EDUCAÇÃO INFANTIL PARA A CRIANÇA DE ÁREA RURAL EM MUNICÍPIOS DA MESORREGIÃO DE RIBEIRÃO PRETO	67
 4 A OFERTA E A DEMANDA DE CRECHE E PRÉ-ESCOLA EM UM MUNICÍPIO DA MESORREGIÃO DE RIBEIRÃO PRETO	75
4.1 Creches no campo: demanda e dificuldades no atendimento	75
4.2 Pré-escolas no campo	80
 5 GESTÃO DAS CONDIÇÕES ESTRUTURAIS.....	83
5.1 Estrutura física e a organização do espaço	83
5.2 Recursos pedagógicos	87
5.3 Transporte escolar.....	92

6 GESTÃO DAS PRÉ-ESCOLAS E OS GESTORES	97
6.1 Estrutura administrativa e pedagógica	97
6.2 A relação entre os gestores.....	105
6.3 A participação da família e o conselho escolar.....	111
7 GESTÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA	115
7.1 Projeto Político Pedagógico das pré-escolas no campo	115
7.2 Currículo	117
7.3 Valorização da cultura	122
8 GESTÃO DOS RECURSOS HUMANOS E DOS PROCESSOS FORMATIVOS.....	127
8.1 Processo de atribuição de turmas aos professores	127
8.2 Formação continuada	130
9 DISCUSSÃO.....	133
10 CONSIDERAÇÕES FINAIS	157
REFERÊNCIAS	161
APÊNDICES.....	167
APÊNDICE 1 - QUESTIONÁRIO.....	167
APÊNDICE 2 - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO	182
APÊNDICE 3 - ROTEIRO DE ENTREVISTA - SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO.....	183
APÊNDICE 4 - ROTEIRO DE ENTREVISTA - COORDENADORA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	186
APÊNDICE 5 - ROTEIRO DE ENTREVISTA - COORDENADORA PEDAGÓGICA	190
APÊNDICE 6 - ROTEIRO DE ENTREVISTA - DIRETORA ESCOLAR	194
APÊNDICE 7 - TERMO DE AUTORIZAÇÃO	198
APÊNDICE 8 - AUTORIZAÇÃO PARA INCLUSÃO DOS DADOS EM BANCO DE DADOS.....	199
APÊNDICE 9 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	200

APRESENTAÇÃO

Esse trabalho vincula-se às discussões sobre educação e infância em área rural, desenvolvidas pelo grupo Subjetividade, Educação e Infância em Território Rural e de Reforma Agrária - SEITERRA, um subgrupo do Centro de Investigação sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto – Universidade de São Paulo - CINDEDI. O SEITERRA se constituiu a partir do trabalho de pesquisa e extensão em um assentamento rural na cidade de Ribeirão Preto (SP), desenvolvido com as crianças e os educadores não formais desse local e se expandiu para outros assentamentos localizados na região.

As pesquisas no SEITERRA são realizadas por alunos da graduação e da pós-graduação. As investigações já concluídas abordam temas variados, como: participação infantil em movimentos de reforma agrária (CARVALHO, 2011); relação educação infantil e família do campo (LIMA, 2012); demanda por creche pelas famílias de assentamento rural (MADLUM, 2012); significações sobre educação infantil do/no campo (SILVA, J., 2012); o cotidiano de crianças de 0 a 3 anos de idade em assentamento rural (OLIVEIRA, 2012) e sentidos de participação política de membros do setor de educação de um movimento social (ROSA, 2013). Os trabalhos em andamento abordam temas sobre: apropriação da política nacional de educação do campo pelos professores (BEZERRA, 2013); participação política de crianças de movimento social de luta pela terra (CARVALHO, 2012); compartilhamento de educação e cuidado da criança de 0 a 6 anos em acampamento e assentamento rural (SILVA, A. C., 2012); apropriação do espaço rural e constituição do professor do campo (LANA, 2014).

Estou envolvida com o trabalho de extensão do SEITERRA desde 2010, quando ainda era aluna de graduação do curso de Pedagogia da FFCLRP-USP. Minha inserção nesse contexto trouxe-me novas questões a serem pensadas na área da educação, já que o tema campo ou educação em área rural não aparecia nas discussões em sala de aula. Assim, pensar a infância e sua educação em contexto não urbano só foi possível através de meu contato com os sujeitos do campo por meio do projeto de extensão, idealizado pela orientadora dessa pesquisa.

Também por essa inserção, tive a oportunidade de participar da “Pesquisa Nacional Caracterização das Práticas Educativas com Crianças de 0 a 6 anos de Idade Residentes em Área Rural”, realizada pelo Ministério da Educação por meio de Termo de Cooperação Técnica com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (BARBOSA et al., 2012). Dela

participaram várias universidades públicas brasileiras e representantes de movimentos sociais ligados ao campo e à infância. A pesquisa, desenvolvida entre os anos de 2011 e 2012, constitui-se em iniciativa inédita e teve como principal objetivo o levantamento de informações quantitativas e qualitativas sobre as condições de oferta e demanda de educação infantil para crianças residentes em área rural, com vistas a colaborar para a elaboração de políticas públicas e a expansão do atendimento. Como produto da pesquisa nacional sobre educação infantil do campo foi publicado o livro “Oferta e Demanda de Educação Infantil no Campo” (BARBOSA et al., 2012).

A presente pesquisa de mestrado pretende colaborar com a produção recente de conhecimento sobre a educação infantil do campo, com especial interesse nos gestores educacionais, entendidos como secretários de educação, coordenadores municipais de educação infantil, coordenadores pedagógicos e os diretores de escola. Estes sujeitos são responsáveis diretos pela mediação entre a política nacional e as instituições educacionais e pela implementação das políticas educacionais em seus municípios, daí que ouvi-los ajudamos a compreender a forma como organizam o ensino na educação infantil para criança do campo, no âmbito do município e das escolas.

O texto está organizado da seguinte maneira: no *capítulo 1*, apresentamos uma introdução ao tema educação infantil do campo e gestão, e pontuamos os objetivos da pesquisa; no *capítulo 2*, abordamos a metodologia da pesquisa; no *capítulo 3*, apresentamos os resultados da pesquisa quantitativa; no *capítulo 4*, apresentamos questões relativas à demanda e à oferta na educação infantil no campo em um município da mesorregião de Ribeirão Preto; no *capítulo 5*, discutimos a temática sobre gestão das condições estruturais das pré-escolas investigadas no campo; no *capítulo 6*, realizamos a discussão sobre gestão e os gestores do município investigado; no *capítulo 7*, apresentamos a discussão da gestão da proposta pedagógica; no *capítulo 8*, tratamos da gestão dos recursos humanos e dos processos formativos. No *capítulo 9*, apresentamos a discussão sobre a pesquisa realizada na mesorregião de Ribeirão Preto e sobre a pesquisa realizada no município A; e no *capítulo 10*, apresentamos as considerações finais.

1 INTRODUÇÃO AO TEMA: EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO E GESTÃO

1.1 Educação Infantil: perspectiva histórica

A criação e a expansão de creches se deram em decorrência da crescente urbanização e industrialização nos países ocidentais. Na Europa, na segunda metade do século XIX, foram criadas as primeiras instituições educativas para as crianças pequenas. Nesse momento, as creches eram concebidas em caráter assistencial no trato à infância, objetivando “guardar” as crianças para preservá-las dos males das ruas e atender às necessidades das famílias trabalhadoras dos centros urbanos (KUHLMANN JR, 2007). As creches surgiram enquanto contraponto à Roda dos Expostos, fundada originalmente pela igreja católica na Itália, na Idade Média, com o intuito de acolher crianças abandonadas.

A Roda dos Expostos foi combatida principalmente pelo movimento higienista, que criticava com veemência o atendimento precário que as crianças pobres e abandonadas recebiam. Sem cuidados de higiene e saúde nessas instituições, que assistiam as crianças abandonadas, os médicos higienistas defendiam a existência de métodos mais avançados, como a amamentação artificial, que tornou as instituições coletivas de assistência e educação mais viáveis do ponto de vista da garantia da saúde da criança (MARCÍLIO, 1998). O discurso cientificista da época defendia, portanto, preceitos opostos ao discurso religioso. Assim, delineou-se uma nova forma de atendimento assistencial/educativo para a infância, que apesar de ainda trazer as marcas da assistência à pobreza, trazia também um novo modo de atendimento. (MARCÍLIO, 1998).

Especificamente no Brasil, em meados do final do século XIX, a exportação das ideias que circulavam nos países da Europa Central, sobre assistência e educação da primeira infância, teve grande repercussão, principalmente nas práticas e discursos dos médicos higienistas, juristas e educadores, ecoando na atuação da filantropia. Nesse sentido, a atuação do Estado não se fez presente no que diz respeito ao atendimento da infância; o mais comum era o repasse de recursos para entidades filantrópicas, que proviam o atendimento às crianças pobres, fornecendo uma educação assistencialista (KUHLMANN JR, 2000).

Assim como na Europa, no Brasil as creches também surgiram em função do processo de urbanização no século XX, já que a indústria incorporou o trabalho feminino nas fábricas. Segundo Oliveira et al. (2009), as creches atuavam enquanto substituto da família, visando “guardar” e suprir os cuidados necessários de higiene, alimentação e assegurar a integridade

física das crianças. As questões voltadas ao desenvolvimento cognitivo e afetivo ainda não eram foco de atenção dessas instituições.

São exemplos destas experiências as instituições difundidas pela indústria, como é o caso da creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado de 1899. Além deste exemplo, somam outras instituições destinadas às crianças filhas dos operários e operárias das indústrias do Rio de Janeiro e de São Paulo (KUHLMANN JR, 2007). No entanto, os estabelecimentos industriais, muitas vezes, se eximiam de cumprir seus deveres para com a educação dos filhos das famílias trabalhadoras e a educação infantil passou a ser responsabilidade dos órgãos de saúde, assistência e promoção social.

Podemos situar a década de 70 como um marco para a expansão da oferta da educação infantil. Uma expressão clara dessa política foi a implantação do Projeto Casulo, em 1976. Instituído pela Legião Brasileira de Assistência (LBA), órgão assistencial público brasileiro, durante o governo militar de Ernesto Geisel, o projeto visava atender crianças em idade de frequentarem a pré-escola, contemplando crianças na faixa etária de 4 a 7 anos de idade (ROSEMBERG, 1997, 2002). O resultado da implementação do projeto Casulo foi seu fracasso, que culminou em seu fim, pois ofertava ensino com baixa qualidade, desde aspectos de infraestrutura até formação profissional adequada (ROSEMBERG, 2002).

No final da ditadura militar, pode-se perceber grande esforço e mobilização social para conquistar a democracia brasileira e uma educação de qualidade. Nesse cenário, a educação infantil ganhou espaço nas discussões e na produção acadêmica. Os militantes da educação infantil, o movimento das mulheres e os movimentos sociais buscavam romper com a visão assistencialista historicamente produzida sobre a função das creches e pré-escolas. Creches e pré-escolas passam a ser defendidas como um direito não apenas das famílias, mas, sobretudo, das crianças.

O resultado desse movimento foi o reconhecimento legal pela Constituição Federal de 1988, que garantiu o direito da criança de 0 a 6 anos e o dever do Estado na oferta da educação infantil. O Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) também é um documento importante das conquistas destinadas à criança e ao adolescente, pois garante os direitos fundamentais da pessoa humana e coloca o Estado em compromisso legal perante diversos aspectos de proteção e desenvolvimento da infância no país (CORRÊA, 2007). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), no Art. 29, reconhece a educação infantil como primeira etapa da educação básica brasileira e sua finalidade, que é a promoção do “desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Portanto, diversos avanços relativos ao direito da criança pequena à educação infantil foram conquistados.

Nos últimos anos, novas determinações impuseram mudanças na organização da educação infantil. Se inicialmente a educação infantil era destinada ao atendimento das crianças de 0 a 6 anos de idade, com a Lei nº 11.274/2006 as crianças de 6 anos passam a ser matriculadas no ensino fundamental de nove anos, assim, fica sob responsabilidade da creche atender as crianças de 0 a 3 anos e da pré-escola o atendimento das crianças de 4 a 5 anos de idade. Além disso, até 2016 os municípios deverão atender toda a demanda de crianças na faixa etária dos 4 e 5 anos de idade na pré-escola, pois a Emenda Constitucional nº 59, aprovada em 11 de novembro de 2009, tornou a pré-escola obrigatória.

No que se refere ao atendimento das crianças do campo, a história da educação infantil nos mostra que o acesso é deficitário nas áreas rurais, pois o atendimento à infância esteve historicamente ligado à vida urbana. Apesar de existir crianças moradoras nos territórios rurais em nosso país, a garantia de atendimento em creches e pré-escolas junto às suas comunidades ainda é um desafio nacional.

Segundo dados do Censo Demográfico e Censo Escolar (2010), cerca de 16,7% das crianças de 0 a 2 anos de área urbana frequentam a creche, enquanto 6,3% das crianças de área rural tem garantido esse direito. A frequência aumenta quando considerada a faixa etária de 3 anos, 53,7% corresponde ao atendimento das crianças de área urbana e 28,5% das crianças de área rural. Já a frequência das crianças de 4 e 5 anos na pré-escola é maior em relação à creche, porém ainda desigual para as crianças de área rural em relação às de área urbana, enquanto 83% das crianças da cidade frequentam a pré-escola, 67,6% das crianças de área rural acessam essa etapa de ensino (ROSEMBERG; ARTES, 2012, p. 43).

Além do atendimento se apresentar de forma desigual entre as crianças moradoras em área rural e urbana, também é muito comum crianças de área rural, em particular da pré-escola, serem atendidas na cidade e não em instituições localizadas no campo (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012).

Portanto, a desigualdade de atendimento entre as crianças de 0 a 5 anos de idade de área urbana e rural, e as formas pelas quais as crianças do campo são atendidas pelos municípios é uma pauta que foi posta recentemente como um dos maiores desafios para a construção da educação infantil do campo.

1.2 Educação do campo e educação infantil do campo

A perspectiva da educação do campo se contrapõe ao chamado paradigma de educação rural, predominante no país até a década de 1990 (CALDART, 2012). A educação destinada à

população rural era a mesma oferecida à população da área urbana, não havendo “nenhuma tentativa de adequar a escola rural às características dos camponeses ou de seus filhos” e de valorizar a cultura e valores do campo (RIBEIRO, 2012).

Dessa maneira, conforme apontam Pereira, Gemaque e Ribeiro (2007, p. 198), a educação rural fez parte de um processo que silenciou os povos do campo, por não considerar o campo como lugar de produção de vida, onde “existem crianças, adolescentes, jovens e adultos com suas culturas, conhecimento e identidades”. Portanto, as políticas públicas educacionais destinadas às populações rurais do país foram pautadas numa visão urbanocêntrica, que concebia o rural como lugar de atraso e defasagem em relação à vida nas cidades, não concebendo o homem do campo enquanto sujeito histórico e produtor de suas culturas e saberes.

A educação do campo se constitui como nova concepção, compromissado com a construção de políticas públicas voltadas à educação dos povos do campo, reconhecendo, assim, seu protagonismo na construção de uma educação voltada à valorização dos modos próprios de vida dessa população.

A Educação do Campo nomeia um *fenômeno da realidade atual*, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política da educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas (CALDALT, 2012, p. 257).

As expressões **no** e **do** campo demarcam um posicionamento político quanto à educação para a população do campo. Nesse sentido, **no** representa o direito do povo do campo de “ser educado no lugar onde vive” e **do** campo significa o direito dessa população a “uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2012 *apud* KOLLING; CALDART, 2002, p. 26).

A educação do campo é um referencial bastante novo, emergente a partir da I Conferência Nacional por uma Educação do Campo, que ocorreu em Luziânia (GO), em 1998. Esse movimento se propôs a negociar com o Estado brasileiro as necessidades dos povos do campo relativas à educação. Após a Conferência Nacional por uma Educação do Campo “perceberam que o processo estava começando e que era necessário dar-lhe continuidade. Para isso, constituíram a Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, com sede em Brasília, que gerou reflexões acerca da “Educação Básica do Campo” (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 8).

Pouco tempo depois, foram instituídas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo – DOEPEC, (BRASIL, 2002), que representam a primeira conquista legal dos povos do campo do país, no intuito de superar a defasagem histórica de políticas públicas educacionais para essa população.

As DOEPEC instituem “princípios e procedimentos para o funcionamento e os projetos das escolas do campo”, assim, em seu Art. 2º, parágrafo único, o documento explicita a importância de se manter a identidade do campo nas escolas do campo, que deve ser reconhecido em sua diversidade e que, por isso, cada escola se constitui a partir do contexto em que está inserida, conforme os saberes e a cultura dos sujeitos sociais que nesse meio vivam. Outro ponto relevante do documento é o Art. 6º, que inclui o dever do poder público para com as crianças do campo desde a primeira etapa da educação básica, a educação infantil, até o ensino médio e técnico profissional.

O debate político e pedagógico acerca da temática da educação para os povos do campo, iniciado em 1998, inaugurou a concepção de educação do campo e fortaleceu o direito e a urgência em construir uma proposta que revelasse as reais demandas e necessidades da população residente em área rural, e que esta pudesse ser protagonista nesse processo de construção e diálogo com o Estado, acerca das políticas públicas para o campo brasileiro.

Em relação à “educação infantil do campo”, novo debate brasileiro que toma como indissociável a articulação entre a educação infantil e a educação do campo (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012), podemos situar o ano de 2008 como um marco para a história recente da área, que ganha destaque em âmbito nacional com a criação de um Grupo Interinstitucional de Educação Infantil do Campo, com a presença da Coordenação Geral de Educação Infantil/Secretaria de Educação Básica/Ministério da Educação (COEDI/SEB/MEC), que teve papel importante nesse processo por inaugurar as discussões nacionais do ponto de vista governamental sobre a educação infantil do campo. O diagnóstico do grupo e de suas ações apontam para a existência de acúmulos e avanços legais tanto da educação infantil como da educação do campo, mas com pouca articulação entre as áreas, visto que a atenção da educação infantil ficou historicamente focada nas crianças e serviços urbanos e, no caso da educação do campo, seu olhar e produção estão voltados principalmente para outros níveis de ensino e idades.

Esse debate impulsionou, no âmbito da COEDI/SEB/MEC, o desenvolvimento de projetos para subsidiar a construção de orientações curriculares para a educação infantil das crianças residentes em área rural. Em 2009, na revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), em diálogo com as Diretrizes Operacionais da

Educação Básica para as Escolas do Campo (BRASIL 2002), há a inclusão de um parágrafo que orienta a questão pedagógica para as crianças de área rural. O seu artigo 8º, parágrafo 3º, reconhece as “crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras”, e garante-lhes o direito à identidade e à necessidade de adaptação de currículos, tempos e espaços nas propostas pedagógicas das escolas. As DCNEI representam um marco legal na história da educação infantil do campo.

Em 2010, a COEDI/SEB/MEC cria um grupo de trabalho que agrega ambas as áreas - educação infantil e educação do campo -, cujo objetivo foi subsidiar propostas para a construção de políticas públicas específicas para a educação infantil do campo (SILVA. J., 2012, p. 45). Além de reuniões realizadas nas cinco regiões brasileiras e do I Seminário Nacional de Educação Infantil do Campo, esse grupo produziu o texto “Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo” (SILVA; PASUCH, 2010). A partir de um diagnóstico de ausência de conhecimento sobre as infâncias do campo e sobre as formas como se efetivam o atendimento em creche e pré-escola, foi proposta uma pesquisa nacional sobre essa temática.

Realizada entre os anos de 2011 e 2012, a pesquisa nacional revelou, entre seus dados, que há pouca produção acadêmica na área; menor oferta de vagas no campo em relação à cidade, especialmente para os bebês de 0 a 3 anos; dificuldade dos sistemas municipais na organização de espaços e materiais nas instituições de educação infantil do campo; precariedade das condições de oferta das creches e pré-escolas no campo (BARBOSA et al., 2012). Portanto, em relação ao atendimento da criança do campo na educação infantil, constatou-se que há um descompasso entre “o legal e o real” (ROSEMBERG; ARTE, 2012, p.16).

Sendo assim, faz-se importante conhecermos como vivem e são atendidas as crianças pequenas do campo brasileiro, pois, embora exista uma quantidade razoável de trabalhos sobre educação infantil e sobre educação do campo, numa perspectiva que integra os acúmulos dessas duas áreas, a produção acadêmica pode ser considerada ainda incipiente (SILVA. A, P et al., 2012). Supomos, assim, que a pouca produção na área da educação infantil do campo pode impactar na construção de qualidade das políticas públicas nos municípios.

Portanto, seja do ponto de vista da investigação ou da elaboração de políticas públicas, falar em educação infantil do campo é, sobretudo, compreender a criança concreta, que vive

em um contexto de campo (que é diverso em nosso país), e que experimenta o mundo a partir de lugares diferenciados em relação à criança de áreas urbanas.

Nesse sentido, na construção de uma nova forma de compreensão da educação para as crianças do campo, supõe-se que os gestores educacionais (secretário de educação, coordenador pedagógico e diretor de escola), que organizam a oferta de vagas e os processos educativos, se sintam forçados a um movimento que requer a apropriação de ambas as áreas do conhecimento, a educação infantil e a educação do campo, a fim de articularem as práticas e saberes existentes em cada uma delas, para que com isso possam atuar de forma contextualizada.

Nesse cenário de novidade da área e, conseqüentemente, de estudos, uma das muitas questões em aberto diz respeito às formas como os gestores educacionais vêm implementando as políticas públicas de educação infantil destinada às crianças do campo nos municípios. Assim, consideramos relevante entender as dificuldades, os enfrentamentos e a forma como os gestores educacionais lidam com a realidade das escolas que recebem as crianças do campo

1.3 Gestão democrática

Nosso ponto de partida para refletir as ações no âmbito da gestão da educação, na educação infantil do campo, advém das orientações legais sobre os princípios da gestão democrática do ensino público e das discussões na área da gestão democrática.

O princípio da gestão democrática da educação é fruto da ação dos movimentos da sociedade civil, formados por profissionais da educação, que se organizaram a fim de fazer crítica à estrutura social vigente, a então ditadura militar. O movimento reivindicou a gestão democrática da escola pública, podendo ser um princípio propulsor de uma relação contrária à autoritária (PARO, 2007).

No plano legal, a Constituição Federal - CF (BRASIL, 1988) é um marco para a gestão democrática, pois define em seu artigo 206, parágrafo VI, a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”. Em consonância com a CF, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996) reafirma, no mesmo sentido, que o ensino será ministrado tendo como princípio a “gestão democrática do ensino público”.

Para o desenvolvimento da gestão democrática, a LDB (BRASIL, 1996) estabelece normas que os sistemas de ensino devem colocar em prática, a fim de garantir a participação dos profissionais da educação na construção do Projeto Político Pedagógico e a participação

da comunidade escolar nos conselhos escolares, órgão colegiado representado pela comunidade escolar, responsável pela gestão da escola. Assim explicita o artigo 14º:

Art. 14 - Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I. Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola.
- II. Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Por sua vez, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (BRASIL, 2002), em consonância com a LDB (BRASIL, 1996), reafirmam em seu artigo 10º, a gestão democrática nas escolas do campo:

O projeto institucional das escolas do campo, considerado o estabelecido no artigo 14 da LDB, garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade.

Nesse sentido, está colocada na letra da lei a relação intrínseca entre gestão democrática e participação de todos no processo educativo, sendo este um princípio de suma importância para a construção da qualidade educacional. A esse respeito, Paro (2001) confere à participação da comunidade escolar, na gestão da escola pública, a tomada de decisões, que possibilita a partilha de poder dentro da instituição escolar, visando não apenas a qualidade da educação, mas a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Além disso, a gestão democrática deve ser uma prática assumida não apenas pelas escolas, mas também pelas secretarias de educação e pelos sujeitos gestores que dela fazem parte, pois “dirigir e coordenar são tarefas que canalizam o esforço coletivo das pessoas para os objetivos e metas estabelecidos” (LIBÂNEO, 2013, p. 177). Assim, a gestão democrática deve ser um princípio que orienta a ação das instâncias que organizam a educação pública nos municípios.

Portanto, a gestão democrática é compreendida como um princípio que implica a participação de todos na construção de um projeto de educação e sociedade, expressão do desejo coletivo, como exposto por Souza (2009, p. 125-126).

A gestão democrática é aqui compreendida, então, como um processo político no qual as pessoas que atuam na/sobre a escola identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da

própria escola na busca da solução daqueles problemas. Esse processo, sustentado no diálogo, na alteridade e no reconhecimento às especificidades técnicas das diversas funções presentes na escola, tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola.

1.4 Gestores educacionais

Os gestores educacionais lidam com a gestão e a organização do ensino. Vale destacar que estamos nos referindo à organização do ensino/escola como o processo que compõe as práticas dos gestores nos aspectos administrativos e pedagógicos, assim, como afirma Libâneo (2013):

[...] o objetivo das práticas de organização e gestão é prover as condições, meios e recursos necessários ao ótimo funcionamento da escola e do trabalho dos professores e alunos na sala de aula, de modo a favorecer a efetiva aprendizagem por todos (LIBÂNEO, 2013, p. 23).

Os gestores educacionais desempenham funções diferentes na gestão e organização do ensino. Os gestores que atuam na secretaria de educação constroem políticas públicas, realizam a gestão e a organização do atendimento em diferentes níveis de ensino, mantêm um relacionamento mais próximo dos gestores escolares. Já os gestores que atuam nas escolas realizam a gestão e organização do ensino no âmbito da unidade escolar, se relacionam diretamente com as questões diárias da escola, alunos, professores, famílias e funcionários.

Dentre as atividades que compõem a função desempenhada pelo secretário de educação municipal está a gestão e construção de políticas públicas dos níveis de ensino que o município assume. O sistema de ensino municipal atua prioritariamente na oferta da educação infantil e do ensino fundamental, tanto na zona urbana como na zona rural.

A educação das crianças de até 6 anos, a partir de 1988, surge como dever do Estado e responsabilidade do município, o que significa que, prioritariamente, devem responsabilizar-se pelo atendimento a criança até seis anos nas creches e pré-escolas e ensino fundamental, tanto na zona urbana quanto na zona rural (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 337).

Em relação à função do diretor escolar, ele assume a escola em sua totalidade, coordenando e organizando o trabalho em seus diversos segmentos: questões administrativas e pedagógicas; recursos financeiros; ambiente de trabalho e relações interpessoais; integração da comunidade com a escola; desenvolvimento de um ambiente participativo na escola e no conselho escolar.

O diretor coordena, organiza e gerencia todas as atividades da escola, auxiliado pelos demais componentes do corpo de especialistas e de técnico-administrativos, atendendo às leis, regulamentos e determinações dos órgãos superiores do sistema de ensino e às decisões no âmbito da escola assumidas pela equipe escolar e pela comunidade (LIBÂNEO, 2013, p. 108).

Os coordenadores pedagógicos “assumem as atividades de coordenação pedagógica e orientação educacional” (LIBÂNEO, 2013, p. 85). Enquanto o coordenador pedagógico da escola “supervisiona, acompanha, assessora, apoia, avalia as atividades pedagógico-curriculares”, prestando “assistência pedagógico-curricular” junto aos professores (LIBÂNEO, 2013, p. 85), o coordenador, que exerce sua função na secretaria de educação municipal, atua como um especialista de determinada etapa de ensino e coordena o trabalho dos gestores escolares das escolas do município.

Tendo em vista que os gestores educacionais atuam na construção e implementação das políticas públicas nos municípios e na organização do ensino nas escolas, julgamos relevante conhecer quais são os desafios enfrentados pelos gestores e quais são suas significações sobre o atendimento da criança de 0 a 5 anos do campo, na educação infantil.

Sendo assim, os objetivos que guiaram o desenvolvimento do trabalho foram:

Objetivo geral:

- ❖ Compreender as significações dos gestores educacionais sobre o atendimento às crianças do campo na educação infantil.

Objetivos específicos:

- ❖ Compreender como municípios da mesorregião de Ribeirão Preto ofertam a educação infantil às crianças de 0 a 5 anos moradoras em área rural;
- ❖ Compreender como os gestores educacionais de um município da mesorregião organizam e significam a educação infantil destinada às crianças moradoras em área rural.

2 METODOLOGIA

2.1 Pressupostos teórico-metodológicos

O presente trabalho se fundamenta na perspectiva teórico-metodológica da Rede de Significações – *RedSig*, proposta por Rossetti Ferreira et al., (2004). Sua interlocução teórica tem sido feita com autores histórico-culturais como Lev Vygotsky e Henri Wallon, e propõe o entendimento do desenvolvimento humano por meio de uma abordagem que privilegia sua complexidade e sua natureza semiótica.

O desenvolvimento humano é complexo porque resulta de processos de interação entre diferentes sujeitos, que exercem diferentes papéis e contra-papéis, imersos em situações organizadas - espacial e materialmente - com os objetos da cultura, numa dinâmica temporal que conjuga elementos de continuidades e de mudanças. É nessa dinâmica interacional, que os sujeitos, no ato de significar o mundo e de se relacionar, entram em contato com um universo repleto de sentidos construídos historicamente, que se apresenta enquanto elementos de caráter ideológico, social, cultural, político e econômico.

Assumir o caráter semiótico do desenvolvimento faz com que a *RedSig* tome como central a produção de sentidos e significados, que ocorre nos processos interativos, numa dinâmica que dialoga com o já instituído e com as possibilidades de (re)construção conjunta que esse momento permite, e pela vivência que ele provoca. As significações são tomadas como unidades de análise, uma vez que, produzidas pelos sujeitos, dizem respeito às expectativas que constituem sua subjetividade.

Tal concepção se fundamenta em Vygotsky (2000) que, baseado no materialismo histórico/dialético, tem como tese que os processos atuantes na constituição da subjetividade/significação do sujeito ocorrem na relação/interação social com o outro, que é fonte concreta do desenvolvimento humano. Nesse processo, a complexidade social e as possibilidades de apropriação e reconstrução dos significados culturais atuam na constituição das subjetividades. O autor afirma, baseado em Marx (1975), que “a natureza psicológica da pessoa é o conjunto das relações sociais, transferidas para dentro e que se tornaram funções da personalidade e formas de sua estrutura” (VYGOTSKY, 2000, p. 25). Para o autor, nesse processo, os sentidos e significados do mundo, presentes na palavra, fazem dela a unidade de análise, garantindo uma abordagem não fragmentada dos processos tipicamente humanos, características que marcavam a psicologia à época de sua elaboração teórica.

Segundo Vygotsky (2010), os sentidos e significados compõem a linguagem. Embora os primeiros sejam mais dinâmicos e os segundos mais estáveis, ambos devem ser tratados em conjunto, uma vez que a palavra só tem sentido em contexto onde ocorre a interação, e assim o autor expõe a ideia:

Paulham prestou um grande serviço à análise psicológica da linguagem ao introduzir a diferença entre sentido e significado da palavra. Mostrou que o sentido da palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas de sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata (VYGOTSKY, 2010, p. 465).

Sentidos e significados são tomados para análise em conjunto, são compreendidos como o ato de significar (significa-ção) nos processos interacionais (SILVA, 2003). As significações dos sujeitos - de si e do mundo - são construídas pelas e nas relações sociais e possuem uma natureza contextual e concreta (VYGOTSKY, 2000).

O contexto, entendido como aquilo que é tecido junto (SILVA; ROSSETTI-FERREIRA; CARVALHO, 2004) dialoga com o conceito Walloniano de *meio*, o qual é considerado tanto meio em que ocorrem as interações, ou seja, em que as pessoas compartilham vivências, experiências e práticas, como também meio - instrumento/recurso - para o desenvolvimento humano.

Sob a perspectiva da *RedSig*, os contextos não são considerados como pano e fundo onde se dão os processos de desenvolvimento nem como fatores que impingem determinadas normas ou significações, às quais as pessoas se tornam assujeitadas. Ao contrário, os contextos são compreendidos aqui a partir da noção de *meio*, como proposta por Wallon (1986), o qual tem, simultaneamente duas funções: a de ambiente, contexto, ou campo de aplicação de conduta (*moyen*). O meio social, espaço de experiência da pessoa, representada assim um meio (instrumento, recurso) para seu desenvolvimento (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; SILVA, 2004, p. 26).

Vale pontuar que o contexto é o conjunto do ambiente físico e social, apresenta características específicas, definindo e sendo definido por comportamentos, regras e rotinas em função de suas características e das pessoas que dele fazem parte. Os contextos específicos são, assim, constituídos pelas pessoas, ao mesmo tempo em que esse contexto também as constitui.

Compreendendo os processos de significação como contextuais, em que as pessoas vivenciam suas experiências pessoais, afetivas e profissionais, o contexto é considerado como um elemento fértil para o olhar do pesquisador que queira compreender o sujeito da pesquisa de forma situada, pois ele é elemento importante na constituição/significação das pessoas em interação. Assim, os contextos se configuram para as pessoas “conforme espaços possíveis de produção de novos significados e sentidos sobre o mundo e sobre si” (SILVA; ROSSETTI-FERREIRA; CARVALHO, 2004, p. 83).

Nos processos de significação, o conceito de matriz sócio-histórica, proposto pela *RedSig*, também ganha destaque, pois ele é importante para a compreensão dos processos simbólicos que perpassam as significações dos sujeitos no curso de desenvolvimento. O conceito de matriz sócio-histórica ajuda-nos a compreender como acontecimentos de níveis “macro” se concretizam no âmbito “micro”, e como os elementos historicamente construídos compõem as práticas, os discursos e as significações dos sujeitos em contextos específicos.

Essa dimensão de relação entre processos pessoais e coletivos (micro e macro) vai constituindo a formação do sujeito, o qual se desenvolve e significa o mundo atravessado por elementos globais (determinações legais, institucionais, coletivas, políticas, econômicas, sociais, culturais) e locais. Portanto, as significações refletem as experiências, expectativas, práticas e a própria subjetividade do sujeito, mas também são compostas e perpassadas por questões sociais, econômicas, políticas, ideológicas presentes no momento histórico dos sujeitos, e que emergem nos processos interativos (ROSSETTI-FERREIRA et al., 2004).

Para tratar do papel do pesquisador, as autoras da *RedSig* propõem a imagem do ferramenteiro (ROSSETTI-FERRIRA et al., 2008). O pesquisador, menos do que aplicar instrumentos pré-fabricados, constrói suas ferramentas na relação com o objeto de estudo, com as suas particularidades, com as indagações que faz o pesquisador sobre a realidade. Elas são articuladas e construídas para dar conta da pergunta de cada pesquisa.

Nesse sentido, as ferramentas/instrumentos da pesquisadora desse trabalho foram sendo construídas ao longo do processo investigativo em diálogo com o tema da pesquisa e com a pergunta que foi colocada. Nessa perspectiva teórico-metodológica, a *RedSig* não deve ser compreendida pelo pesquisador como aplicável, ou seja, como uma técnica de pesquisa, mas sim um caminho que se faz e se revela no caminhar, abrindo possibilidades para o pesquisador no fazer de sua pesquisa

Rossetti-Ferreira et al. (2008) nos ajudam a compreender que, no processo de investigação, para olharmos os vários aspectos do objeto de estudo, o pesquisador poderá embasar seu trabalho tanto numa abordagem qualitativa, como quantitativa ou em ambas, e

lançar mão de diferentes instrumentos para a pergunta ser melhor investigada e respondida pela pesquisa.

A análise pode ser tanto quantitativa como qualitativa, pode ser tanto longitudinal como transversal; pode envolver material de entrevista, vídeo ou documentos, pode envolver tanto o estudo de elementos e produtos de desenvolvimento como de processos. A adequação dos procedimentos de coleta de análise depende da consistência entre os pressupostos, e o fenômeno investigado e a sua especificidade, de forma a apreender o interesse do pesquisador e a contribuir para responder as suas perguntas, aos objetivos em questão (ROSSETTI-FERREIRA et al., 2008, p. 155).

Com a compreensão de que o processo investigativo se dá numa relação complexa com o objeto a ser estudado, propusemos uma abordagem qualitativa e quantitativa, para conhecermos uma realidade social ainda pouco investigada. Para Brüggermann e Parpinelli (2008, p. 564):

As abordagens quantitativas e qualitativas são necessárias, mas muitas vezes insuficientes para abarcar toda a realidade observada. Em tais circunstâncias devem ser utilizadas como complementares. Do ponto de vista metodológico, não há contradição, assim como não há continuidade nas duas formas de investigação. Do ponto de vista epistemológico, nenhuma das abordagens é mais científica do que a outra, mas são de natureza diferente.

Para Cozby (2003, p. 143), os indicadores advindos dos dados quantitativos poderiam ser complementares aos dados qualitativos da pesquisa, tornando-a mais rica em detalhes sobre o tema em questão.

Por sua vez, Minayo e Sanches (1993, p. 47) compreendem que a pesquisa quantitativa tem o objetivo de “trazer à luz dados, indicadores e tendências observáveis” de uma realidade social. A abordagem qualitativa, segundo as autoras, tem como objetivo investigar “valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões”. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa teve um olhar apurado às significações dos gestores, que refletem suas práticas em relação à educação ofertada às crianças do campo na educação infantil.

Na pesquisa, a abordagem qualitativa buscou um olhar para as significações dos gestores, que refletem e justificam suas práticas em relação à educação ofertada às crianças do campo na educação infantil. Em complementação, as informações advindas da pesquisa quantitativa, sobre o atendimento na mesorregião de Ribeirão Preto da criança de 0 a 5 anos de idade do campo, buscaram indicadores mais amplos sobre o atendimento na educação infantil.

2.2 Instrumentos e procedimentos da pesquisa

Na construção das ferramentas capazes de auxiliar o processo de investigação, articulamos o uso dos seguintes instrumentos: (1) questionários (APÊNDICE 1), (2) observação (APÊNDICE 2) e (3) entrevistas (APÊNDICE 3, 4, 5, 6), utilizados da seguinte forma:

1- Aplicação de questionário em 63 municípios dos 66 que compõem a mesorregião¹ de Ribeirão Preto (SP), enviado para as secretarias de educação municipais para a obtenção de dados. Buscou-se identificar: quais municípios atendem as crianças de 0 a 5 anos do campo na educação infantil e quais não oferecem atendimento para essa população, e como os municípios organizam o atendimento. O uso de questionário teve a finalidade de mapear o atendimento na educação infantil para a criança do campo na mesorregião de Ribeirão Preto, bem como subsidiar a escolha de um município foco da pesquisa qualitativa.

2- Observação da rotina de quatro pré-escolas localizadas em área rural, da Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e da formação continuada de professores do município - para aproximação com o contexto investigado e construção das questões que compuseram os roteiros de entrevistas.

3 - Entrevistas com dois diretores escolares e dois coordenadores pedagógicos, que administram e coordenam quatro pré-escolas no campo; uma secretária de educação; uma coordenadora de educação infantil do departamento de educação infantil do município.

O contato com o município selecionado foi feito com a secretária de educação. Posteriormente, a pesquisa foi apresentada à coordenadora de educação infantil municipal e aos diretores e coordenadores das pré-escolas no campo.

A pesquisa no município selecionado foi iniciada em abril e terminou no início do mês de junho de 2014. Foram ao todo 18 dias de pesquisa.

Os procedimentos de pesquisa estão sintetizados no quadro a seguir.

¹A mesorregião de Ribeirão Preto – SP, segundo classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), é composta por 66 municípios agrupados em 7 microrregiões (Barretos; São Joaquim da Barra; Ituverava; Franca; Jaboticabal; Ribeirão Preto e Batatais).

Quadro 1: Atividades desenvolvidas em pesquisa de campo

PROCEDIMENTOS	TEMPO
Apresentação da proposta de pesquisa para a coordenadora municipal de educação da secretaria de educação	1 dia
Apresentação da proposta de pesquisa para a diretora e coordenadora de duas pré-escolas no campo	1 dia
Observação da Pré-escola no campo 1	2 dias
Observação da Pré-escola no campo 2	3 dias
Apresentação da proposta de pesquisa para a diretora e coordenadora de duas pré-escolas no campo	1 dia
Observação da Pré-escola no campo 3	2 dias
Observação da Pré-escola no campo 4	2 dias
Observação Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC)	2 dias
Observação de reunião de formação de professores de educação infantil	1 dia
Entrevistas	3 dias

2.2.1 Questionários e a escolha do município foco da pesquisa qualitativa

Nesta pesquisa, tomamos o questionário como um conjunto de perguntas (HAIR et al., 2005), utilizado como instrumento para a composição de informações quantitativas acerca do atendimento ofertado às crianças de 0 a 5 anos na educação infantil do campo, nos municípios que compõem a mesorregião de Ribeirão Preto.

O instrumento foi adaptado do questionário utilizado no estudo denominado “A oferta e a demanda de educação infantil no campo: um estudo a partir de dados primários” (BARBOSA; GEHLEN; FERNANDES, 2012, p. 77), que compôs a “Pesquisa Nacional Caracterização das Práticas Educativas com Crianças de 0 a 6 anos Residentes em Área

Rural” (MEC/UFRGS), desenvolvida a partir de cooperação técnica estabelecida entre o Ministério da Educação – MEC e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

O questionário foi organizado em blocos temáticos sobre: (1) Informações gerais acerca do atendimento na educação infantil; (2) Autonomia administrativa; (3) Professores da educação infantil, (4) Transporte escolar; (5) Orientações curriculares e pedagógicas e (6) Sugestões, desafios e metas.

De acordo com as instruções do questionário, os municípios que atendiam as crianças de área rural preencheriam todos os blocos temáticos do questionário. Os municípios que não atendiam crianças de área rural na educação infantil, responderiam apenas às questões contidas no bloco temático 6 – Sugestões, desafios e metas.

Quadro 2: Organização das perguntas no questionário

Blocos temáticos do questionário	Temas	Perguntas
Bloco temático 1	Informações gerais	Aspectos do atendimento ofertado pelos municípios às crianças de 0 a 3 anos e 4 a 5 anos moradoras de área rural na educação infantil
Bloco temático 2	Autonomia administrativa	Gestão escolar das instituições de educação infantil localizadas em área rural e em área urbana, especificamente sobre sua autonomia administrativa
Bloco temático 3	Professores da educação infantil	(1) Nível de formação; (2) Contratação (3) Atribuição/Designação; (4) Local de residência (área rural ou urbana); (5) Formação continuada para professor de educação infantil; (6) Formação específica para professores de educação infantil que atuam com crianças moradoras de área rural e as principais modalidades de ações formativas
Bloco temático 4	Transporte escolar	(1) Oferta de transporte escolar do município às crianças de 0 a 5 anos de área rural; (2) Faixa etária atendida (3); Monitoria do ônibus escolar
Bloco temático 5	Orientações curriculares e pedagógicas	(1) Propostas pedagógicas para a Educação Infantil; (2) Documentos utilizados para proposta pedagógica de educação infantil; (3) Proposta pedagógica de educação infantil específica para as crianças de área rural; (4) Proposta pedagógica para a Educação do Campo; (5) Documentos utilizados para a proposta pedagógica de educação do campo e (6) Proposta pedagógica de educação do campo específica para as crianças de área rural na educação infantil
Bloco temático 6	Desafios, metas e sugestões	Universalização da Educação Infantil, (2) Dificuldades de atendimento para a faixa etária de crianças de 0 a 3 e de 4 a 5 anos, moradoras de área rural; (3) Metas para o atendimento da crianças de 0 a 3 e 4 a 5 anos, moradoras de área rural, na educação infantil; (4) Pontos positivos no atendimento da educação infantil para crianças moradoras de área rural (5) Motivos para a realização somente na educação infantil em área urbana e (6) Motivos para a realização da educação em salas anexas ou multisseriadas/multietárias

Para a aproximação com os municípios, assim como para otimizar o retorno das respostas, entramos em contato telefônico com os secretários de educação e ou coordenadores de educação dos municípios, através das secretarias municipais e ou prefeituras municipais. No contato, os municípios eram convidados a participar da pesquisa e também informados sobre os seus objetivos, assim como eram esclarecidas as dúvidas.

Nesse procedimento, algumas estratégias foram adotadas. Primeiro, foi necessário obter as informações básicas e de contato das 66 secretarias de educação dos municípios (nome de cada secretário de educação e ou coordenador de educação, telefone das secretarias e e-mails das mesmas). Inicialmente, buscamos identificar essas informações em sites das prefeituras municipais. No entanto, muitos sites estavam fora do ar ou não continham as informações necessárias. Alguns municípios não tinham páginas eletrônicas próprias. Foram poucos os municípios que forneciam as informações da secretaria de educação online.

A segunda estratégia foi telefonar para as prefeituras municipais para obter as informações desejadas. Ao entrar em contato com os municípios, percebemos a diversidade de arranjos no setor de educação municipal. Alguns municípios tinham a secretaria de educação em salas da própria prefeitura, outros em prédios próprios, como também houve casos em que a secretaria de educação funcionava em escolas do município. Em um município, ao ligar para a prefeitura para obter informação sobre telefone da secretaria de educação, a secretária nos passou o telefone residencial da secretária de educação, pois a mesma trabalhava em sua residência.

O contato com cada secretário de educação ou coordenador de educação dos municípios foi uma experiência rica, pois, ao conversar com cada participante, foi identificado um estranhamento de alguns quanto à denominação “educação infantil do campo”, perguntando o que seria educação infantil do campo. Em outros casos, logo falavam que não atendiam as crianças do campo no próprio campo, entendendo que educação do campo é aquela que ocorre somente no espaço rural. Ao contrário desse estranhamento, em alguns casos, os participantes contaram à pesquisadora sobre as políticas dos municípios quanto à educação para crianças pequenas de área rural na educação infantil.

Nessa conversa inicial com os participantes, pudemos perceber que as significações sobre a educação infantil do campo são variadas, o que potencializou ainda mais nosso interesse em investigar esse universo de sentidos e significados dos gestores. A estratégia foi enviar imediatamente o questionário, para que os participantes pudessem ter em suas mãos o material para se organizarem para responder, e para terem maiores informações sobre o conteúdo da pesquisa.

A internet foi a ferramenta utilizada para a realização do levantamento de dados por meio do questionário. Os participantes receberam dois e-mails. O primeiro continha uma carta com explicações sobre a pesquisa, seu conteúdo, o vínculo com a universidade e por quem a pesquisa estava sendo orientada, bem como contato telefônico. Anexo a esse e-mail, os participantes receberam dois documentos: o termo de autorização² para a participação das secretarias de educação (APÊNDICE 7), representada na figura dos secretários de educação e ou coordenadores de educação; o termo de autorização para inclusão dos dados da pesquisa em banco de dados do SEITERRA/CINDEDI (APÊNDICE 8). Ao final do questionário, o respondente tinha a opção de aceitar ou recusar a participação na pesquisa.

No segundo e-mail enviado, os participantes receberam o questionário online.

Foram contatados e convidados a participar da pesquisa 63 dos 66 municípios da mesorregião de Ribeirão e secretários de educação, pois não foi possível o contato com 3 secretários de educação e ou coordenadores de educação. Em um caso específico, foi possível perceber que o secretário de educação, mesmo estando na secretaria, quando a atendente anunciava se tratar de uma pesquisa, o mesmo evitou atender a ligação. Portanto, a pesquisadora conseguiu entrar em contato com 63 municípios.

A coleta foi iniciada no final do mês de julho de 2013 e foi finalizada em agosto. Os questionários eram enviados conforme aceite a partir dos contatos telefônicos. Cada participante teria inicialmente 20 dias para devolver o questionário preenchido. Buscando garantir maior adesão dos municípios à pesquisa, o prazo para a resposta foi prolongado para o final do mês de agosto. Ao longo desse período ficamos à disposição para esclarecer dúvidas, por contato telefônico e por e-mail. O e-mail foi a ferramenta mais utilizada pelos municípios para esclarecimento de dúvidas. No mês de agosto, antes do prazo final para a devolução dos questionários, quando havíamos recebido 6 questionários preenchidos, um município entrou em contato por e-mail relatando a formulação confusa de uma questão.

Notamos que uma pergunta estava com problemas de enunciação, dificultando o preenchimento da resposta pelos participantes. O procedimento tomado para sanar o erro da pergunta foi a reformulação da mesma e o reenvio do questionário para todos os municípios, que ainda não haviam respondido ao questionário, com a explicação do ocorrido. Apesar de a maioria dos municípios ter respondido ao questionário com a pergunta formulada corretamente, havia 6 municípios que já haviam respondido à pergunta anterior. Dessa forma, a pergunta foi anulada.

²Essa pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo.

Ao final do prazo estipulado, do total de 63 municípios, 18 (29%) municípios responderam ao questionário. Os dados desses questionários foram tabulados e o resultado da pesquisa consta no capítulo 3 “A Educação Infantil para criança de área rural em municípios da mesorregião de Ribeirão Preto”.

Com base nos dados do questionário, obtivemos as informações sobre a oferta na educação infantil às crianças de 0 a 5 anos moradoras de área rural dos 18 municípios participantes, que compõem a mesorregião de Ribeirão Preto (SP). Essas informações permitiram a seleção de 1 município foco, no qual foi realizada a pesquisa qualitativa. O município selecionado será chamado de município A, para resguardar sua identidade.

O município A foi selecionado por realizar atendimento prioritário da criança do campo de 4 a 5 anos em área rural, através do projeto “pré-escola no campo”³, o que chamou bastante atenção por realizar atendimento da criança do campo na própria área rural, diferenciando-o da maioria dos municípios participantes da primeira etapa da pesquisa, os quais atendem as crianças do campo em escolas de educação infantil localizadas em área urbana.

Por outro lado, o município A, enquanto oferece pré-escola no campo para crianças de 4 a 5 anos de área rural, não oferece atendimento em creche para crianças de 0 a 3 anos de área rural, aproximando-o de uma tendência de maior atendimento da criança do campo na pré-escola, como mostraram os dados do questionário. Essa característica também foi encontrada em pesquisa nacional sobre educação infantil do campo (BARBOSA et al., 2012).

O município, portanto, tem um projeto específico de atendimento das crianças do campo de 4 a 5 anos no próprio campo, que não contempla o segmento de 0 a 3.

As seguintes características apareceram no questionário do município A:

- ❖ Atendimento prioritário da criança do campo de 4 a 5 anos na pré-escola no próprio campo;
- ❖ Quatro unidades pré-escolares no campo;
- ❖ Salas multietárias (crianças de 4 e 5 anos estudando juntas);

³A educação infantil *do* campo é considerada, nesse trabalho, como nova concepção educacional para as crianças que residem no campo brasileiro, que dialoga com duas áreas do conhecimento, a educação do campo e a educação infantil (SILVA, 2012; SILVA; PASUCH; SILVA, 2012; BARBOSA et al; 2012). No município onde foi realizada a pesquisa qualitativa, as participantes utilizam a terminologia *no* campo quando se referem à escola de educação infantil localizada em área rural. Por esse motivo, nesse trabalho será utilizado o termo *no* campo, assim como as participantes do estudo, quando a escola de educação infantil localizada em área rural for citada, e *do* campo quando estivermos nos referindo à concepção de educação infantil do campo.

- ❖ Professores com curso superior em Pedagogia, concursados e contratados por processo seletivo;
- ❖ Formação continuada para professores da educação infantil;
- ❖ Transporte escolar exclusivo para a educação infantil;
- ❖ Monitoria no transporte escolar;
- ❖ Proposta pedagógica das pré-escolas no campo;
- ❖ A educação infantil, segundo o município em pergunta aberta: “tem contribuído no desempenho das crianças no processo de alfabetização”;
- ❖ Pré-escolas com vinculação administrativa e pedagógica à outra escola em área rural e área urbana.

Julgamos que seria um campo fértil de investigação na área da gestão, pois, por um lado, havia ações municipais para a educação infantil, investindo na pré-escola no campo, por outro lado, não havia a oferta de creche, que suscitava questões acerca da diferenciação do atendimento relativa à idade da criança e ao segmento da educação infantil.

2.2.2 Pesquisa de campo e observação

A pesquisa de campo, na perspectiva da *RedSig* é compreendida como mergulho do pesquisador na realidade empírica, para apreensão dos “vários elementos envolvidos” na situação investigada. Esta vivência do pesquisador com o contexto permite “afunilar e precisar” o foco da pesquisa (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; SILVA et al., 2004, p. 31).

Observando as 4 pré-escolas no campo procurou-se vivenciar a rotina da instituição, desde o trajeto feito pela equipe da escola com o transporte escolar, até o momento em que o professor termina seu dia de trabalho. Buscou-se obter informações também sobre o HTPC e a formação de professores da educação infantil do município. As observações foram realizadas a partir de Ludke e André (1986, p.45), para as quais trata-se de um “dos principais instrumentos de coleta de dados nas abordagens qualitativas. A experiência direta é o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado assunto”. As observações contribuíram para a compreensão do universo pesquisado e para a composição dos roteiros de entrevistas.

Para garantir que as observações pudessem ser feitas nas pré-escolas no campo, uma vez que a rotina das crianças começa cedo na educação infantil na área rural, ficamos hospedadas em um hotel da cidade e todas as manhãs o transporte escolar, que sai da cidade,

já com a professora e a monitora (exceto uma delas que mora no campo), passava no hotel para nos buscar e iniciar as observações.

Os horários de saídas da cidade para a realização dos trajetos na área rural, da residência das crianças até a pré-escola no campo, dependeram de cada pré-escola e de cada trajeto. Em um dos dias saímos da cidade às 5:50 da manhã para chegar à fazenda onde morava a primeira criança às 6:30 da manhã, pelo fato de a mesma morar em um município vizinho e ser atendida na escola do município investigado. As demais saídas variavam das 6:10 da manhã até as 7:30 da manhã, pelos trajetos serem diferentes. A volta da pré-escola para a residência das crianças se inicia às 13:00 da tarde e termina entre 14:30 e 15:30.

Ao longo da visita às pré-escolas, foi possível conhecermos os profissionais envolvidos com a educação das crianças do campo na educação infantil, professores, motoristas e as funcionárias das pré-escolas, que preparavam a merenda, organizavam os espaços e também trabalhavam como monitoras do transporte escolar. Também conhecemos as gestoras: diretoras, coordenadoras, secretária de educação e coordenadora municipal de educação infantil.

Vale ressaltar que tivemos todo o apoio durante a pesquisa de campo realizada no município, tanto da secretaria de educação, como das professoras, funcionárias, motoristas do transporte escolar, diretoras e coordenadoras das pré-escolas no campo.

Abaixo está o quadro com apresentação geral das instituições e dos sujeitos participantes da pesquisa. Todos os nomes são fictícios, para resguardar suas identidades.

Quadro 3: Apresentação geral das instituições e sujeitos participantes da pesquisa

INSTITUIÇÕES	FUNÇÃO	NOMES FICTÍCIOS
Pré-escola 1 - <i>EMEIRural K</i> – localizada na fazenda A	Professora	Rita
	Funcionária (Serviços gerais e monitora)	Raquel
	Motorista 1	Vitor
	Motorista 2	Luís
Pré-escola 2 - Extensão da <i>EMEIRural K</i> – localizada na fazenda B	Professora	Elisa
	Funcionária (Serviços gerais e monitora)	Fátima
	Motorista	Alexandre
Pré-escola 3 – <i>EMEIRural Z</i> – localizada na fazenda C	Professora	Aline
	Funcionária (Serviços gerais e monitora)	Joana
	Motorista 1	João
	Motorista 2	Clarisse
Pré-escola 4 - Extensão da <i>EMEIRural Z</i> – localizada na fazenda D	Professora	Viviane
	Monitora	Paula
	Funcionária (Serviços gerais)	Silvana
	Motorista 1	Alair
	Motorista 2	Otávio
<i>EMEFRural</i> ⁴ – localizada na fazenda D	Diretora escolar	Márcia
<i>EMEI X</i> – localizada na cidade	Diretora escolar	Fernanda
	Coordenadora Pedagógica	Júlia
<i>EMEI Y</i> – localizada na cidade	Diretora escolar	Maria
	Coordenadora Pedagógica	Cecília
Secretaria de educação	Secretária de educação	Dorotéia
	Coordenadora municipal de educação infantil	Valéria

⁴As pré-escolas no campo investigadas têm vínculo administrativo e pedagógico com escolas localizadas em área urbana e rural. Para melhor compreensão da estrutura de gestão escolar das pré-escolas no campo, ver capítulo 6 *Gestão das pré-escolas e os gestores*, no item 6.1 *Estrutura administrativa e pedagógica*.

As observações foram registradas em diário de campo, sendo este uma ferramenta para auxiliar o trabalho na descrição de situações observadas e para subsidiar a construção dos roteiros de entrevistas. O diário de campo foi construído no momento em que já estávamos fora do contexto pesquisado.

O diário de campo foi composto pela descrição de aspectos relacionados à temática da pesquisa e às perguntas de interesse de investigação. Foi elaborado para auxiliar a compreensão sobre as formas pelas quais os gestores organizam o ensino na educação infantil no campo e das políticas públicas municipais para a educação infantil no campo, que se realizam nas pré-escolas investigadas.

Compuseram o diário de campo descrições sobre a rotina da educação infantil, os elementos relacionados à organização do ensino na escola, as práticas dos profissionais da escola, os aspectos relacionados às políticas públicas para a educação infantil no campo e questões relacionadas à gestão escolar.

As escolas, os trajetos feitos pelos veículos escolares e o contexto rural foram fotografados, resguardando os sujeitos crianças e adultos.

2.2.3 Entrevistas

Segundo Cruz Neto (1999, p. 57-58), a entrevista é uma técnica que “se caracteriza por uma comunicação verbal que reforça a importância da linguagem e do significado da palavra”. Além disso, a entrevista é:

[...] o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreocupada e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta de fatos relatados pelos atores, enquanto sujeito-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada (CRUZ NETO, 1999, p. 57).

Ainda, de acordo com Silva (2003), a entrevista é tomada como um instrumento de produção de material, que possibilita ao pesquisador adentrar no universo de produção de sentidos produzidos no momento da interação, permitindo, assim, a compreensão das práticas e experiências dos participantes da pesquisa em relação ao tema tratado.

Ludke e André (1986, p. 45) ressaltam que “uma das grandes vantagens desse instrumento é que se estabelece uma interação entre pesquisador e pesquisado”, momento no qual o sujeito entrevistado em interação com o pesquisador constrói sentidos e significados sobre os temas abordados.

Segundo Cruz Neto (1999, p. 55), as entrevistas “podem ser de natureza individual e/ou coletiva”, o importante é que os participantes se sintam à vontade para poderem estabelecer uma conversa com o pesquisador. Assim, das seis entrevistas cedidas por seis gestoras, quatro foram realizadas individualmente, e duas foram realizadas com duas participantes (uma diretora escolar e uma coordenadora pedagógica), que trabalham na mesma escola e assim optaram. Todas as entrevistas foram áudio-gravadas e transcritas na íntegra.

Os roteiros das entrevistas foram construídos com o objetivo de gerar uma conversa tendo em vista conhecer as significações dos gestores sobre o tema tratado. Para tanto, tivemos os indicadores advindos dos questionários, as observações em campo e elementos da literatura da área, fontes importantes para subsidiar a construção dos roteiros das entrevistas.

As entrevistas foram organizadas conforme eixos temáticos (1) História na função; (2) História da educação infantil no campo no município; (3) Cotidiano na função; (4) Vinculação administrativa e pedagógica; (5) Financiamento; (6) Estrutura física das pré-escolas; (7) Recursos pedagógicos; (8) Projeto Político Pedagógico; (9) Planejamento pedagógico; (10) Proposta curricular; (11) Organização pedagógica; (12) Avaliação; (13) Professor; (14) Gestor; (15) Relação entre gestores; (16) Relação da família do campo e gestão; (17) Transporte; (18) Conselhos – escolar e municipal; (19) Demanda; (20) Educação infantil no campo; (21) Atendimento das crianças de 0 a 3 anos e (22) Concepções sobre educação infantil; educação infantil no campo; professor do campo; campo; aluno do campo e infância no campo.

Em cada eixo foram estabelecidas perguntas que se relacionavam à temática. As perguntas foram consideradas como disparadoras da conversa e, portanto, a entrevista seguiu um roteiro semi-estruturado, permitindo a interação com os participantes e o aprofundamento das questões levantadas no momento da conversa.

As entrevistas foram realizadas no ambiente de trabalho dos sujeitos, ou seja, nas escolas, no caso dos diretores e coordenadores, e na secretaria de educação, no caso da secretária de educação e da coordenadora municipal de educação infantil. (Em apêndice - 9 o termo de consentimento livre e esclarecido).

2.2.4 Procedimentos de análise

Os questionários foram tratados quantitativamente objetivando apreender aspectos do atendimento na educação infantil para as crianças moradoras em área rural e das políticas existentes nos municípios participantes da pesquisa da mesorregião de Ribeirão Preto.

As informações foram tratadas por meio da tabulação das respostas e são apresentadas no capítulo 3 “A educação infantil para criança de área rural em municípios da mesorregião de Ribeirão Preto”.

Para análise das entrevistas, realizamos exaustivas leituras das transcrições das entrevistas, com a finalidade de estabelecer categorias de análise, as quais identificamos nas significações. Os dados foram organizados a partir de cinco grandes categorias: (1) *A oferta e a demanda de creche e pré-escola em um município da mesorregião de Ribeirão Preto*; (2) *Gestão das condições estruturais*; (3) *Gestão das pré-escolas e os gestores*; (4) *Gestão da proposta pedagógica*; (5) *Gestão dos processos formativos*. Em cada uma dessas categorias, delineamos subcategorias de análise para elucidar pontos mais específicos de nosso objeto de estudo.

Quadro 4: Organização das categorias

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
A OFERTA E A DEMANDA DE CRECHE E PRÉ-ESCOLA EM UM MUNICÍPIO DA MESORREGIÃO DE RIBEIRÃO PRETO	Creche no campo, demanda e dificuldades no atendimento
	Pré-escolas no campo
GESTÃO DAS CONDIÇÕES ESTRUTURAIS	Estrutura física e a organização do espaço
	Recursos pedagógicos
	Transporte escolar
GESTÃO DAS PRÉ-ESCOLAS E OS GESTORES	Estrutura administrativa e pedagógica
	A relação entre os gestores
	A participação da família e o conselho escolar
GESTÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA	Projeto Político Pedagógico das pré-escolas no campo
	Currículo
	Valorização da cultura
GESTÃO DOS PROCESSOS FORMATIVOS	Processo de atribuição de turmas aos professores
	Formação continuada

Os resultados dos questionários e das entrevistas são apresentados nos capítulos: 4, 5, 6, 7 e 8.

2.3 O contexto da pesquisa: mesorregião de Ribeirão Preto e os municípios respondentes

A mesorregião de Ribeirão Preto localiza-se na região Nordeste do Estado de São Paulo. Segundo classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a mesorregião é composta por 66 municípios, agrupados em 7 microrregiões: Barretos; São Joaquim da Barra; Ituverava; Franca; Jaboticabal; Ribeirão Preto e Batatais.

Figura 1: Mapa da mesorregião de Ribeirão Preto (ao norte), no interior de São Paulo.
Fonte: Biblioteca Virtual Wikipedia⁵.

Segundo dados do Censo Demográfico (2010), a população da mesorregião de Ribeirão Preto é composta por aproximadamente 2.500.000 habitantes. O município com menor número tem aproximadamente 2.000 habitantes e o município com maior número tem em torno de 605.000 habitantes.

A seguir, quadro com dados dos municípios que compõe a mesorregião de Ribeirão Preto, agrupados por faixa populacional.

⁵ Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Mesorregi%C3%A3o_de_Ribeir%C3%A3o_Preto#mediaviewer/Ficheiro:SaoPaulo_Meso_RibeiraoPreto.svg. Acesso em 01.11.14.

Quadro 5: População total, população média, área total e densidade demográfica média dos municípios que compõem a mesorregião de Ribeirão Preto, distribuído por faixa populacional

População	Número de municípios	População Total	População Média	Área total (Km ²)	Densidade demográfica média (hab/Km ²)
Até 20.000	39	343.678	8.812	11.675,33	29,44
De 20.000 até 40.000	16	495.736	30.983	8.721,37	56,84
De 40.000 até 60.000	5	243.862	48.772	2.556,52	95,39
De 60.000 até 80.000	2	146.697	73.348	1.389,90	105,55
De 80.000 até 100.000	0	-	-	-	-
Acima de 100.000	4	1.145.497	286.374	3.225,15	355,18

Fonte: IBGE Cidades – 18/08/14⁶.

Veiga (2002), a partir de critérios adotados pela Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE), propõe a densidade demográfica como um parâmetro para considerar uma localidade urbana, assim, são considerados localidade urbana municípios que possuem densidade demográfica acima de 150 hab/Km². Segundo o autor, no Brasil cerca de 70% dos municípios possuem densidade demográfica inferior à 40 hab/Km². A partir disso, Veiga (2012, p. 65) problematiza os critérios utilizados para definição de cidade no Brasil, adotados no Estado Novo e perpetuado até os dias atuais, que “transformou em cidades todas as sedes municipais”. Para ele, se o Brasil fosse analisado a partir da perspectiva adotada pela OCDE, seríamos um país rural, pois “Por esse critério, apenas 411 dos 5.507 municípios brasileiros existentes em 2000 seriam considerados urbanos” (VEIGA, 2002, p. 65).

Dos municípios que compõem a mesorregião de Ribeirão Preto, 39, ou seja, mais da metade possui menos de 20.000 habitantes, sendo que a população média é de 8,812 habitantes e a densidade demográfica média destes municípios é de 29,44 hab/Km².

⁶ Disponível em: <http://www.ibgecidades.gov.br>. Acesso em: 18.08.14.

No setor agrícola, a mesorregião de Ribeirão Preto é grande produtora de cana-de-açúcar. Segundo dados da Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados⁷ – SEADE (2010), do total da área colhida de cana-de-açúcar do Estado de São Paulo (5.000.000 de hectares), a mesorregião participou com 1.300.000 de hectares de cana-de-açúcar colhida, portanto, foi responsável por 26% da produção de cana-de-açúcar no Estado de São Paulo.

Os dados da população total e média, área e densidade demográfica dos 18 municípios respondentes são trazidos no quadro a seguir:

Quadro 6: População total, população média, área total e densidade demográfica média dos municípios, participantes da pesquisa, que compõem a mesorregião de Ribeirão Preto, distribuído por faixa populacional

População	Número de municípios	População Total	População Média	Área total (Km ²)	Densidade demográfica média (hab/Km ²)
Até 20.000	12	97.532	8.127	3.951,95	24,68
De 20.000 até 40.000	4	116.937	29.234	1.846,21	63,34

Fonte: IBGE Cidades – 18/08/14

Dos 16 municípios que se identificaram, 12 têm até 20.000 habitantes e 4 municípios têm até 40.000 habitantes.

A média da população dos municípios com até 20.000 habitantes é de 8.127, e sua densidade é de 24.68 hab/Km² e a média da população, dos municípios com população até 40.000 habitantes, é de 29.234 e sua densidade demográfica média é de 63,34 hab/Km².

2.3.1 O Município A

Segundo Censo Demográfico (2010), o município A possui uma população de aproximadamente 15 mil habitantes, a população urbana é formada por volta de 13 mil habitantes e a população rural é composta por aproximadamente 2.000 habitantes.

⁷ Disponível em <http://produtos.seade.gov.br/produtos/imp/>. Acessado em 19.08.14

Sua área territorial tem 1.000.000 (Km²) e sua densidade demográfica é de praticamente 17 (hab/Km²), portanto, o município A poderia ser considerado com características rurais.

O município possui área rural bastante extensa, é reconhecido por sua histórica e tradicional produção de café, possuindo muitas das antigas fazendas, que se dedicavam e se dedicam ao cultivo. No entanto, a cultura da cana-de-açúcar tem se tornado parte expressiva da produção rural no município. Segundo dados da Fundação SEADE (2010) o município tinha 71% de área de cana-de-açúcar colhida, enquanto o café detinha 19%; a cultura do milho e da laranja ocupavam, cada uma, 4% de área colhida.

O município, ainda, desenvolve atividades no setor pecuário e granjeiro, possui um rebanho de gado de 17.800 cabeças, 12.000 frangos e 600 suínos. Também desenvolve atividades na produção de derivados de animais, como ovos (300.00 dúzias), mel (16.000 litros) e leite (4.071 litros), segundo a SEADE (2010).

2.3.2 As pré-escolas do município A localizadas na área rural

As quatro pré-escolas localizadas em área rural no município A são descritas a seguir.

Pré-escola 1 – EMEIRural K

A pré-escola 1 é a primeira pré-escola no campo do município. Inaugurada em 2002, fica localizada na fazenda A, produtora de café. A equipe que compõe essa escola é formada por Rita⁸, professora e que também faz o trabalho de monitora do transporte escolar; Raquel, funcionária contratada para serviços gerais e que também faz o trabalho de monitora do transporte escolar; dois motoristas, Luís e Vitor. São 15 crianças de 4 a 5 anos matriculadas.

⁸ Todos os nomes dos participantes, bem como das escolas são fictícios, para resguardar suas identidades. Mais detalhes, ver no *quadro 3 Apresentação geral das instituições e sujeitos participantes da pesquisa, subcapítulo 2.2.2 Pesquisa de campo e observação, do capítulo 2 Metodologia*.

Imagem 1: Pré-escola 1 - localizada na fazenda A

Em seu entorno há cafezais que compõem a área rural da fazenda onde a escola está localizada. Há também um confinamento de gado, que fica do outro lado da rodovia localizada na frente da escola, além de uma plantação de erva para chá, que compõe uma paisagem com pequenas flores.

Imagem 2: Entorno da pré-escola 1

No trajeto do transporte escolar, são avistadas as fazendas de café, de cana-de-açúcar, pasto de gado, criação de vacas leiteiras, plantação de milho, laranjais e paisagem natural com preservação do meio ambiente, uma variedade de animais silvestres e selvagens, como tucanos e pássaros de variadas espécies.

A pré-escola 1 tem sua área interna composta por uma sala pequena, ocupada pelas carteiras dos alunos, pela mesa da professora e por uma lousa. Além disso, alguns jogos pedagógicos, um saco de peças de encaixe, uma mesa com filtro de barro, e um armário onde são guardados os materiais de uso da sala. Estão expostos nas paredes da sala de aula alguns portadores de texto, com o alfabeto e numerais de 0 a 9 e formas geométricas.

Há também uma sala com espaço livre, contendo televisão e aparelho de DVD e som e 2 armários com brinquedos (velhos e mal conservados que, segundo conta a professora, são doações), uma lousa, uma pequena mesa que serve de altar para uma santa, alguns desenhos das crianças expostos na parede.

Imagem 3: Espaço interno da pré-escola 1

Além das salas de aula, há uma cozinha pequena equipada com fogão, geladeira, armário para mantimentos, mesa e cadeiras, um filtro de água e uma pia. Um banheiro feminino e um masculino, de uso comum de adultos e crianças, com vasos não adaptados para a faixa etária atendida e uma pia para lavar as mãos, localizada em um corredor que dá acesso aos banheiros. As pias também não são adaptadas ao tamanho das crianças.

Na área externa, há uma varanda onde o refeitório está montado, com uma mesa e bancos adaptados, local onde as crianças brincam. Além disso, há campo de futebol; jardim com plantas e árvores; horta produzida pelos motoristas, com verduras e ervas; parque de areia, com uma árvore centenária, que faz uma sombra muito agradável. O parque é composto por escorregadores, balanços, gira-gira e gangorra. Ao lado do parque tem uma casinha que serve como depósito, apenas a varanda da casinha serve como espaço para brincadeiras. Atrás do prédio da pré-escola há um tanque de roupas.

Imagem 4: Espaço externo da pré-escola 1

Pré-escola 2 – Extensão da EMEIRural K

A pré-escola 2 é a extensão da *EMEIRural K*. Inaugurada em 2012, é a pré-escola mais recente no campo e seu prédio é melhor conservado. A escola fica localizada na fazenda B, produtora de café. Ela funciona somente se houver demanda de crianças; entretanto, não tivemos notícias de que ela tenha ficado desativada.

Imagem 5: Pré-escola 2 – localizada na fazenda B

A equipe que compõe essa pré-escola é formada por Elisa, professora que também faz o trabalho de monitoria do transporte escolar; Fátima, funcionária contratada para serviços gerais e que também cumpre a função de monitora do transporte; Alexandre, motorista.

Atualmente, essa escola é a que tem menor demanda de crianças. Há 10 matriculadas, de 4 a 5 anos.

Em seu entorno, além dos pés de café, há algumas casas de uma antiga colônia da fazenda, que abriga famílias que trabalham na lavoura do café e um estábulo de bois e vacas leiteiras, sendo a produção do leite para consumo das famílias que moram nessa antiga colônia. Alguns bezerros ficam soltos nesse espaço ao lado da escola, podendo ser avistados pelas crianças diariamente.

Imagem 6: Entorno da pré-escola 2

A área interna da pré-escola conta com uma sala de aula, ampla, arejada e bem iluminada, carteiras para os alunos e uma mesa para a professora, duas lousas, varais com trabalhos das crianças pendurados. Nas paredes da sala de aula ficam expostos alguns portadores de textos com o alfabeto e números de 0 a 9, cartazes com trabalhos desenvolvidos em sala pela professora e pelas crianças, como por exemplo, estudo sobre o desenvolvimento humano, formas geométricas, painel com o nome das crianças, calendário, painel para leitura do tempo (sol, chuva ou nublado).

No fundo da sala de aula, diversos brinquedos e jogos pedagógicos estão dispostos em mesas, baldes e caixas, e há uma caixa de livros infantis variados. Segundo a professora, boa

parte dos brinquedos são doações. A sala de aula também tem rádio, TV e aparelho de DVD, telefone e um mimeógrafo.

Dois banheiros adaptados para as crianças, mas de uso comum dos adultos e crianças, duas pias adaptadas e uma cozinha, equipada com fogão, geladeira, armário para mantimentos, uma pia, mesa e cadeiras.

Imagem 7: Espaço interno da pré-escola 2

Já a área externa conta com uma varanda grande, onde funciona o refeitório, que contém duas mesas grandes e bancos adaptados, uma área acimentada, onde se pode realizar atividades ao ar livre, um jardim com plantas baixas, árvores, um parque de areia, com escorregador e balanço e ao lado do parque um tanque de lavar roupas. Como a escola é cercada por grade vazada de arame, as crianças podem avistar todo o entorno, o movimento da fazenda, o que torna a escola bastante arejada e agradável.

Imagem 8: Espaço externo da pré-escola 2

Pré-escola 3 – EMEIRural Z

A pré-escola 3 é a segunda escola inaugurada no campo do município. A equipe da escola é composta pela professora Aline, que também atua como monitora do transporte escolar, a funcionária da escola Joana, contratada como serviços gerais, e que também atua como monitora do transporte, a motorista Clarisse e o motorista João.

Imagem 9: Pré-escola 3 - localizada na fazenda C

A escola fica localizada na fazenda C, produtora de café, tem 18 crianças de 4 a 5 anos matriculadas.

O entorno é composto por lavoura de café e ao fundo um eucaliptal. Há também uma antiga colônia da fazenda, com casas que abrigam famílias que trabalham nos cafezais; ao lado da escola há um terreiro para secagem de café e galpões para estocagem

Imagem 10: Entorno da pré-escola 3

O espaço interno da escola é composto por uma sala de aula ampla, porém apertada por conter muitos elementos, como carteiras para as crianças, mesa da professora, dois armários com materiais pedagógicos, algumas cadeiras pequenas, duas lousas, um espelho, uma mesa com jogos pedagógicos, peças de encaixe e alguns livros (que ficam dentro de uma pasta transparente), dois sacos com brinquedos doados, acessíveis às crianças. Uma mesa com TV, aparelho de DVD, rádio e telefone.

Nas paredes há varais para pendurar os trabalhos das crianças, portadores de texto com o alfabeto e números de 0 a 9 e formas geométricas.

Um refeitório, com uma mesa grande e dois bancos adaptados para as crianças. Os bancos não comportam todas as crianças, deixando as mesmas bem apertadas durante as refeições. Há ainda uma mesa com filtro de barro, um banheiro masculino e um feminino não adaptados, de uso comum das crianças e adultos, uma pia também não adaptada. Uma cozinha, equipada com fogão, geladeira, mesa e uma pia.

Imagem 11: Espaço interno da pré-escola 3

A área externa da escola é composta por jardim com plantas e coqueiros, e muitas galinhas e pintinhos dos moradores da colônia ficam ciscando e tomando sol. Há uma área pequena cimentada, onde as crianças podem brincar, um parque sem areia, apenas com terra batida, com uma grande árvore de troncos baixos e retorcidos, que faz uma boa sombra. No parque há dois escorredores e um brinquedo desativado, pois estava quebrado.

Imagem 12: Espaço externo da pré-escola 3

De todas as pré-escolas, essa foi a que o parque se mostrou menos aconchegante, com poucos brinquedos em relação ao número de crianças. No momento da visita, a manutenção

do parque não estava em dia, havia inclusive um amontoado de galhos ao fundo da escola. Na entrada da escola fica um tanque de roupas, também precisando de reparos no encanamento, que estava aberto, recebendo os resíduos da pia da cozinha, ligada ao encanamento desse tanque.

Pré-escola 4 – Extensão da EMEIRural Z

A pré-escola 4 é a extensão da *EMEIRural Z*. Localizada numa escola de ensino fundamental no campo, a *EMEFRural*, que atende do primeiro ao quinto ano, porém seu prédio é exclusivo para a educação infantil. A escola fica localizada na fazenda D, produtora de cana-de-açúcar.

A equipe da escola é composta por Viviane, professora que também atua na monitoria do transporte escolar; Paula, monitora do transporte escolar que também está cursando Pedagogia e auxilia o trabalho da professora em sala; Silvana, funcionária contratada para serviços gerais, que atua também na escola de ensino fundamental; dois motoristas do transporte escolar, um terceirizado e um da prefeitura, Alair e Otávio.

Imagem 13: Pré-escola 4 – localizada na fazenda D

O entorno da escola é composto por uma paisagem basicamente de cana-de-açúcar. Durante o dia, treminhões passam pela estrada que dá acesso à escola, e às fazendas onde moram as crianças. Dessa forma, durante o trajeto de ida e volta à pré-escola, as crianças

convivem com bastante poeira levantada por treminhões de cana-de-açúcar, que passam em alta velocidade ao lado do transporte escolar.

Imagem 14: Entorno da pré-escola 4

O espaço interno da pré-escola é composto por duas salas de aula, uma maior e uma menor. Apesar de a escola ser um espaço exclusivo da educação infantil, dependendo da demanda das crianças do ensino fundamental, uma dessas salas pode vir a ser utilizada pelo primeiro ano. A sala de referência utilizada atualmente pela educação infantil é a maior, e a menor funciona como espaço para brincadeiras.

A sala de aula é composta por carteiras dos alunos, uma mesa para professora, uma mesa para a auxiliar da professora, três armários com materiais pedagógicos, um rádio, uma mesa com livros infantis. Nas paredes há variados portadores de texto com as formas geométricas, cores primárias, vogais e números de 0 a 9, painel sobre o tempo (ensolarado, nublado ou chuvoso), painel sobre o aniversário do município, dentre outros. A sala de brinquedos é composta por duas estantes com brinquedos velhos e mal conservados, alguns livros didáticos, um móvel com uma TV e uma lousa.

Imagem 15: Espaço interno da pré-escola 4

Essa é a única pré-escola que tem biblioteca, que também é utilizada pelo ensino fundamental; as demais pré-escolas contam com alguns livros em sala de aula. Ainda no espaço interno há um refeitório amplo, com duas mesas adaptadas, uma maior e uma menor, dois bancos e cadeiras adaptadas, um bebedouro grande não adaptado para as crianças. Há uma cozinha com geladeira, um armário pequeno para mantimentos, uma mesa pequena e uma pia. Há dois banheiros não adaptados, um feminino e um masculino, de uso comum por adultos e crianças, contendo uma pia não adaptada em cada banheiro.

Imagem 16: Espaço externo da pré-escola 4

Por estar no local onde funciona a escola de ensino fundamental (*EMEFRural*), nesta pré-escola há mais espaço para desenvolver atividades, como uma quadra de esportes coberta e uma descoberta, parque gramado com brinquedos e um campo gramado de futebol.

Imagem 17: Espaço externo da *EMEFRural*

Além disso, a educação infantil também tem acesso à sala de computação e ao dentista, que tem consultório montado na escola para atender as crianças, e à horta, onde é desenvolvido projeto com crianças do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental.

Imagem 18: Espaços internos e externos da *EMEFRural*

2.3.3 As gestoras do município A participantes da pesquisa

As participantes da pesquisa foram: 1 secretária da educação; 1 coordenadora municipal de educação infantil; 2 diretoras e 2 coordenadoras pedagógicas das pré-escolas no campo.

Para apresentá-las, organizamos um quadro inspirado nas pesquisas de Silva. J., (2012) e Araújo (2013). As autoras caracterizam os participantes a partir de excertos das entrevistas e do caderno de campo, que pela força, sintetizam aspectos das participantes em relação ao objeto de pesquisa. No quadro constam também informações sobre: função desempenhada, idade, formação, experiência profissional e tempo de atuação na gestão.

Quadro 7: Caracterização das gestoras educacionais

GESTORAS EDUCACIONAIS						
Nomes e função	Idade	Formação	Experiência profissional	Tempo de atuação na gestão escolar	Local de residência	Significações sobre educação infantil no campo
Doroteia Secretária de Educação	64	Graduação em Letras	Docência no ensino fundamental (anos finais), supervisora escolar, diretora escolar, vice diretora escolar e secretária adjunta de educação municipal	Primeiro ano na secretaria de educação	Cidade	<i>“A educação infantil no campo, eu acredito, assim, que é uma oportunidade que eu acho que poucos municípios dão, aí é questão de dar oportunidade para um ser humano que está em formação”</i>
Valéria Coordenadora Municipal de Educação Infantil	45	Formação no Magistério, Graduação em Pedagogia, Especialização em: Gestão Educacional e Pública	Docência no ensino fundamental em área rural (séries iniciais, em sala multisseriada), docência na educação infantil, coordenação pedagógica municipal na educação infantil	16 anos na coordenação municipal da educação infantil	Cidade	<i>“Acolhimento”</i>

GESTORAS EDUCACIONAIS						
Nomes e função	Idade	Formação	Experiência profissional	Tempo de atuação na gestão escolar	Local de residência	Significações sobre educação infantil no campo
Fernanda Diretora Escolar	44	Graduação em Pedagogia e Pós-graduação em Gestão Educacional	Docência na educação infantil e direção escolar na educação infantil	12 anos na direção escolar	Cidade	<p><i>“A [educação infantil] do campo, ela é especial, né? Porque ela, assim, nos deu a visão que a criança do campo tem o mesmo direito do que qualquer outra criança, isso é o fundamental. E o poder que a gente tem de estar, assim, abrangendo e atendendo essas necessidades, traz uma satisfação muito grande. Então, eu acho que é isso, a criança do campo é igual a toda criança. Então, ela tem que ter os mesmos direitos garantidos pela lei”</i></p>
Maria Diretora Escolar	29	Graduação em Pedagogia, Especialização na área de Educação Especial; Alfabetização e Gestão, MBA na área Pública.	Docência em educação especial, educação de jovens e adultos, educação infantil, coordenação pedagógica no ensino fundamental e educação infantil e direção escolar na educação infantil	4 anos na coordenação pedagógica e gestão escolar	Cidade	<p><i>“Acho que tem que ser apaixonado porque não é fácil essa vida que elas [professoras do campo] fazem, é linha [do transporte escolar], é tudo isso”</i></p>

GESTORAS EDUCACIONAIS						
Nomes e função	Idade	Formação	Experiência profissional	Tempo de atuação na gestão escolar	Local de residência	Significações sobre educação infantil no campo
Cecília Coordenadora Pedagógica	26	Graduação em Pedagogia e Pós-Graduação em Educação Especial	Docência no ensino fundamental (anos iniciais e finais), docência na educação infantil e coordenação pedagógica	Menos de 1 ano na coordenação pedagógica	Cidade, em um município vizinho	<i>“Mais apaixonante ainda, acho que as crianças lá [no campo], elas têm um jeitinho diferente, elas têm um falar diferente, e são importantes como um todo”</i>
Júlia Coordenadora Pedagógica	28	Graduação em Pedagogia	Docência na educação infantil e coordenação pedagógica	Menos de 1 ano na coordenação pedagógica	Cidade	<i>“Olha, para as crianças do campo é um sonho, porque é uma realidade totalmente diferente do mundinho deles, da família. Então, é mais prazeroso para os pais do que para as crianças, para eles verem aquilo, o filho deles fazendo aquilo, as coisas que são proporcionados para eles ali [na pré-escola no campo], as festinhas. Então é um mundo totalmente diferente do que eles estão acostumados. Então, assim, é uma base muito grande”</i>

3 A EDUCAÇÃO INFANTIL PARA A CRIANÇA DE ÁREA RURAL EM MUNICÍPIOS DA MESORREGIÃO DE RIBEIRÃO PRETO

A partir dos dados advindos dos questionários, pôde-se mapear o atendimento da criança de 0 a 5 anos do campo na educação infantil, nos 18 municípios participantes da pesquisa.

O atendimento à educação infantil para crianças de área rural

Dos 18 municípios respondentes 15 afirmaram atender a criança de área rural na educação infantil e 3 afirmaram não atender.

Quanto à oferta de atendimento em creche para as crianças de 0 a 3 anos moradoras de área rural, dos 15 municípios que ofertam educação infantil, 8 afirmaram oferecer. Esse atendimento ocorre em creche localizada em área urbana, 7 municípios não oferecem atendimento algum para essa faixa etária.

As dificuldades que os municípios alegam para realizar o atendimento em creche estão relacionadas, principalmente, ao transporte escolar e à demanda, questão respondida por 14 municípios.

Em relação ao transporte escolar, 10 municípios alegam dificuldade da família em levar e buscar a criança na creche, 9 afirmam que a distância entre as residências das crianças e a escola é longa, 8 justificam que o transporte de crianças nessa faixa etária não é seguro e 6 dizem que as famílias se sentem inseguras em relação ao transporte. Essas respostas misturam tanto a justificativa para não atender no campo, como o baixo atendimento das crianças de área rural em creches localizadas na área urbana.

Sobre a demanda, 5 municípios afirmam que o número de crianças seria reduzido para compor turmas e também 5 alegam não haver demanda. Verifica-se que a lógica de um determinado número para compor turmas não se adapta à realidade e à dispersão populacional do campo, tornando-se um empecilho na efetivação do direito da criança de área rural à creche. Essa perspectiva revela a dificuldade em modificar os critérios de composição de turma, baseado geralmente numa orientação de enturmação ano a ano e não em turmas com idades mistas. Em relação a não demanda, como o questionário não perguntou acerca de levantamentos ou acompanhamento de demanda por vagas, a interpretação das justificativas dadas fica prejudicada.

No que se refere à oferta de atendimento na pré-escola para criança de 4 a 5 anos moradora de área rural, ela se pronuncia de modo diferente da oferta em creche nos municípios pesquisados, uma vez que os 15 municípios que afirmaram ofertar educação infantil, ofertam a pré-escola para crianças de área rural, com predomínio do atendimento em área urbana; 13 municípios indicaram esse tipo de atendimento. Dois desses municípios atendem também em área rural, e apenas 2 atendem exclusivamente na área rural. Os dados sobre a oferta de pré-escola em área urbana apontam que 87% (13) dos municípios priorizam investimentos em transporte escolar para as crianças de área rural frequentarem as escolas urbanas, em detrimento do atendimento no próprio local de residência das crianças.

Quanto ao transporte escolar, 15 municípios ofertam. Dos municípios que realizam o trajeto intracampo, 3 responderam à pergunta, afirmando que há monitoria no transporte escolar. No trajeto extracampo, 12 municípios responderam a questão, 8 indicam oferecer monitoria e 4 não oferecem nenhuma pessoa além do motorista para acompanhar a criança da residência até a escola.

Apesar da maioria dos municípios oferecer monitoria para o transporte escolar, para acompanhar as crianças no trajeto de casa até a escola, caberia investigar junto às famílias a existência de algum sentimento de insegurança pelo fato de não haver outro adulto no transporte, além do motorista.

No que diz respeito à oferta de educação infantil para crianças de área rural em salas anexas ao ensino fundamental ou ⁹multisseriada/multietária, dos 4 municípios que ofertam a pré-escola na própria área rural, 1 afirmou oferecer pré-escola nessa configuração, o que justifica também a ausência de infraestrutura específica para a educação infantil em área rural.

Em relação à matrícula em creche e pré-escola da criança do campo, a consideração total dos municípios que ofertam pré-escola revela que, 131 crianças de 4 a 5 anos de área rural são matriculadas na própria área rural e 522 crianças de área rural são matriculadas em escola localizada em área urbana. Em relação à creche, o número total de matrículas é de 68 crianças de área rural, como já vimos; todas frequentam as creches em área urbana.

A partir desses dados, podemos afirmar que a forma de atendimento mais adotada pelos municípios pesquisados, em relação a educação infantil às crianças de 0 a 5 anos do campo, é a oferta de vaga para a criança de 4 a 5 anos na pré-escola urbana.

No que concerne à autonomia administrativa das escolas de educação infantil que atendem crianças de área rural, dos 4 municípios que afirmaram oferecer educação infantil

⁹ Crianças em idades diferentes na mesma sala, com um único professor.

na própria área rural, 1 assegurou que a escola rural possui autonomia administrativa, 1 confirmou a vinculação da escola rural a outra localizada também em área rural e 2 municípios vinculam as escolas rurais a outras, mas localizadas em área urbana. Dos 13 municípios que ofertam educação infantil em área urbana, 8 afirmaram que as escolas de educação infantil possuem autonomia administrativa e 5 apontaram que as escolas estão vinculadas a outras escolas também em área urbana.

A vinculação administrativa das escolas de educação infantil indica que a gestão escolar se estrutura de maneiras diferenciadas. As escolas que não possuem autonomia administrativa, não dispõem de diretor escolar alocado na própria escola, geralmente, recebem orientação administrativa e pedagógica de diretores e coordenadores das escolas as quais são vinculadas.

Com relação à proposta pedagógica, 14 municípios que responderam essa questão afirmaram possuir proposta pedagógica oficial para a educação infantil destinada a atender crianças do campo. Os documentos mais utilizados pelos municípios foram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), mencionadas por 13 respondentes, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), por 12 participantes e os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009), indicado por 7 municípios.

Apesar da utilização de documentos sobre a educação infantil ser um indicativo importante para construir uma proposta de qualidade para as crianças de 0 a 5 anos do campo, devemos considerar que nenhum município mencionou utilizar documentos sobre educação do campo, como as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002).

A não incorporação das orientações sobre educação do campo também é confirmada quando perguntamos sobre a proposta pedagógica. Apenas 2 municípios afirmaram possuir proposta de educação do campo e 12 dos municípios afirmaram não possuir; nenhum município utilizou documentos sobre educação do campo.

Quanto aos professores, 12 municípios afirmaram que os professores residem em área urbana e 1 município indicou haver professores residindo na própria área rural. Este município não atende criança de 0 a 5 anos de área rural na própria área rural e sim realiza esse atendimento em área urbana. Isso quer dizer, que os professores se deslocam da área rural para trabalharem na área urbana.

Sobre o nível de formação dos professores, mais de uma opção poderia ser respondida. Dos 8, que ofertam atendimento em creche localizada em área urbana, 6 responderam e todos

afirmaram possuir professores com curso superior completo em Pedagogia, 3 desses municípios também possuem professores formados em outros cursos de nível superior, 1 possui professor com especialização completa e 1 conta com professor com formação no magistério.

Dos 4 municípios que ofertam pré-escola em área rural, 3 responderam e afirmaram que os professores possuem curso superior completo em Pedagogia, 2 municípios têm professores formados em outro curso superior e 2 dispõem de professores formados no magistério.

Dos 13 municípios que realizam atendimento na pré-escola em área urbana, 12 responderam e todos têm professores com nível superior completo em Pedagogia, 5 ainda possuem professores formados em outro curso superior, 3 municípios contam com professores com especialização completa e 5 municípios têm professores formados no Magistério.

Quanto à formação continuada, enquanto 9 municípios afirmam oferecer formação continuada para o professor da educação infantil do campo, 6 não oferecem, o que indica que parte dos municípios não organizam espaços para que os professores possam refletir sobre suas práticas e aprimorar sua formação.

No que se refere aos espaços específicos de formação continuada, apenas 4 oferecem formação específica, o que significa dizer que há abertura para que o professor, que atua com crianças do campo na educação infantil, possam refletir sobre questões contextuais e aperfeiçoar as práticas pedagógicas, junto às crianças do campo na escola de educação infantil.

A universalização da pré-escola também foi um tema abordado na pesquisa, já que os municípios têm até 2016 para garantir a matrícula de todas as crianças de 4 a 5 anos na educação infantil, independente de residirem no campo ou na cidade. A obrigatoriedade da pré-escola advém da Emenda Constitucional nº 59, aprovada em 11 de novembro de 2009.

Quanto à universalização da pré-escola, 16 municípios responderam a essa questão e 15 afirmaram ter condições de atender todas as crianças de 4 a 5 anos na educação infantil; 1 afirmou não ter condições de atender. Esse município justificou que: *“ainda temos uma demanda pequena, mas que podemos reverter com políticas voltadas, direcionadas principalmente para a construção dessas unidades que faltam para esta faixa etária de 4 a 5 anos”*.

Em relação às metas de atendimento para a faixa de 0 a 3 anos de área rural na creche, 16 responderam a essa questão. As respostas se relacionam com a ampliação da oferta

de vagas e de escolas de educação infantil e capacitação profissional e orientações pedagógicas específicas para as escolas que atendam crianças do campo na educação infantil.

Em relação à ampliação, 9 municípios afirmam que pretendem aumentar o número de vagas em creche e 4 dizem ser meta oferecer vagas na creche, 8 afirmam que pretendem aumentar o número de escolas, 7 dizem que vão construir e/ou adequar a estrutura/espço físico das escolas para oferecer creche às crianças do campo.

Em relação às demais metas, 6 municípios afirmam que vão elaborar orientações específicas para a educação infantil do campo para a faixa etária de 0 a 3 anos, e 5 se comprometem também à capacitar os profissionais.

Quanto às metas de atendimento para as crianças na faixa de 4 a 5 anos do campo na pré-escola, 17 municípios responderam essa questão, mais de uma opção poderia ser assinalada. De acordo com as respostas, assim como as metas para atendimento da faixa de 0 a 3 anos, para a faixa de 4 a 5 anos, os municípios indicam a ampliação da oferta de vagas e de escolas, como também a construção de proposta pedagógica específica para as pré-escolas que atendam crianças do campo e a capacitação profissional.

No que diz respeito à ampliação, 8 municípios alegam ampliar o número de vagas, 10 afirmam que vão construir e/ou adequar espaço físico para o atendimento na pré-escola e 3 também dizem que vão aumentar o número de escolas, para atender as crianças na pré-escola.

Com relação à capacitação e orientação pedagógica, 3 apontaram que pretendem capacitar profissionais e 8 pretendem elaborar orientações específicas para a educação infantil destinada ao atendimento da criança do campo de 4 a 5 anos.

No que se refere a obrigatoriedade da matrícula das crianças de 4 a 5 anos na pré-escola, 7 municípios sinalizam buscar recursos para atenderem as crianças nessa faixa etária e se adequarem à Emenda Constitucional nº 59.

Os dados indicam que os municípios sentem dificuldades para investir em infraestrutura para atendimento da criança do campo na educação infantil, por isso colocam como meta questões relacionadas à ampliação do número de escolas, o que possibilitaria a oferta de vagas em creche e pré-escola. Também compreendem que, para atender a criança do campo na educação infantil, seria importante investir em capacitação profissional devido à especificidade de proposta pedagógica da educação infantil para crianças do campo.

Quanto às sugestões de políticas públicas para o atendimento da criança de 0 a 5 anos do campo na educação infantil, 5 municípios responderam essa questão. A pergunta era aberta.

A seguir quadro com as sugestões feitas pelos municípios:

Quadro 8: Sugestões de políticas públicas para a educação infantil do campo

Municípios	Sugestões de políticas públicas
Município 1	<i>“Divulgação da obrigatoriedade aos 4 anos, infraestrutura adequada, espaços pedagógicos, profissionais habilitados, transporte e merenda”</i>
Município 2	<i>“Implantação de um sistema de transporte específico para atender essa faixa etária”</i>
Município 3	<i>“O projeto pré-escola no campo foi implantado em 2002 onde iniciamos com uma escola e hoje já temos 04 unidades escolares. Muito tem contribuído para o desempenho dos alunos no processo de alfabetização. O grande diferencial de fato é oferecer educação de qualidade”</i>
Município 4	<i>“Ter um subsídio melhor para transporte dessas crianças”</i>
Município 5	<i>“Infraestrutura, transporte e profissionais qualificados, parceira, fiscalização entre os governos municipal, estadual e federal”</i>

As sugestões feitas pelos municípios indicam a necessidade de investimentos em infraestrutura e melhor financiamento, para a realização do atendimento da criança do campo na educação infantil, como: espaços físicos e pedagógicos adequados para a faixa etária de 0 a 5 anos, profissionais capacitados e habilitados para atuarem em creche e pré-escola, alimentação, transporte e compartilhamento entre as esferas municipal, estadual e federal para subsidiar a educação infantil do campo.

Além disso, um município cita sua experiência de oferta para crianças do campo, indicando a relação entre educação de qualidade com oferta de escola no próprio campo, o que colabora no processo de alfabetização das crianças da educação infantil.

De maneira geral, os dados da pesquisa com os gestores, sobre o atendimento da criança moradora de área rural na educação infantil, nos possibilitou visualizar questões relativas a organização da educação infantil adotada pelos municípios da mesorregião de Ribeirão Preto, que demonstrou a prioridade de atendimento da criança de 4 a 5 anos de área rural na pré-escola em área urbana e oferta de transporte escolar em detrimento de investimento de infraestrutura no próprio campo.

Também constatamos que, apesar de os municípios atenderem as crianças do campo na cidade viabilizado pelo transporte escolar, ainda há municípios que não contratam monitor responsável pelas crianças no trajeto escolar, o que pode trazer preocupações para as famílias.

O atendimento da criança do campo no próprio campo é realizado apenas na pré-escola; dois municípios ainda mesclam o atendimento no campo e na cidade, indicando a falta de infraestrutura para atender toda a demanda de crianças do campo no próprio campo.

A creche é ofertada em menor proporção em relação à pré-escola e apesar de se tratar de crianças de até 3 anos de idade, esse atendimento ocorre apenas na área urbana. Os motivos, pelos quais os municípios atendem crianças do campo em creche na cidade podem estar relacionados com o que indicaram como dificuldade e como metas para o atendimento, ou seja, os municípios alegam que há pouca demanda de criança a ser atendida e não há infraestrutura (creche) no campo, assim, os municípios ofertam transporte escolar para o acesso das crianças em creches na cidade.

Destaca-se que os municípios, apesar de ofertarem o transporte, também apontam a dificuldade de estruturar uma proposta de transporte escolar, que assegure as condições necessárias tanto para a segurança da criança, como para a confiança da família, o que poderia ser amenizado se a creche fosse próxima à residência da criança.

Ainda as escolas de educação infantil, tanto no campo como na cidade, que atendem as crianças de área rural, não possuem autonomia administrativa, indicando que são administradas e orientadas por gestão escolar de outras instituições, sendo que essa organização pode estar relacionada à pouca demanda de crianças atendidas na escola de educação infantil.

A formação dos professores que atuam com crianças do campo na educação infantil mostrou-se adequada; os municípios investem na proposta pedagógica fundamentada em documentos oficiais sobre educação infantil. No entanto, quanto à formação específica para o professor, que atua com a criança do campo, a maior parte dos municípios não a oferece.

Também nenhum município afirmou incorporar documentos sobre educação do campo nas propostas pedagógicas, o que indica a necessidade de maior divulgação sobre as políticas públicas de educação do campo e investimento em formação específica dos professores e gestores do campo, para que as propostas de educação infantil possam incorporar as discussões sobre educação do campo na interface com a educação infantil, e fortalecer a educação para as crianças do campo.

Ademais, os municípios afirmam ter metas para ampliar o atendimento da criança do campo na creche e na pré-escola. No caso da pré-escola, apenas 1 município afirmou sentir

dificuldade em universalizar o atendimento de crianças de 4 a 5 anos até 2016, como determina a Emenda nº 59. Tanto esse município como os demais indicam a necessidade de investimentos em infraestrutura básica para a educação infantil do campo, mas, em contrapartida, afirmam a necessidade de compartilhamento da educação infantil entre as esferas governamentais, indicando as dificuldades enfrentadas em relação aos recursos públicos municipais.

4 A OFERTA E A DEMANDA DE CRECHE E PRÉ-ESCOLA EM UM MUNICÍPIO DA MESORREGIÃO DE RIBEIRÃO PRETO

4.1 Creches no campo: demanda e dificuldades no atendimento

Como mencionado anteriormente, o Município A não oferece atendimento em creche na própria área rural. As participantes da pesquisa afirmaram que há demanda de criança de 0 a 3 anos do campo e que as famílias solicitam vaga em creche.

Segundo Doroteia, secretária de educação, o município tem um estudo sobre a demanda de atendimento da criança de 0 a 3 anos de idade. Tal levantamento sobre a demanda foi feito através do Posto de Saúde da Família, pela unidade de PSFRural.

“Nós fizemos esse estudo através do PSF, sabe? Do posto de saúde, porque eles têm cadastrado todas as famílias, e o PSF, ele é bem, assim, atuante. Porque, assim, tem o PSFRural, dos bairros [rurais], sabe? Então, nós temos esse levantamento para creche”. (Secretária de Educação Dorotéia).

No levantamento, as famílias do campo parecem como demandantes da creche no campo. Também a procura por vaga, mesmo que seja na cidade, é feita na secretaria de educação.

“Nós já tivemos esse ano mesmo, alguns pais [do campo] já nos procuraram, porque trabalham o dia todo, a mulher também tem que trabalhar, e eles não tinham com quem deixar essas crianças. Nós tivemos procura esse ano. Inclusive nós estamos com alguns atendimentos aqui na cidade, desde que eles se comprometam a trazer a criança, entendeu?”. (Secretária de educação Doroteia).

Relata ainda que algumas crianças estão sendo atendidas em creche localizada na cidade; porém, não há oferta de transporte escolar, ficando as próprias famílias responsáveis por levar e buscar as crianças.

Também a coordenadora Valéria afirma que as famílias do campo demandam creche no campo.

“Porque os pais da roça estão querendo essas creches no campo. Eles reivindicam, ‘mas, eu estou trabalhando’, aí uns querem trazer para cá [creche da cidade], aí, enquanto atende algum pai, fica esclarecido que nós não somos responsáveis pelo transporte, a gente apenas oferece a vaga. Só que, muitas vezes, acabam desistindo, porque não tem [transporte], e nós não assumimos, porque como eu vou arrumar um transporte só para essa criança, por um monitor lá dentro, trazer para cá [creche na cidade]”. (Coordenadora municipal de educação infantil Valéria).

À ausência da oferta de vaga no campo soma-se o não oferecimento do transporte, o que praticamente inviabiliza o atendimento à demanda das famílias.

Na observação em campo, algumas professoras e as diretoras das pré-escolas no campo afirmaram que as famílias solicitam vaga para as crianças menores de 4 anos. Presenciamos o caso de uma mãe que tinha sua filha frequentando a pré-escola, e que cuidava, além dos filhos menores, de uma criança de uma família vizinha.

A diretora Maria confirmou a demanda em especial para as crianças entre 2 e 3 anos de idade. Relatou, ainda, a necessidade de apoio do governo federal para conseguir subsidiar o atendimento de creche no campo, pela dificuldade financeira do município.

“Demandam, inclusive o maternal, crianças de 2, 3 anos, berçário nem tanto, né? Só que, assim, devido ao financiamento ainda não foi proposto, mas acho que se fizer projeto mandar para o governo federal é capaz que consiga, sabe? Mas, eu acho que, assim, é muito importante, valorizar isso, e ter essa oportunidade, acho que os municípios que não investem nisso [educação infantil no campo], acho uma falta de respeito com o próprio munícipe, porque ele paga o imposto, assim como os outros, né? Ele contribui para isso, é um direito dele ter esse acesso [a escola] perto da sua moradia, e é dever do município proporcionar isso. Então, assim, é força política, é política pública, então depende do prefeito instituir, se não tem a creche, tenha então só a pré-escola”. (Diretora Maria).

A diretora Maria significa que é um direito da criança do campo ter acesso à escola perto do local onde mora e um dever do município ofertar. Segundo ela, caso o município não oferte a creche, pelo menos as pré-escolas teriam que ser garantidas. Mesmo que afinada a um discurso do direito à creche, na ausência de recursos, a solução seria priorizar a pré-escola.

Essa opção, segundo a diretora Maria, estaria justificada pelo fato de que o atendimento à faixa etária de 4 a 5 anos é obrigatório, além de já haver uma infraestrutura no campo, antigas escolas rurais do Estado, que foram reformadas.

“Até se pensou em montar a estrutura igual da cidade, de ter a creche, só que financeiramente o município não ia ter condições, então ele [prefeito da cidade] ofereceu só a parte pré-escolar mesmo, que é de 4 a 5 anos. Por conta de espaço físico, as estruturas que tinham só foram readaptadas, melhoradas para atender as crianças de 4 a 5 anos. Então, para fazer [a creche] o município não ia ter condições financeiras, e por lei também, só é obrigatório isso. Então vinculou o útil ao agradável”. (Diretora Maria).

A diretora Maria também justifica a priorização da pré-escola em virtude da ausência de recursos.

A coordenadora Valéria afirma que no campo não há estrutura física para atender a criança de 0 a 3 anos na creche, pois as escolas existentes, as antigas escolas primárias do Estado, não comportam o atendimento em creche, que demandaria uma estrutura diferente da pré-escola, como berçário, lactário e sala de atividades.

“Primeiro, nós não temos um espaço adequado, porque o atendimento, de 0 a 3 anos, é um atendimento de creche, e tem que ter todo um suporte de espaço físico. Vai atender uma criança de berçário? Tem que ter o berçário, o lactário, sala de atividades, toda essa estrutura de creche mesmo, que nós não temos [no campo]. Nós usamos essas escolinhas [no campo], porque eram escolas para atender [o antigo primário] e adaptamos alguns espaços para a pré-escola. Agora, já a de 0 a 3 anos, nós não temos”. (Coordenadora municipal de educação infantil Valéria).

Para a diretora Fernanda, outros motivos estão presentes:

“A falta de infraestrutura, a gente teria que ter concurso para tá abrindo para monitor, serviços gerais, transporte [...], tem uma lei que diz que você só pode trafegar com criança até 3 anos se tiver acompanhante. Então, demanda toda essa regularização”. (Diretora Fernanda).

Ela ressalta a necessidade de investimentos, como monitor, funcionários para manter a limpeza da escola, transporte e acompanhantes responsáveis pelas crianças no trajeto da residência até a creche.

A secretária de educação Dorotéia também indica a estrutura física como uma dificuldade no atendimento da criança do campo na creche, afirma que “nós não temos, por exemplo, a estrutura física montada, as creches, isso aí, nós não temos ainda”.

Além da estrutura física adequada para creche, o transporte aparece como um grande desafio para o atendimento de crianças de 0 a 3 anos do campo, como explicam as coordenadoras Valéria e Cecília.

“Eu acho que o maior desafio seria, realmente, o transporte. Como eu falei, a criança até 2 anos ela tem que vir com a mãe, não tem como a gente por uma pessoa para cuidar de cada criança, porque fica inviável para o município. Então seria assim: a mãe teria que estar vindo com a criança, depois teria que levar essa mãe embora, depois buscar essa mãe ‘pra’ buscar essa criança. Então, pra mim, o grande desafio seria como a gente estaria estruturando essa situação, entendeu? Eu acho que esse seria o maior desafio da gente. Primeiro, como a criança estaria chegando à escola na qualidade de bebê, né?”. (Coordenadora municipal de educação infantil Valéria).

“É o transporte, uma criança menor, de 0 a 3 anos, ela não pode fazer o transporte, acho que mais pela idade e pelo transporte, que entra essa dificuldade, na minha opinião. Não sei se tem algum termo ou alguma lei

que impede ou se tem alguma cidade que consegue atender, mas pelo transporte na área rural ser também, assim, difícil, né? É terra, é estrada de terra. Então, a criança menor ela teria que ser acompanhada por mais adultos, ou pelos pais até, né? Então, eu acho que esbarra aí no transporte”. (Coordenadora pedagógica Cecília).

Valéria ressalta que, segundo as significações apresentadas, para atender a criança de 0 a 3 anos do campo na creche, seria necessária uma proposta de transporte escolar, que pudesse integrar as famílias, pois o transporte de crianças pequenas não pode ser feito sem um responsável. Cecília afirma que não conhece nenhuma experiência de creche no campo e que o transporte em área rural é ainda mais dificultado pelas condições próprias dos trajetos no campo.

A secretária de educação Doroteia também indicou o transporte como um problema no atendimento em creche no campo: *“Nosso grande problema aí é o transporte, né? Porque tem que ser um transporte especializado”*.

Além do transporte, haveria, assim, outros investimentos no cuidado da criança de 0 a 3 anos no trajeto escolar. No conjunto das significações que sustentam a justificativa para o não atendimento às crianças de 0 a 3 anos, refere-se ao pessoal *“[...] o recurso humano é um grande desafio, porque, por exemplo, para você colocar uma pessoa para cuidar de um bebê, essa pessoa tem que ser muito bem orientada, ela tem que ter uma capacitação, sabe? Então, esse é um desafio nosso”* (Secretária de Educação Doroteia).

A diretora Fernanda aponta, ainda, para a necessidade de investimento em profissionais da saúde, no dia a dia da creche que, segundo ela, são requeridos no caso das crianças menores.

[...] “Manter uma pessoa responsável na unidade, porque, o 0 a 3, ele demanda mais problemas, ou seja, ter uma pessoa de equipe para liderar essas situações que aparecerem, para ajudar, né? Porque, a gente tem a situação de febre, vômito, diarreia, assadura, enfim, coisas que a gente vivencia aqui na escola [na cidade], que poderia também ocasionar certos problemas lá [no campo], uma vez que, se levar a criança para casa não vai ter ninguém. Então, a gente teria que ter uma equipe de frente, talvez até um profissional de saúde na unidade, não um profissional qualificado, assim como médico, enfermeiro, mas um agente de saúde, um técnico de enfermagem, que pudesse estar presente na unidade para se acontecer algum problema, a gente ter discernimento para resolver. Esses são os grandes entraves do 0 a 3, que me preocupam um pouco mais diante das situações, que a gente tem que enfrentar”. (Diretora Fernanda).

Uma das metas para a secretária de educação Doroteia é a construção de creche no campo e o atendimento da criança no próprio campo: *“Eu acho que a construção das creches no campo, né? Que é uma meta, assim, que tá em pauta, acho que seria um avanço”*.

A coordenadora Valéria referiu-se a essa intenção no município e ressaltou o empenho do prefeito da cidade para melhorias na educação infantil no campo. Segundo ela, “o município ganhou mais três creches aqui. Porque o prefeito corre muito atrás”. Sendo as creches resultado de programas federais e estaduais.

“Uma [creche] federal e uma estadual, e uma das creches que nós mandamos documentação ela teve um problema, que ela é perto [de outra creche na cidade], são bairros diferentes, mas são 300 metros uma da outra. Então, foi negado. Eles querem que a gente, em contrapartida, arrume outro terreno para poder [construir a creche], e aí a gente até colocou, conversei com a dona Doroteia [secretária de educação], que hoje de manhã ela foi resolver a situação sobre esse terreno [da creche], e a gente colocou ‘já que é assim, e se a gente colocasse no campo?’”. (Coordenadora municipal de educação infantil Valéria).

A proposta de construção de uma creche no campo teria surgido como alternativa para uma solicitação negada de construção em área urbana: “há possibilidade da gente fazer essa creche no campo?” (Coordenadora municipal de educação infantil Valéria). No entanto, ressaltava que esta possibilidade ainda está sendo avaliada. Portanto, apenas seria construída caso: “os tramites legais forem possíveis, a intenção é que a gente não perca, né? Porque essa creche que a gente ganhou é aquela que vem inteirinha mobiliada, né?”.

Nesse processo, o município apresenta intenção em ofertar creche no campo para atender à demanda de 0 a 3 anos do campo.

Sintetizando, no município não há atendimento na creche no campo, as famílias demandam esse atendimento, alguns casos são atendidos na cidade, mas o município não se responsabiliza pelo transporte, o que dificulta para as famílias, que acabam desistindo da creche na cidade pela exigência de levar e buscar todos os dias a criança na instituição.

As dificuldades enfrentadas, segundo as gestoras são: estrutura física adequada, para atender à criança de 0 a 3 anos em creche; profissionais qualificados para o trabalho com o bebê; financiamento; proposta de transporte escolar especializada para atender à criança de 0 a 3 anos; agente de saúde na unidade, para auxiliar as demandas relativas à saúde da criança.

Além disso, a secretária de educação e coordenadora de educação infantil levantam a possibilidade de construção de uma creche no campo, fruto de programa federal e/ou estadual, indicando o investimento em educação infantil no campo também para as crianças de 0 a 3 anos na creche.

4.2 Pré-escolas no campo

O Município A oferece atendimento prioritário às crianças de 4 a 5 anos do campo em pré-escolas localizadas na própria área rural. Esse atendimento iniciou-se no ano de 2002, através do projeto pré-escola no campo, quando houve a inauguração da primeira unidade em área rural. Atualmente, o município afirma atender toda a demanda de crianças de 4 a 5 anos do campo em 4 pré-escolas.

Após concluírem a pré-escola, as crianças vão estudar numa escola de ensino fundamental de primeiro ciclo (primeiro ao quinto ano) também no campo. Isso significa que a criança inicia a vida escolar na pré-escola e até o quinto ano do ensino fundamental permanece em seu contexto de vivência.

Vale destacar que nessa escola de ensino fundamental também está em funcionamento uma das pré-escolas, em prédio separado. Anterior a esse atendimento, na pré-escola, as crianças do campo do município não eram atendidas. Segundo conta a coordenadora municipal de educação infantil Valéria, a iniciativa de implementar as pré-escolas no campo veio do prefeito da cidade, que depois desse mandato se reelegeu outras vezes no cargo e prosseguiu com o projeto pré-escola no campo, com o intuito de garantir o mesmo direito de acesso à pré-escola que a criança da cidade tinha.

*“Não, não tinha atendimento. Não tinha atendimento para as crianças dessa idade. Só vinham as crianças do ensino fundamental. Foi um desejo do próprio prefeito, uma atitude, uma política pública dele mesmo, que ele quis lançar isso aí [...], porque a criança é tudo do município, porque a criança que mora na cidade tem isso e a do campo não tem? É um direito que eles têm, também é um direito de ter esse tipo de educação, mas toda é voltada para essa questão de valorizar o homem do campo, de fazer esse contato, acolhimento com os pais todos os dias, a professora estar indo [até a residência das crianças] no transporte escolar, né? Acolher o pai, acolher a criança. Ter essa questão de humanizar, de fazer um projeto humanizando essa educação, essas inter-relações aí com a criança no campo”.
(Coordenadora municipal de educação infantil Valéria).*

No município, as razões que levaram à implantação do projeto pré-escola no campo estão relacionadas à motivação pessoal do prefeito da cidade.

Na implantação da primeira unidade da pré-escola no campo, em 2002, a atual coordenadora de educação infantil do município, Valéria, já estava ocupando o cargo. A coordenadora Valéria teve um papel importante na implantação desse projeto, pois foi ela quem coordenou a estruturação das pré-escolas; atualmente acompanha e coordena as equipes gestoras que atuam na educação infantil no campo.

“Eu me senti, assim, por estar em uma proposta nova, mas eu entrei de coração aberto. Eu, por ser pedagoga, professora, sempre gostei muito do que eu faço, eu abri o coração mesmo por pensar na gente poder oferecer esse atendimento para as crianças [do campo]”. (Coordenadora municipal de educação infantil Valéria).

As 4 pré-escolas no campo do município pesquisado são espaços exclusivos para a educação infantil; todas contam com parque infantil e móveis adaptados para a faixa etária.

Segundo conta a coordenadora Valéria, as pré-escolas no campo são antigas escolas rurais primárias do Estado e desativadas, principalmente, após o processo de municipalização da educação, pois atualmente todas as crianças de ensino fundamental estudam em uma única escola do primeiro ao quinto ano, no campo. Os terrenos das escolas são doados ou cedidos por proprietários das fazendas, onde elas estão localizadas.

“Antes as escolas eram municipais, mas quem fazia a gestão era, o regime que elas seguiam era do Estado, que, até então, naquele tempo o município só era responsável pela educação infantil, que não era responsabilidade do Estado. Hoje, a gente já municipalizou. As nossas escolas são municipais, elas são municipalizadas. Os prédios são do Estado, mas é o município que toma conta. E nós já temos a rede própria de escolas municipais”. (Coordenadora municipal de educação infantil Valéria).

Essas antigas escolas rurais eram e são caracterizadas por serem pequenas, unidocentes (um único professor), multisseriadas (crianças de primeira à quarta série estudando agrupadas em uma mesma sala de aula) e possuem apenas uma sala de aula. Atualmente, as crianças de 4 a 5 anos na educação infantil também são agrupadas em uma mesma sala de aula, contando com uma única professora.

Além disso, essas escolas foram construídas em locais estratégicos para atender à população mais próxima. Entretanto, mesmo que a região rural do município tenha escolas espalhadas por diversos pontos estratégicos, as fazendas são distantes umas das outras, sendo necessário, assim, o transporte escolar para chegar até a escola, como conta a secretária de educação Doroteia.

“É, agora na zona rural, nos bairros rurais, nós temos o transporte, mas para as crianças de pré-escola. Então, por exemplo, a [fazenda C] é um bairro grande. Então, todas as crianças daquele bairro são transportadas para a fazenda C, nós temos esse transporte, e aí tem a monitora, a própria professora, ela já vai junto no transporte e tudo mais, é um trabalho muito, assim, muito bem feito, né?”. (Secretária de Educação Doroteia).

Diante do exposto, constatamos que o município atende somente crianças de 4 a 5 anos do campo, em pré-escola localizada no próprio campo. Esse atendimento está relacionado à vontade pessoal do prefeito da cidade em garantir o direito da criança pequena do campo em ter acesso à educação infantil.

Nesse processo de construção do projeto pré-escola no campo no município investigado, a coordenadora municipal de educação infantil esteve envolvida desde a implantação da primeira pré-escola e atualmente continua desenvolvendo esse projeto.

As pré-escolas no campo são adaptações de antigas escolas primárias rurais, mantêm a mesma estrutura física, conservam-se pequenas e atendem pequenas demandas de crianças, numa organização multietária. Por esse motivo, o município não atende crianças de 0 a 3 anos do campo no próprio campo, pois necessitaria de instalações próprias para creche.

O município ainda oferta ensino fundamental na própria área rural, onde as crianças da educação infantil no campo irão estudar, do primeiro até o quinto ano. Nesse sentido, as crianças do campo contam com educação no próprio campo, da educação infantil aos anos iniciais do ensino fundamental. Além disso, o município oferta transporte escolar, pois apesar de a escola ser na própria área rural, o município tem uma extensão rural expressiva, contando com fazendas distantes umas das outras.

5 GESTÃO DAS CONDIÇÕES ESTRUTURAIS

5.1 Estrutura física e a organização do espaço

Valéria, coordenadora municipal de educação infantil que acompanhou a implantação do projeto pré-escolas no campo no município investigado, indica preocupação e o investimento por parte do poder público municipal no atendimento das crianças do campo.

“Eu tenho, assim, eu tive a oportunidade de inaugurar todas escolas. Quando aconteceu, eu que estava, eu fui coordenadora, estava coordenadora. Então, a gente pensou em cada detalhe. Desde a cortina que ia pôr, pensou em cada detalhe, foi muito gratificante, quando você vê o produto final que tá ali. Você vai lá um dia e vê aquela estrutura toda “escangaiada”, como se diz, piso, telhado caindo. De repente, você vai e inaugura e vê a proporção daquilo que foi realizado. Então, é muito gratificante saber que ela [pré-escola no campo] ‘tá’ tendo a função, a função social que ela está tendo, a função educativa que ela ‘tá’ tendo, a partir do momento que a gente ‘tá’ agregando as crianças lá, né?” (Coordenadora municipal de educação infantil Valéria).

O envolvimento da coordenadora é revelado pelo tom afetivo e pela identificação de conquistas dada a efetivação do projeto pré-escola no campo. Acompanhar a reforma permitiu que ela pudesse concretizar um espaço adequado para a função social e educativa que aquelas instituições cumpririam para as crianças e suas famílias.

Valéria também significa que as escolas do campo possuem a mesma qualidade estrutural que as localizadas na cidade. O parâmetro da equidade é trazido da seguinte forma: *“[...] tudo que tem no campo, tem na cidade. Nós temos o playground, que todas as escolinhas nossas têm”.*

Já a diretora Maria apresenta outra significação sobre a estrutura física das pré-escolas, considerando-as parcialmente adequadas.

“Acho que os dois [escola de educação infantil na cidade e no campo] faltam muito, nem na cidade é adequado, nem no campo é adequado, entendeu? Porque os banheiros, os vasos sanitários ainda não são adequados. As salas de aula, por exemplo, o lugar para beber água, não tem aquele ressaltinho para escovação de dentes, não tem escovódromo. Então, assim, é uma estrutura parcialmente boa, dá ‘pra’ atender com qualidade? Dá! Mas poderia ser melhor, né? Então, assim, de 100% eu diria que ‘tá’, assim, 50%”. (Diretora Maria).

Na avaliação crítica, tanto as instituições no campo como na cidade são avaliadas como necessárias melhorias para a promoção da qualidade.

A adaptação de vasos sanitários e pias nas pré-escolas, conforme observação, foi feita em uma das pré-escolas, a que foi inaugurada recentemente no ano de 2012. Assim, segundo aponta a diretora Maria e nossas observações, mesmo tendo passado por reformas para se adequarem ao atendimento de crianças pequenas, três pré-escolas no campo pesquisadas necessitam de adaptações dos banheiros e pias para as crianças.

Em conversa com uma funcionária de uma das pré-escolas, ela nos informou que as crianças têm dificuldades de se sentarem no vaso sanitário devido à sua altura, o que acaba afetando a higiene no momento do uso do vaso sanitário.

Também foi observado que, em relação aos banheiros, ele é de uso comum entre os adultos e as crianças. Alguns banheiros contam com espelho, mas na altura dos adultos, não das crianças.

Em uma das escolas notamos que o bebedouro de água disponível no refeitório também é grande para o tamanho das crianças, porém observamos que há filtros de água de barro, que ficam em mesas mais acessíveis em todas as pré-escolas, o que expressa uma preocupação com a adequação da estrutura para as crianças.

A diretora Maria afirma que a estrutura física das instituições de educação infantil no campo poderia avançar.

“Quando eu falo do problema estrutural, por exemplo, eu penso na fazenda A, tem um espaço maravilhoso, mas ainda precisa ser melhorado. Aquela quadra lá embaixo, precisa ser fechada, a parte, assim, de estrutura física, as salas precisam ser melhor organizadas, são coisas pequenas que dá ‘pra’ ir fazendo. Por exemplo, a fazenda B, as salas são ótimas, são estruturas diferentes. Então, é na parte estrutural que deixa a desejar. A fazenda C, a mesma coisa, na fazenda D também [...], todo mundo tem que ser respeitado igual, as crianças têm o direito de ter sala arejada. Então, assim, é estrutura, eu acho que falta no pré no campo, uma estrutura melhor, organização, essa parte”. (Diretora Maria).

No intuito de falar sobre estrutura física, a diretora Maria demonstra um olhar atento às possibilidades de melhorias do lugar. As significações que emergem dizem respeito, principalmente, ao conforto do ambiente para as crianças.

No que se refere à quadra, em uma das pré-escolas há um campo gramado que fica em frente a uma estrada asfaltada, que dá acesso à pré-escola. A diretora Maria ressalta que é necessário fechar essa quadra/campo gramado, pois ela é cercada por uma cerca aramada, deixando a quadra exposta para a estrada asfaltada, onde trafegam veículos.

No caso da diretora Fernanda, as falas sobre a estrutura física apontam para um recorte relativo às condições do refeitório e de adequações na cozinha da pré-escola.

“Não, assim, eu acho que as salas de aula, elas são amplas, tanto aqui, na fazenda C e na fazenda D, elas são bem amplas arejadas [...] a gente tem banheiro adaptado, a gente tem chuveiro, na fazenda C, a gente tem a cozinha equipada, todas as necessidades básicas, que é o fogão, a geladeira, o tanque ‘pra’ lavar a panela grande lá fora, né? Que ela [funcionária da escola] lava os panos, as toalhas, as roupas. O que falta mesmo, na minha opinião, é um espaço mais adequado para a criança fazer a refeição, e me preocupo muito com a questão da dispensa, porque eu acho que tem que existir, tem que pôr o gás para fora, que é uma lei que exige isso, tanto aqui na cidade como na zona rural. Então, a gente precisa tá atenta e exigir essas situações. Então, tem muito por se fazer ainda. Já na fazenda D, a gente tem a escolinha bem estruturada lá em baixo, mas ainda falta muita coisa, não tem fogão, não tem uma geladeira própria boa [...], mas a situação de estrutura física dela é melhor, que ela tem um refeitório amplo, tudo o que a criança precisa tá lá embaixo, o que falta mesmo é melhoria na cozinha”. (Diretora Fernanda).

A diretora Fernanda cita que há necessidade de um espaço mais adequado para as refeições das crianças, em uma das pré-escolas no campo, pois o refeitório é pequeno para a demanda atendida. A gestão das situações em torno do refeitório adquire um significado mais amplo, quando se considera que esse foi tema também da mobilização dos pais.

“Isso, porque, por exemplo, a estrutura da fazenda C é a seguinte: nós conseguimos fechar o refeitório, porque antes era aberto e como tem uma máquina de limpar café ali pertinho, na época de colheita, que vai de abril a agosto, o pozinho vinha tudo na alimentação das crianças. Então, a gente tinha toda uma situação, onde foi fotografado, registrado, depoimento de pais, enfim. A gente conseguiu fechar o refeitório, só que a demanda lá gira em torno de 20, 25 crianças, o refeitório tá pequeno, então a gente tinha que ampliar esse refeitório”. (Diretora Fernanda).

Nesse episódio, a diretora explica a preocupação dos pais em relação aos acontecimentos na escola e a pressão para melhoria da mesma.

As considerações das diretoras apontam para pequenas reformas necessárias para adequar a estrutura física nas pré-escolas no campo.

No entanto, segundo as participantes, a forma como os recursos são administrados atualmente dificulta que o gestor escolar tenha autonomia para os pequenos reparos e para a aquisição de materiais diversos de uso da escola, pois quem administra os recursos financeiros destinados à educação municipal não são as escolas e sim a administração pública municipal, via secretaria de educação.

Sendo assim, quando necessário, o diretor escolar faz, através de ofício da unidade escolar, solicitação para a secretaria de educação. Segundo a diretora Fernanda, [...] *“não existe dispensa na escola, não existe almoxarifado na escola, são quesitos que a gente bate*

na tecla em cima das políticas aqui. Então, a gente fica meio que sem ação, diante de tudo isso, né?”.

Segundo a diretora Fernanda, as questões bastante pontuais e pouco onerosas ao município que, por vezes não atendidas, poderiam ser resolvidas com uma integração maior entre as secretarias e as unidades escolares.

“A gente tem uma árvore lá [na pré-escola no campo] centenária que chama Bálsamo do Campo, ela tá condenada, a gente já pediu, porque ela oferece risco, né? Ali na fazenda C, a gente já pediu por ofício para eles irem lá dar uma avaliada. Além de querer preservar, às vezes, uma técnica que vai permitir a preservação dessa árvore por alguns anos [...]. Existe a situação de risco, porque ela fica bem próxima ao refeitório. Então, as secretarias de meio ambiente nunca correspondem. A outra situação é a secretaria de obras e serviços, né? Que a gente solicita e demora demais ‘pra’ ir lá e quando vai não tem jeito, não tem como fazer”. (Diretora Fernanda).

Para Fernanda, a lógica da priorização dos “casos mais urgentes” prejudica a rápida solução de problemas por vezes pequenos.

Na comparação com as condições estruturais das instituições localizadas na cidade, a coordenadora pedagógica Cecília afirma que a estrutura física é melhor nas pré-escolas no campo, pois todas têm parque e a escola onde ela trabalha não tem.

“Então, a escola tem a estrutura física, que é: uma sala, a cozinha, o banheiro, o parque, que é muito importante, mesmo que seja uma sala, tem que ter o parque lá, porque é uma escola, né? A estrutura física, eu acho que empata, né? Às vezes, lá é até melhor, porque aqui a gente não tem o parque, porque não é nossa escola oficial, né? Então, a gente tem o parque ali perto do posto [de saúde], mas como é fora da escola não dá para a gente cuidar, às vezes, a comunidade usa também, às vezes, quebra alguma coisa. Lá [no campo] eles têm o parque só para eles, às vezes, é até melhor”. (Coordenadora Pedagógica Cecília).

O investimento do poder público municipal nos parques e nas áreas externas das pré-escolas no campo evidencia as significações sobre a importância desses espaços para as crianças na faixa etária dos 4 aos 5 anos de idade, mesmo que em uma delas as condições do parque eram insatisfatórias.

De forma geral, as condições estruturais são significadas como positivas por todas as participantes. Contudo, indicações de melhoria foram apresentadas principalmente pelas diretoras das pré-escolas, que enfrentam problemas no dia a dia da gestão desses espaços e não possuem autonomia suficiente para resolvê-los.

5.2 Recursos pedagógicos

O material que o município oferta às escolas de educação infantil é chamado de kit do aluno, e é composto por: *“caderno brochurão, caderno de desenho, lápis de cor, giz de cera, cola, cola colorida, tudo aquilo que o professor faz como lista de material para o aluno”* (Diretora Fernanda). A disponibilização dos materiais indica tanto uma valorização dos recursos pedagógicos, como um atendimento à solicitação do professor, o que acena para certa autonomia permitida ao seu trabalho.

Também nas observações notou-se que as pré-escolas no campo tinham à disposição variados materiais para uso do aluno em sala de aula, como papel sulfite, lápis de cor e grafite, giz de cera, tinta, pincéis, massinha de modelar, dentre outros.

A diretora Maria, quando se refere aos materiais, explica que as escolas de educação infantil, tanto na cidade quanto no campo recebem o mesmo material.

“Tudo que vem, é tudo dividido igual, tanto para aluno, quanto para professor. Tudo que vem pra cidade, vem pro pré no campo. Então, por exemplo, esse ano a gente recebeu todos os materiais. Então, tudo que vem pra cá, já vem para o pré no campo. Então, a gente separa a quantidade de lápis, a gente já monta os kits e já manda, é igual, não tem diferença nenhuma”. (Diretora Maria).

A diretora Maria explica, ainda, que a escolha de alguns materiais de uso em sala de aula é feita pelo próprio professor. Assim, a gestão da escola organiza essa lista anualmente e envia à secretária de educação, que é o órgão que administra os recursos financeiros. Entretanto, ela afirma que: *“algumas coisas são aceitas e outras não, devido ao orçamento, mas a maioria costuma ser aceita”*. Segundo a diretora Maria a *“prioridade é o material escolar, agora esses brinquedos pedagógicos são depois”*.

Os tipos de recursos priorizados evidenciam significações de uma pré-escola, cuja centralidade se dá por ações que se utilizam de materiais escolares, objetivando conteúdos e habilidades mais próximas do uso do caderno e do lápis.

Essa significação também aparece na escolha dos brinquedos.

“A gente pede lego, brinquedos de encaixe, brinquedos pedagógicos, para ajudar no desenvolvimento da criança, não são brinquedos aleatórios, são mais brinquedos pedagógicos, que tem uma função de ensinar algo, como formas geométricas. São brinquedos, assim, que trazem um desenvolvimento”. (Coordenadora Pedagógica Cecilia).

Em conversa durante as observações nas pré-escolas no campo, as professoras disseram que os brinquedos que as escolas dispunham eram doados.

A diretora Fernanda relata sobre isto:

“A gente não recebe da secretaria, a gente consegue comprar só com o ¹⁰PDDE [...]. O que a Aline [professora do campo] tem lá [pré-escola no campo], vários tipos de jogos pedagógicos, o alinhavo, que dá a motricidade para a criança, o espelho, né? que foi ela que doou o espelho para a escola, e a gente conseguiu a moldura. Então, a gente foi ao longo desses 6, 7 anos se dedicando um pouco mais, foi quando a APM [associação de pais e mestres] da EMEI X [escola de educação infantil da cidade] foi constituída e a gente falou: ‘vamos agora botar o pé no chão e adquirir as coisas pro campo’”. (Diretora Fernanda).

Foi com a verba do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) que a pré-escola conseguiu adquirir brinquedos pedagógicos como jogos, além de outros materiais recebidos por doação da própria professora.

A diretora Maria e a coordenadora Valéria apontam para a importância do uso do PDDE para compra de brinquedos.

Para Valéria, a secretaria de educação compra brinquedos conforme demandam as escolas e mantém um investimento maior em brinquedos para o parque, como a aquisição recente de escorregadores e o castelinho.

“Também, a gente atende assim as necessidades [...], sempre que elas [diretoras, professoras] pedem a prefeitura fornece. Mas, assim, esse ano, elas [professoras] já falaram que vão comprar brinquedo com a verba do PDDE, porque as professoras tão pedindo [...]. Por exemplo, nós compramos escorregador para todas as escolas, compramos castelinho ‘pro’ berçário, que é aquele que entra no túnel, que eles [crianças] gostam muito” (Coordenadora municipal de educação infantil Valéria).

Apesar da linha mantida de compra igual para as pré-escolas no campo e na cidade, diferenças aparecem na fala da coordenadora.

“É, as [pré-escolas] do campo é assim: geralmente, quando o professor precisa leva [da escola da cidade para a escola do campo], como é, assim, um público menor, o professor, aquilo que ele precisa para trabalhar, ele pega na escola [da cidade]. Algumas coisas elas têm lá, mas não é tudo que tem aqui que eles têm lá. Nós [das escolas da cidade] temos um acervo de

¹⁰ O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), criado em 1995 pelo Governo Federal, trata-se de repasse de recursos financeiros da União para escolas públicas de educação básica, tanto da rede estadual como da municipal, e para o Distrito Federal. Os recursos também são repassados às escolas privadas de educação especial e às entidades sem fins lucrativos. Para a efetivação do repasse são contabilizados o número de alunos conforme censo escolar do ano anterior.

brinquedos, de livrinhos, né? E lá [nas escolas do campo] têm a TV, têm o vídeo, tem o rádio, essas coisas todas escolinhas do campo têm” (Coordenadora municipal de educação infantil Valéria).

A diferença estaria principalmente assentada no fato das pré-escolas no campo atenderem uma demanda menor de crianças e as orientações são para o uso de materiais da cidade no campo, caso necessitem.

Apesar dessa orientação, na pesquisa de campo, algumas professoras manifestaram não se sentirem muito à vontade para levarem brinquedos e livros da escola da cidade para a escola no campo; receio maior é de que o material seja deteriorado.

Quanto aos livros, uma pré-escola não dispunha de livros infantis, diferentemente das demais que contavam com pequeno acervo de livros, cuja quantidade era variada. A quantidade variava de escola para escola. A pré-escola que fica no mesmo local da escola de ensino fundamental contava com biblioteca.

Abaixo, a diretora Fernanda cita que recentemente recebeu livros infantis do Ministério da Educação:

“Os livros, a gente recebeu algumas coleções do governo, do MEC, que veio uma caixa e a gente conseguiu dividir, mais ou menos cerca de 100 livros. E aí, a Aline [professora do campo] até levou uns para lá [pré-escola no campo]. E nós temos [na escola na cidade] uma mini biblioteca. Então, o que a gente combinou com ela é fazer troca. Então, de vez em quando ela traz ‘uns’ dela e aí vai muda, leva outro. Porque, se a gente der tudo que a gente tem para levar, aí não funciona”. (Diretora Fernanda).

Com livros infantis recebidos do MEC, a solução encontrada foi a construção de um esquema de revezamento do material.

Também há doações recebidas de empresa privada, cujo montante é dividido igualmente para todas as escolas que têm autonomia no uso desse recurso: *“Nós temos um convênio com a Usina H, que todo ano nós ganhamos um auxílio de 2000 reais, que são divididos em 500 reais para cada escola, que também elas têm autonomia para comprar aquilo que elas querem”,* segundo Valéria, coordenadora municipal de educação infantil.

Entretanto, quando perguntamos se a verba também é repartida com as pré-escolas no campo, Valéria afirma que não, que esse recurso fica com as escolas na cidade e acrescenta: [...] *“mas assim, aquilo que eu te falo, o material que eu compro lá [nas escolas de educação infantil na cidade] as crianças [do campo] quando tão aqui [na cidade] o professor pode utilizar”.*

Notando que a verba do PDDE é citada diversas vezes pelas gestoras, procurou-se entender se todas as pré-escolas no campo recebiam essa verba. A diretora Maria informou que as duas pré-escolas no campo, as quais ela administra, recebem a verba do PDDE:

[...] “no caso da EMEIRural K veio 990 reais, já vem estipulado pelo governo quanto você pode gastar, de custeio e capital. Custeio são bens que acabam: lápis, bambolê, brinquedo, massinha, custeio é bem que termina. Permanente é tudo que é bem durável: telefone, micro-ondas, televisão, essas coisas. Por enquanto, ‘pro pré no campo normalmente vem só custeio. Então, a gente costuma aplicar, a equipe faz uma lista e decide o que compra” (Diretora Maria).

A verba mencionada é para atender às demandas das duas pré-escolas no campo, as quais a diretora Maria e a coordenadora Cecília administram e coordenam.

Já a diretora Fernanda, que administra as outras duas pré-escolas no campo investigadas informou que ainda não recebem a verba do PDDE: [...] “ela [EMEIRural Z] foi constituída em 2012 como EMEI [Rural], aprovada pelo MEC e tudo. Então, nós estamos aguardando um posicionamento, como a Valéria diz, um comunicado ‘pra’ gente constituir a APM”.

O motivo pelo não recebimento refere-se à defasagem que existe entre o ano de criação da escola rural e o ano de recebimento dos recursos.

Portanto, a diretora Fernanda explica que há repasses de dinheiro da escola da cidade para as pré-escolas no campo, pois as mesmas sempre foram vinculadas à escola de educação infantil na cidade:

“Enquanto isso não se resolve, sempre foi vinculado aqui [na escola de educação infantil na cidade]. Então, diante de uma necessidade é repassado para nós, se a gente tiver o dinheiro direto na escola [PDDE], a gente atende, se a gente não tiver, a gente manda via ofício para a secretaria de educação e aí é analisado pela Valéria [coordenadora municipal de educação infantil], pela dona Doroteia [secretária de educação], e é deferido ou indeferido. Na maioria das vezes, quando se trata de bem de capital ou algum tipo de reforma é indeferido”. (Diretora Fernanda).

Fernanda avalia negativamente o fato de não conseguir ser atendida quanto às solicitações feitas na secretaria de educação, para suprir necessidades das pré-escolas no campo, como por exemplo, móveis adaptados às necessidades das crianças:

“Muito negativo, porque existe a necessidade de fazer as coisas, mudar o mobiliário, então por exemplo, as carteiras que foram pra lá [EMEIRural Z] eram altas, e na época o motorista José, em 2011, falou ‘Fernanda do céu o que que nós vamos fazer com essas carteiras? São muito altas’. Como elas

eram antigas, de madeira e tinha que substituir, e aí a gente conseguiu algumas carteiras boas com aquele material tipo plastificado, enfim, pra poder melhorar o atendimento para nossas crianças. Aí, ele [motorista] teve a ideia de serrar os pezinhos [das carteiras], elas [as carteiras] são todas adaptadas, e aí a gente conseguiu comprar os ‘negocinhos’ [calço para o pé da mesa] que vão em baixo, para não ficar arrastando, foram adaptadas. Depois disso, foi feito ofício solicitando material adaptado, mobiliário adaptado, até agora a gente não conseguiu. Então, é complicado essa situação, eu acho que o mais importante nesse momento é acontecer o PDDE [para as pré-escolas no campo]”. (Diretora Fernanda).

A diretora Maria cita que o PDDE é a única verba que a escola tem autonomia para investir em recursos como brinquedos. E, mesmo insuficiente, cumpre importante papel, pois nem todas as necessidades da escola o município pode atender: [...] *“ajuda muito, é um dinheiro que a gente espera todo ano e que, assim, ajuda naquela prioridade que a escola tem, que a gente sabe que o município não vai atender”*.

No mesmo sentido, a diretora Fernanda afirma que a verba do PDDE é muito positiva, pois com ela pode-se investir em melhorias na educação ofertada para o aluno:

[...] “porque o dinheiro direto na escola [PDDE] ele vem somar muito, né? Porque é um dinheiro que você pode investir para o aluno e adquirir bens de capital, como melhorias num refeitório, numa mesa, num fogão melhor, numa geladeira melhor. Enfim, em coisas, que vão melhorar a vida da criança lá dentro, o atendimento da criança”. (Diretora Maria).

A diretora Fernanda também reconhece que a verba que o município dispõe para financiar a educação infantil é “limitada”, e que não é possível investir em todas as demandas e necessidades das escolas:

“Não, não são, não são suficientes, porque às vezes o seu pedido fica em segundo plano ‘pra’ atender uma outra necessidade, uma outra situação que foi pedido antes de você, né? Então, a gente vai vendo que não é suficiente, a gente não consegue ser atendido nas nossas necessidades 100%”. (Diretora Fernanda).

Nota-se, portanto, que muitos dos problemas enfrentados pela gestão municipal em relação à falta de alguns recursos pedagógicos acontecem por falta de verba pública municipal suficiente para investimentos, como: brinquedos, mobiliário e pequenas reformas. As próprias diretoras escolares reconhecem esse problema quanto ao financiamento da educação infantil.

Em relação ao tipo de investimento municipal para a aquisição de materiais pedagógicos para a educação infantil no campo, a prioridade é dada aos materiais escolares em detrimento de recursos como brinquedos e materiais diversos, que possam propiciar

atividades lúdicas, como também objetos que possam auxiliar na composição do espaço próprio da educação infantil.

As gestoras indicam que as escolas têm autonomia para administrar um único recurso, advindo do programa federal, que é o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

A estrutura financeira que rege a educação no município mostrou-se centralizadora, uma vez que os recursos ficam concentrados na gestão municipal, resultando, assim, uma autonomia limitada das escolas de educação infantil.

5.3 Transporte escolar

O município A oferece transporte escolar para as quatro pré-escolas no campo. Até 2013, o transporte escolar era realizado por meio de frota municipal. Porém, segundo a coordenadora municipal de educação infantil municipal Valéria, havia diversos problemas relativos à manutenção dos veículos. Assim, no ano de 2014, a prefeitura terceirizou o serviço.

“O custo é menor na questão da manutenção [quando terceirizado]. Nós tivemos vários desafios no transporte. Tivemos dias de não buscarem alunos, porque quebrava perua, não tinha outra perua para buscar, [a criança] chegava atrasada e aí tínhamos que comunicar os pais [...]. Então, nós tivemos vários enfrentamentos nesse sentido. Agora, esse ano terceirizou”. (Coordenadora municipal de educação infantil Valéria).

O transporte escolar das crianças da educação infantil no campo é financiado integralmente pelo município e realizado por sete Kombis, sendo duas para cada pré-escola. Uma pré-escola conta com apenas uma Kombi, pelo fato da demanda de crianças ser menor. Portanto, seis Kombis fazem parte da frota da rede terceirizada e uma é da própria prefeitura. Os veículos circulam desde a porta da residência das crianças e levam-nas até a pré-escola no campo.

A fotografia abaixo ilustra o tipo de transporte ofertado pelo município. São veículos razoavelmente em bom estado de conservação, que oferecem segurança e conforto.

Imagem 19: Kombi - Transporte Escolar

Todas as Kombis contam com uma monitora, além do motorista. A monitoria é realizada pelas professoras do campo e pelas funcionárias das pré-escolas no campo, que são contratadas para serviços gerais. Em uma pré-escola há uma funcionária contratada como monitora do transporte.

A pré-escola que conta com apenas uma Kombi, para realizar o transporte escolar, tem como monitora a professora, sendo que a funcionária da escola acompanha o trajeto parcialmente na ida, pois vai até a pré-escola com o transporte escolar e a professora continua o trajeto para buscar as crianças. Já na volta, a funcionária da escola faz todo o trajeto no campo até chegar à cidade junto com a professora.

Para acompanhar todos os trajetos feitos pelo transporte escolar das sete Kombis, ficamos um dia em cada trajeto, realizado por cada motorista e monitora. Na pré-escola que há uma Kombi, acompanhou-se o mesmo trajeto por dois dias.

Todas as Kombis saem da cidade já com as professoras e monitoras, exceto duas funcionárias das pré-escolas que residem no campo e são pegas em suas residências, as mesmas percorrem as residências das crianças até a escola. O tempo de cada trajeto é variável. Levando-se em conta a saída da cidade até o campo e depois do campo até a cidade, há trajetos realizados com 6 horas de duração diária e trajetos com 3 horas de duração diária.

A quantidade de crianças agrupadas em cada Kombi depende da proximidade das fazendas onde elas residem. Sendo assim, há Kombi que transporta treze crianças e Kombi que transporta quatro crianças.

Quadro 9: Caracterização geral do transporte escolar das pré-escolas no campo

Pré-escolas	Motorista	Monitora	Quantidade de Crianças	Km percorrido	Tempo de cada trecho	Tempo total de cada trecho
Pré-escola 1 EMEIRural K	Vitor	Profa. Rita	6	150	1 hora e 30 minutos	3 horas
Pré-escola 1 EMEIRural K	Luís	Funcionária da pré-escola Raquel	9	190	2 horas e 20 minutos	4 horas e 40 minutos
Pré-escola 2 Extensão da EMEIRural K	Leonardo	Profa. Elisa e a Funcionária da pré-escola Fátima	10	110	1 hora e 50 minutos	3 horas e 40 minutos
Pré-escola 3 EMEIRural Z	João	Profa. Aline	12	190	3 horas	6 horas
Pré-escola 3 EMEIRural Z	Clarisse	Funcionária da pré-escola Joana	6	230	2 horas e 30 minutos	5 horas
Pré-escola 4 Extensão EMEIRural Z	Otávio	Profa. Viviane	13	110	1 hora e 30 minutos	3 horas
Pré-escola 4 Extensão EMEIRural Z	Alair	Monitora Paula	4	80	1 hora e 30 minutos	3 horas

O investimento feito pelo transporte, seja na oferta de um veículo que atenda um número não muito grande de crianças e em condições satisfatórias de conforto e segurança, seja na disponibilização de um monitor durante todo o trajeto, demonstra uma proposta de transporte escolar das pré-escolas no campo bastante positiva.

As participantes afirmaram que as famílias valorizam o transporte, principalmente pelo laço de confiança que é fortalecido pelo contato diário entre professoras, monitoras e motoristas e as famílias, como relata a coordenadora pedagógica Cecília:

“Com certeza, a relação do professor e do motorista e da monitora com os pais é muito próxima, né? Todos os dias eles conversam, todos os dias eles se encontram, eles [famílias] confiam nos professores, e no motorista também. A criança é ligada ao motorista, né? Ele também é um ponto de referência ali para aquela criança e para aquele pai e mãe, para aquele familiar, né? Então, eu acho que esse é um fator que influencia na segurança dos pais” (Coordenadora pedagógica Cecília).

Outra estratégia adotada pelo município para aproximar as famílias da escola é oferecer transporte escolar para participarem em dias de reuniões e festas na escola.

Nas observações, acompanhamos dois dias de festa em duas pré-escolas no campo em comemoração ao dia das mães. Além desse momento, foi observado que as famílias usam o transporte escolar também para outras finalidades, como pegar uma carona para ir até a cidade. Um caso observado na pesquisa de campo foi de uma irmã menor de uma aluna da pré-escola que estava passando mal, e a carona do transporte escolar foi dada até o hospital da cidade sem nenhuma hesitação.

Essa oferta, como relata a diretora Fernanda, exige uma adequação na organização rotineira do transporte: em dia de festa a criança vai no colo de um responsável.

Regras de segurança são mantidas nas ocasiões em que as famílias demandam o transporte para outras finalidades: elas devem usar o banco da frente da Kombi, onde há dois lugares vagos, pois todas as crianças devem ser transportadas atrás com a monitora.

Sobre a situação após o processo de terceirização do transporte escolar, a diretora Fernanda afirma:

“Tá bem tranquilo, a gente não teve mais problemas em relação à manutenção de veículos, que era o nosso grande entrave, veículos quebrados, sucateados [...]. Então, a frota agora foi renovada, porque passou a ser terceirizado, pontualidade, né? Combustível não acaba mais, porque era um tal de acabar combustível durante a linha [do trajeto escolar feito pelo transporte]” (Diretora Fernanda).

No entanto, o ponto de vista da diretora Maria é diferente, pois indica aspectos que poderiam ser melhorados no transporte escolar:

“Acho que o problema de acomodações melhores, apesar de as peruas terem cinto de segurança, eu acho que ainda precisava ser mais confortável, porque são crianças pequenas. É muito luxo, mas, assim, elas [crianças] são muito pequenas, não pode ser uma coisa muito sucateada. Tinha que ser uma coisa, com uma ventilação melhor no transporte, sabe? Tipo uma ‘Van’ com ar condicionado, porque a criança não passa mal, porque o ar mais resfriado não tem tanta bactéria. É sonhar alto? É! Mas sem sonho a gente não muda nunca” (Diretora Maria).

Na fala acima, a diretora Maria menciona o cinto de segurança como um fator de qualidade, embora no percurso que acompanhamos o uso do cinto não tenha sido rigoroso.

Em observação durante o trajeto, há a circulação de treminhões de cana-de-açúcar em algumas fazendas, que levantam muita poeira e trazem um desconforto muito grande às

crianças, às professoras, monitoras e motoristas. Aliados a isso, a longa duração do trajeto, o tempo seco, o sol e o calor são fatores que contribuem para que o trajeto seja difícil.

Assim, o desejo da diretora Maria é que o transporte seja uma proposta melhor estruturada, sendo esse um fator que contribuiria para melhor qualidade educacional ofertada às crianças do campo.

A questão do transporte aparece na fala da coordenadora Cecília que, apesar de julgar o transporte escolar um ponto positivo na educação infantil no campo, também destaca a necessidade de melhorias:

“É assim, como eu comecei ainda esse ano, eu não conheço tanto como é lá [o trajeto que as crianças fazem no campo]. É engraçado a gente falar, porque eu coloquei o transporte como um ponto positivo, mas poderia ser melhor, né? O transporte, às vezes a estrada no campo, ela é mais difícil, então, quando faz frio, aqui [no município] tem muita neblina, quando chove é terra. Não sei se haveria um jeito, assim, de ter uma perua melhor ou de melhorar esse transporte”.

Também a coordenadora Cecília coloca-se num movimento de, apesar de reconhecer a qualidade, vislumbra possíveis melhorias no transporte escolar.

Enquanto a coordenadora municipal de educação infantil Valéria e a diretora Fernanda indicam que após a terceirização houve melhoria no transporte escolar, a diretora Maria e a coordenadora Cecília pontuam que ainda a proposta de transporte do município poderia avançar.

Quanto à qualidade do transporte escolar ofertado, notou-se que a proposta de transporte escolar do município apresenta aspectos de qualidade, como a manutenção de uma monitoria no transporte (professora e funcionária da escola), que estabelece um vínculo com as famílias no momento de buscar e entregar a criança.

O transporte é reconhecido como o primeiro momento na rotina da educação infantil no campo, recebendo assim status pedagógico. A disponibilização do transporte escolar para as famílias poderem participar da vida escolar das crianças, visto que a distância entre residência e escola é grande, poderia ser um fator para a não participação da família na escola.

O fato de três das quatro escolas terem duas Kombis para o transporte das crianças, ameniza a distância percorrida, bem como o tempo de permanência da criança no transporte escolar. Apesar dessa proposta, ressalta-se que ainda há situação em que muito tempo é gasto pelas crianças no trajeto escolar.

6 GESTÃO DAS PRÉ-ESCOLAS E OS GESTORES

6.1 Estrutura administrativa e pedagógica

As pré-escolas no campo do município investigado estão vinculadas (administrativa e pedagogicamente) a duas escolas de educação infantil na cidade. As quatro pré-escolas no campo contam com duas diretoras escolares e duas coordenadoras pedagógicas, que também atuam em duas escolas de educação infantil na cidade.

Sendo assim, atualmente, as pré-escolas no campo, apesar de serem autônomas e reconhecidas como escolas de educação infantil rurais, não possuem uma equipe gestora própria, ou seja, um diretor escolar e coordenador pedagógico, contratados e alocados especificamente para as pré-escolas no campo. Assim, a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), por exemplo, ocorre em escola na cidade.

Uma das pré-escolas investigadas, localizada em uma escola de ensino fundamental no campo, conta com mais uma diretora para auxiliar na gestão da escola. Assim, além da diretora da escola de educação infantil da cidade, essa pré-escola também conta com o auxílio da diretora dessa escola de ensino fundamental.

Nesse caso específico, a organização do trabalho fica dividida entre gestão dos assuntos administrativos e gestão dos assuntos pedagógicos.

A diretora Fernanda explica que cuida da administração de questões pedagógicas relacionadas ao aluno, como matrícula, frequência e transferência:

“No administrativo da extensão da EMEIRural Z a gente só trata da situação do aluno, então lista, se ele tá frequentando ou não, que dia ele parou de frequentar, se tem matrícula suplementar. Eu procuro me ater a essa situação. Porque se não acontece um conflito. Porque às vezes eu falo uma coisa e a Márcia [diretora da EMEFRural] fala outra”. (Diretora Fernanda).

Como explica a diretora Fernanda, a diretora Márcia, da escola de ensino fundamental localizada no campo (EMEFRural), cuida da administração das demais questões que envolvem desde reunião de pais até material de limpeza, o que justificaria, de acordo com Fernanda:

“Porque [a diretora Márcia] já está no contexto da extensão da EMEIRural Z, então é mais fácil a Márcia abraçar essa questão de material de limpeza, dia de marcar reunião de pais, por exemplo, existe a necessidade de marcar de acordo com a reunião que acontece no fundamental, porque o pai é um

só, às vezes o mesmo pai da criança da Viviane [professora] é pai do fundamental, aí marca um dia só, a festinha num dia só, para atender as particularidades de todos os pais, de toda a comunidade” (Diretora Fernanda).

Assim, das quatro pré-escolas no campo, apenas uma conta com o apoio de duas diretoras.

Abaixo está apresentado um organograma sobre a estrutura administrativa e pedagógica das pré-escolas do campo.

Organograma 1: Estrutura administrativa e pedagógica das pré-escolas no campo

A coordenadora municipal de educação infantil Valéria afirma que a justificativa para tal organização administrativa e pedagógica se deve ao fato das pré-escolas no campo serem pequenas e terem pouca demanda de aluno:

“Como pelo fato da gente ter poucos alunos, não comporta você pôr um diretor e um coordenador [na pré-escola no campo]. É uma política que a gente utiliza aqui, que vem dando certo, né? [...] São agregadas essas escolinhas na prática deles [diretores e coordenadores], que são duas

escolas [na cidade] que tem isso, não são todos, né? Então, a gente caminha assim”. (Coordenadora municipal de educação infantil Valéria).

Procurou-se compreender, portanto, como as diretoras e coordenadoras das pré-escolas no campo avaliam essa organização administrativa e pedagógica, que vincula o trabalho das diretoras e coordenadoras das escolas de educação infantil da cidade às pré-escolas no campo.

Sobre essa estrutura administrativa e pedagógica, foi unânime a significação das gestoras quanto à necessidade de mudança.

Em relação à estrutura de coordenação pedagógica, as pré-escolas no campo atualmente contam com duas coordenadoras, mas a diretora Maria conta que em 2011 iniciou seu trabalho como coordenadora das pré-escolas no campo e que ela coordenava todas as pré-escolas:

[...] “quando eu fui coordenadora das quatro no pré no campo [...], o pedagógico quando eu entrei foi tudo meu. Então, eu puxei todas [as professoras do campo] para o HTPC. Porque eu não quis fazer separado. Então, eu tinha um grupo grande, tantos os professores da EMEI X [escola de educação infantil na cidade] como os da zona rural, mas eu quis fazer todo mundo junto”. (Diretora Maria).

A diretora Maria relata que quando todas as pré-escolas no campo se reuniam todas juntas no HTPC, o resultado para as professoras do campo era melhor, pois podiam trocar experiências.

[...] “o HTPC com todas [as professoras do campo] era mais produtivo, elas pegavam ideias, trocavam mais, gostaram dessa troca. Elas [professoras] detestaram separar do grupo, porque criou um vínculo muito grande, uma ‘ia’ na casa da outra, essa coisa assim de amizade mesmo, sabe?”. (Diretora Maria).

Devido à contratação de novas coordenadoras pedagógicas, houve a separação das pré-escolas no campo. Cada duas pré-escolas começaram a contar com uma coordenadora, porém Maria afirma que as professoras não gostaram dessa configuração.

Dessa maneira, se do ponto de vista da coordenação pedagógica o trabalho ficou menos sobrecarregado, pois foram contratadas mais coordenadoras, do ponto de vista do trabalho das professoras do campo a separação não foi positiva.

A atual organização não levou em conta essa “afinidade” de trabalho das professoras do campo e o que seria mais adequado para o trabalho coletivo das escolas, que ficou organizado conforme uma estrutura de distribuição de trabalho das coordenadoras, portanto uma medida mais burocrática do que pedagógica.

A diretora Maria diz que não houve perdas quanto à reestruturação pedagógica. Segundo ela, em um grupo menor de professoras a produção seria maior:

“Acho que perda não teve, não sei se você percebeu, quando o grupo é muito grande existe muita polêmica, muita conversa à toa, quanto mais o grupo é menor, produz mais e o grupo é mais eficiente. Então, eu penso por esse lado. Mas para elas [professoras do campo] foi uma perda muito grande, pode perguntar para elas”. (Diretora Maria).

Apesar de afirmar que não houve perdas, a diretora Maria considera que para as professoras do campo “foi ruim, assim, elas não gostam, não gostaram de ter separado”.

Em relação à estrutura pedagógica das pré-escolas no campo, a diretora Fernanda, que há 12 anos está desempenhando a função de diretora escolar, relata que esse tipo de organização que vincula as professoras do campo com as professoras da cidade no mesmo HTPC não é adequada para as pré-escolas no campo.

“A visão que eu tenho é que o professor da cidade sufoca o professor do campo. Então, ele não dá espaço, e a gente apesar de lutar pra isso, e deixar cada um ter o seu momento de falar, de fazer a troca, como nós [da escola da cidade] temos a grande maioria, a gente não consegue administrar essa situação com sucesso. Então, a gente acaba deixando o professor do campo de lado”. (Diretora Fernanda).

Em sua avaliação, as professoras do campo não encontram espaço para discutir as questões que emergem do contexto de suas escolas, uma vez que as professoras da escola da cidade são maioria e tomam muito tempo com suas questões.

Ainda assim, a diretora Fernanda diz que já entrou com pedido na secretaria de educação municipal para que a coordenação pedagógica das pré-escolas no campo fosse diferente da atual configuração:

“Não só esse ano, como há vários anos, eu venho observando essa situação. Já tinha feito um pedido, mas não fui atendida, que o HTPC fosse separado do campo. Na secretaria não aceitaram, porque Valéria, que é a coordenadora geral, ela viu a importância da integração do professor do campo com o professor da cidade, ela teve essa visão.” (Diretora Fernanda).

Segunda a diretora Fernanda, esse pedido feito à secretaria foi no sentido de haver um HTPC somente para as escolas do campo, pois as questões trazidas pelas professoras do campo são diferentes das questões das escolas da cidade.

No entanto, o departamento de educação infantil do município é contrário a essa configuração de separar as escolas, pois consideram que seria importante a integração do professor da cidade com o professor do campo.

Diante da falta da autonomia da gestão escolar para reestruturação do HTPC das escolas do campo, a solução provisória, como conta a diretora Fernanda, foi atender as professoras, quando necessário, após as reuniões de HTPC:

[...] “em todo HTPC a gente sai atrasado, porque elas [professoras do campo] perguntam ‘você tem um minutinho pra mim? E aí você fica 40 minutos, 1 hora, porque não tenho coragem de falar que não tenho, nem eu nem a Júlia. Então, a gente acaba ficando um pouco além, ‘eu queria trazer pra você uma dificuldade assim. Então, o que a gente pode tá fazendo?’. Então, é uma realidade diferente, ainda mais do campo. Então, não adianta elas sentarem com as professoras [da cidade] ‘pra’ discutir isso, adianta elas sentarem com os pares delas, com a situação da zona rural.” (Diretora Fernanda).

A diretora Fernanda ressalta que realizar o HTPC das pré-escolas no campo separado da escola de educação infantil da cidade seria importante pelo fato de as questões contextuais serem diferentes. Assim, Fernanda significa que seria mais adequado as professoras do campo discutirem com seus pares sobre a situação das escolas localizadas na zona rural.

A coordenadora Júlia ressalta que reuniões em conjunto, entre as professoras das pré-escolas no campo com as professoras da cidade, são importantes, mas a demanda das professoras do campo é maior.

“É importante elas terem esse link da cidade com o campo, só que o campo tem uma necessidade maior. Então, elas [professoras do campo] precisam, a gente precisa sentar junto, conversar. E elas têm que expressar, ela tem que colocar essa, esse tempo de falar, que aqui [na escola da cidade] não tem. E como tem mais professor da cidade, então, eles tomam o tempo todo. Então, o que elas [professoras do campo] ficam fazendo ali [no HTPC]? Preparando as atividades. Então, elas têm muita coisa ‘pra’ passar pra gente e elas não tem tempo de passar, porque é muito restrito ali. Então, acho que tinha que ter o tempo delas, mas também tinha que ter o coletivo”. (Coordenadora pedagógica Júlia).

Assim, a coordenadora Júlia significa que seria relevante um momento para que a coordenação pedagógica pudesse estar mais próxima das professoras do campo, para orientar as necessidades específicas, visto que as professoras ficam sozinhas nas escolas e o momento de HTPC seria um momento valioso para elas se expressarem.

Outra sugestão quanto à estruturação administrativa e pedagógica das escolas, foi dita pela diretora Maria:

“Até a gente sugeriu que ficasse um gestor e um coordenador para as escolas rurais, que criasse tipo uma sede. Só que não foi possível, devido à demanda para concurso, essas coisas. Então, como que foi feito? As escolas menores, no caso aqui a EMEI Y [da cidade] e a no caso EMEI X [da cidade] ficariam responsáveis pelas zonas rurais”. (Diretora Maria).

A diretora Maria sugeriu a criação de uma sede que abrigasse uma equipe de gestão escolar somente para as pré-escolas no campo, mas essa sugestão não pôde ser posta em prática.

A coordenadora Cecília afirma, no mesmo sentido, que a atual vinculação pedagógica das escolas da área rural às escolas da área urbana não é adequada:

“Assim, como coordenadora, eu, às vezes, sinto falta de estar mais lá [na escola no campo], né? Porque a gente fica tão atarefada aqui [na escola na cidade], são três escolas, né? Então, às vezes, assim, uma coordenadora só para o pré no campo, que atendesse só as professoras do pré no campo todas juntas, né? Poderia, às vezes, ser uma solução pra estar, que visitasse todas as escolas, todos os dias, pra não [...]. Porque, às vezes, pode acontecer de haver um isolamento dessa escola [no campo] por ser longe, né? Talvez nessa questão, a gente faz o possível, né? Mas tem trabalho na escola [na cidade] e tem lá [na escola no campo]”. (Coordenadora pedagógica Cecília).

Sua sugestão é que houvesse uma coordenadora pedagógica somente para as escolas no campo, para que a coordenação pudesse realizar um trabalho apenas com as professoras do campo. Afirma, ainda, que essa relação mais próxima evitaria um isolamento das pré-escolas e ressalta a sobrecarga de trabalho das três escolas que coordena e a divisão que caracteriza seu trabalho.

Segundo as diretoras, além do HTPC para orientação pedagógica, uma vez por semana há um HTPC com as professoras do campo para resolverem questões administrativas. Além disso, a diretora Maria ressalta que:

[...] “fora isso eu ligo para elas [professoras do campo] para saber se precisam de alguma coisa, e elas passam todos os dias aqui [escola na cidade] na hora que chega da linha [do transporte escolar]. Então, é todo dia esse feedback. Esse controle, assim, digamos, ‘você precisa de alguma coisa?’ Se eu preciso passar recado, eu deixo tudo pronto, para que na hora que elas voltam da linha [do transporte escolar], é sempre pelas duas e meia, vinte para as três [...]. E uma coisa, assim, que eu fico muito de cima, deu horário de elas chegarem e deu dez, quinze minutos, elas não chegam, eu ligo. Porque eu fico muito preocupada com a estrada, ainda mais quando o tempo muda, né? A gente vê que o tempo tá, assim, diferente, a gente liga, ‘onde vocês estão?’. Eu fico de cima”. (Diretora Maria).

A diretora Maria afirma estabelecer diariamente uma conversa com as professoras, quando as mesmas passam para assinar o ponto na escola na cidade. Nesse momento, a diretora aproveita para saber como foi o dia na pré-escola no campo, e saber se as professoras precisam de algo.

A coordenadora Júlia afirma também que procura conversar com as professoras do campo em outros momentos, pois no HTPC ela não teria tanto tempo disponível:

“No HTP não dá tanto tempo assim. Então, eu converso mais com elas, tanto na quinta, que elas ‘tão’ aqui [na escola da cidade] ou numa hora que elas vêm para assinar o ponto [na escolada cidade], pelo telefone, pelo facebook, que eu vejo as coisas que elas postam. Então, é mais nesse pouquinho de tempo que a gente tem, mas, assim, o pouquinho que a gente conversa elas já têm uma autonomia tão grande, que eu já fico assim, eu sei que o negócio vai caminhar”. (Coordenadora pedagógica Júlia).

Desse modo, o contato diário via telefone e ao final do expediente das professoras, quando passam para assinar o ponto na escola na cidade, é aproveitado pela coordenadora para estabelecer um momento de conversa. Interessante é a busca de outros meios para a conversa como, por exemplo, a rede social.

Júlia também informa que há a possibilidade de contato em um ¹¹ dia da semana, momento em que as professoras vão com as crianças do campo para a escola na cidade passar o dia e realizar atividades extras. Assim como a coordenadora Júlia, a diretora Fernanda relata sobre a autonomia das equipes das pré-escolas para o desenvolvimento de propostas pedagógicas no campo.

“Isso, na verdade é um trabalho muito complexo [trabalho da gestão nas pré-escolas no campo], mas é um trabalho fortalecido pela equipe [das pré-escolas no campo] que nós temos. Então, por exemplo, na fazenda C, a gente tem uma equipe muito bem estruturada, né?, que é a professora e a serviço gerais, que atua também como monitora do transporte, e os dois motoristas. Então, a gente tem um link muito grande, e laços de confiança. Então veja, eu não estou lá presente, mas eu sei que a proposta está sendo executada, porque há vários anos ela [professora] faz parte da nossa equipe, né”. (Diretora Fernanda).

¹¹ Um dia por semana, cada pré-escola no campo realiza suas atividades pedagógicas na escola a qual é vinculada na cidade. As atividades são: aula de religião, de educação física e brincadeira no “Espaço Criança”, que é um local no município somente para realização de atividades lúdicas, conta com um educador físico, que planeja e auxilia as atividades para as crianças. Além disso, as crianças vão ao dentista do Posto de Saúde. As consultas são agendadas e é realizado o tratamento e acompanhamento da saúde bucal das crianças do campo. Nesse processo, as crianças são acompanhadas pela funcionária da escola, enquanto as demais realizam atividades na escola na cidade, acompanhadas pela professora do campo.

De maneira geral, as equipes de gestão escolar das pré-escolas no campo sentem dificuldade de se deslocarem até o campo. Apesar disso, a coordenadora Cecília afirma que tenta fazer tudo o que pode pelas três escolas que coordenada.

“Então, às vezes, é uma dificuldade, mas a gente consegue fazer isso, valorizar não só essa escola [da cidade], quanto as duas lá [no campo]. Tudo que eu faço para eles aqui e tento fazer também para as escolas do campo. Então todas as facilidades, ou orientações, ajuda, tudo que a gente faz pra cá a gente tenta fazer pra lá também. Tem dado resultado, tem dado certo por enquanto. Só assim, de tá indo lá, às vezes pelo transporte, a gente até tem o transporte, quando a gente solicita, a gente tem, manda um ofício e vai, quando a gente precisa a gente tá indo lá, tem essa conversa no HTP e a gente se vê todos os dias”. (Coordenadora pedagógica Cecília).

Vale destacar que, segundo a coordenadora Cecília, o transporte é fornecido pelo município caso a gestão da escola precise se deslocar para o campo, embora haja dificuldade de acompanhar o trabalho do professor na própria escola no campo.

A diretora Fernanda também fala sobre essa dificuldade de estar mais presente na pré-escola no campo, o que ocorre em virtude da demanda de trabalho da escola na cidade:

“As visitas que periodicamente a gente faz, a nossa intenção era ir lá uma vez por semana, mas como a escola aqui [na cidade] demanda muito nossa presença, essa visita acontece quinzenalmente, né? Vou eu ou vai a Júlia ver de perto o que que tá acontecendo, se tá tudo bem, né? Então é isso, agora a outra escola [que está localizada na escola de ensino fundamental no campo] ela se torna um pouco mais fácil, porque a parte administrativa fica na EMEFRural”. (Diretora Fernanda).

A partir das considerações levantadas, a atual organização administrativa e pedagógica das pré-escolas no campo é justificada pelas participantes pelo reduzido número de crianças em comparação ao da cidade.

A diretora Maria afirma que a organização pedagógica atual para as professoras do campo não é positiva, pois preferem realizar reunião de planejamento pedagógico com todas as professoras do campo, o que não vem ocorrendo devido à impossibilidade de atendimento dessa demanda pelas coordenadoras, o que necessitaria de novas contratações.

A diretora Fernanda significa que seria mais adequado que a coordenação pedagógica das pré-escolas no campo pudesse ser feita somente com as professoras do campo, sem a junção com as professoras da cidade no HTPC, mas a secretaria de educação é contrária a essa configuração.

A coordenadora Júlia entende ser importante a junção das escolas do campo com as escolas da cidade nas reuniões de HTPC, porém afirma que as questões do campo demandam

atenção, não possíveis de serem contempladas satisfatoriamente, dada a demanda das pré-escolas da cidade.

A diretora Maria sugeriu a criação de uma sede que pudesse ter uma equipe de gestão escolar somente para as pré-escolas no campo, mas não foi possível adotar essa configuração no município.

Portanto, as significações comuns das diretoras e das coordenadoras é que existe a necessidade de reestruturação da organização administrativa e pedagógica das pré-escolas no campo, para que o professor do campo possa ter um acompanhamento mais próximo e contextual.

6.2 A relação entre os gestores

No município A o coordenador pedagógico e o diretor escolar são cargos de confiança, ou seja, professoras efetivas da rede municipal de educação são convidadas a exercerem a função na gestão escolar.

Para compreendermos como a indicação política para gestor escolar ocorre no município investigado, remetemo-nos à fala da coordenadora municipal de educação infantil Valéria:

“O diretor é um cargo, até então, um cargo comissionado, de escolha do prefeito [...], mas, assim, foi uma opção do prefeito, quando realmente o pessoal foi chamado, até eu que estava e a gente que fez. Então, assim, a escolha foi primeiramente quem tinha os pré-requisitos, né? Tinha que ter pedagogia, e o pessoal que tivesse uma certa experiência, que já ‘tava’ há algum tempo na educação infantil, entendeu?”. (Coordenadora municipal de educação infantil Valéria).

A coordenadora Valéria explica que os cargos foram ocupados conforme formação em pedagogia e experiência na educação infantil, sendo que quem seleciona os profissionais é o prefeito da cidade.

Além disso, ela justifica o critério para contratar os diretores e coordenadores das escolas por indicação política, o que facilitaria o desenvolvimento de um trabalho em sintonia com a gestão municipal, o que não ocorreria caso fosse contratada *“uma pessoa que ‘ia’ entrar trabalhando contra o prefeito, contra a gente”*. E complementa:

[...] “quando a gente fez essa maneira de ser escolhido, porque a gente quer trabalhar com as pessoas que vão trabalhar do nosso lado, que é a questão da situação e da oposição, que isso, principalmente, em cidade pequena, ele tem um peso muito grande. Então, por exemplo, poderia até ter pessoas, como diretor com experiência maior

do que um nosso que entrou, mas é uma pessoa que já ia entrar trabalhando contra o prefeito, contra a gente. Então, como é que a gente ia trabalhar dessa maneira, entendeu? Então eu avalio assim, vem caminhando, mas eu sou uma pessoa que tem uma expectativa maior do trabalho. Então, assim, fico um pouco frustrada, eu gostaria que a coisa tivesse desempenhando melhor[...]. Então, quando eu faço uma pauta ela aborda tudo, eu falo do assunto e faço uma colocação de forma que a coisa caminhe do jeito que a gente gostaria que tivesse a gestão. Então, tem coisas que a gente tá muito satisfeita, tem coisa que a gente tá meio assim, mas de uma maneira geral, nós estamos caminhando, todas as escolas fazem o atendimento necessário, a coordenação pedagógica tá caminhado, tá caminhado bem”. (Coordenadora municipal de educação infantil Valéria).

Ficou evidente na fala da coordenadora Valéria que, pelo fato das gestoras escolares estarem em cargos de confiança, espera-se que as mesmas estejam afinadas à secretaria de educação e ao governo municipal.

No entanto, mesmo tendo gestoras ocupando cargos indicados pelo prefeito da cidade, a coordenadora Valéria ainda se sente “frustrada” pelo desempenho delas, pois tem uma expectativa maior em relação ao trabalho nas escolas.

Assim, a coordenadora Valéria significa tal prática como necessária, pois a gestão escolar tem que trabalhar a favor do governo municipal.

Vale destacar que a significação da coordenadora municipal tem relação com a seguinte experiência por ela vivida:

“Teve o período, que o nosso prefeito saiu. O outro não deu valor a nada do que a gente fez, acabou com muita coisa que era realizada. Inclusive, nós estamos em um processo de reconstruir muita coisa, que acontecia e que de repente não foi dada essa importância e o pessoal, assim, acomodou com aquilo que não era importante. Não dava significação, então, a gente vem, buscando resgatar esse encantamento [pela educação infantil]. Porque a administração [...] na ocasião que estava, não tinha esse perfil, assim, de compreender, porque é difícil das pessoas terem essa visão da educação infantil, que queiram interagir com a educação infantil” (Coordenadora municipal da educação infantil Valéria).

Para a coordenadora Valéria, que ocupa o cargo de coordenadora de educação infantil municipal desde de 1998 e foi responsável pela coordenação e implantação do projeto pré-escola no campo do município, a alternância de poder significaria a descontinuidade de políticas públicas. Nesse sentido, a indicação partidária para gestor escolar seria a melhor maneira para garantir a execução de propostas educacionais almejadas pelo município.

Em contrapartida, as diretoras escolares significam de forma mais complexa essa prática, adotada pelo município.

“Então, eu vejo que tem um lado positivo e tem um lado negativo. Porque, assim, o lado positivo, eu vejo, assim, normalmente são chamadas pessoas que já tem um bom trabalho. O lado negativo, eu vejo que a maioria são convidados político. Por competência, que eu conheço só tem duas pessoas, que é eu e uma outra colega, que não tem vínculo nenhum com político. Agora, as outras, todas têm vínculo com político, por exemplo, por esse lado eu acho que é negativo”. (Diretora Maria).

Maria destaca que, em seu caso, mesmo fazendo parte de um cargo indicado pelo prefeito, ela foi contratada por “competência”; apesar da indicação, não possui “vínculo nenhum com político”.

O lado positivo desse tipo de contratação é a experiência das gestoras, pois as mesmas só são contratadas se já tiverem um histórico de bom trabalho na rede de educação infantil.

A diretora Fernanda também é contratada por indicação política, mas seu processo de contratação foi diferente. Ocorreu há 12 anos, quando iniciou sua carreira na gestão escolar.

“Eu fui convidada, sem terminar a faculdade. Eu fui convidada pra ser gestora, porque as pessoas, que estavam até então, eram pessoas que não tinham uma qualificação, e as creches no município estavam numa fase de sair do assistencialismo, voltar mais para área educacional. Então, o prefeito teve essa visão na época e nos convidou, não só a mim, mas outras colegas do trabalho que eram efetivas da educação infantil, né? Estavam fazendo pedagogia, e ele nos convidou para fazer uma proposta para o grupo, né? Uma proposta de trabalho. Várias pessoas participaram dessa proposta, e houve uma votação, né? Entre as várias pessoas, na ocasião eram só três vagas, né? Então foi, assim, não foi uma prova, mas foi, assim, você falar o que você pensava, quais seus planos de trabalho, o que você queria com aquilo para estar trazendo para a educação infantil. Aí nós tivemos uma hora de apresentação da nossa proposta, depois houve um intervalo, onde professores efetivos fizeram sua votação, e aí houve uma classificação e graças a Deus eu fiquei entre as três meninas, que tinham essas três professoras, que tinham sido escolhidas. De lá pra cá a gente ficou com cargo efetivo no PEB I [professor de educação básica I], mas em função gratificada na parte de gestão”. (Diretora Fernanda)

Fernanda afirma, na fala acima, que quando foi convidada para atuar como diretora escolar, as escolas ainda não tinham diretoras formadas em pedagogia exercendo o cargo na gestão escolar. Assim, o prefeito da cidade, daquela época, convidou algumas professoras para ocuparem os cargos de direção escolar.

Apesar de ter sido um convite/indicação, a diretora Fernanda explica, que as professoras que aceitaram o convite tiveram que apresentar uma proposta de trabalho para as demais professoras efetivas da rede, que votaram para eleger três candidatas ao cargo de gestão escolar.

O critério adotado pelo prefeito foi escolher as professoras que tinham ou estavam cursando pedagogia, que fossem escolhidas a partir da exposição de uma proposta de trabalho.

Já as coordenadoras pedagógicas Júlia e Cecília foram contratadas no ano de 2014, momento em que atuavam como professoras na educação infantil. A coordenadora Cecília conta-nos como decidiram ocupar o cargo de coordenação pedagógica:

[...] “os professores sentiam falta [de mais coordenadoras], e aí numa reunião com o prefeito as professoras expressaram isso, e as coordenadoras também, ‘tava’ muito pesado, que ‘tava’ muito difícil, e aí foi quando ele [prefeito] perguntou: ‘quem tem interesse? Quem gostaria?’, Aí todo mundo ficou naquele silêncio, ninguém falava nada, e aí a [diretora] Maria ‘tava’ perto de mim, ela falou assim: ‘levanta a mão’, né? E aí eu: ‘ah não sei’, aí eu falei com ele [prefeito]: ‘olha eu aceitaria esse desafio’, porque é um desafio, a gente tá aprendendo, né? A gente já entrou depois, mas eu aceitaria o desafio ‘pra’ aprender mesmo, pra ter uma nova experiência. E aí ele falou: ‘então, tá certo já’, e a Júlia também levantou a mão e aí ficou certo, a gente começou as reuniões e começou a se organizar”. (Coordenadora pedagógica Cecília).

Pelo relato acima, a coordenadora Cecília deixa claro como ocorreu sua entrada na coordenação, ou seja, o prefeito foi quem ofereceu a vaga às professoras da rede de educação infantil para a coordenação pedagógica e respeitou a decisão daquelas que se prontificaram a assumir a função. Cecília ressalta que aceitou encarar o desafio na coordenação para que, com isso, pudesse ter mais experiência em sua carreira.

No momento da pesquisa, o município estava passando pelo processo de concurso público para gestor escolar. Esse concurso foi feito por determinação do Ministério Público (MP), que expediu um Termo de Ajustamento de Conduta (TAC). Isso ocorreu, segundo a coordenadora Valéria, pois no município havia muitos cargos de confiança, assim, o MP determinou a contratação de vários profissionais por concurso público, e o cargo de diretor de escola estava entre os cargos a serem regularizados.

“A questão é o seguinte: na outra administração, no fim da administração, houve, assim, uma questão de muitos cargos comissionados, que foram criados, e teve uma intervenção do Ministério Público, que muitos cargos estavam sem concurso. E aí, o prefeito [da gestão atual] retomou, ele já recebeu um termo de ajustamento de conduta, e nesse termo ele foi, assim, praticamente, o juiz, tipo assim, obrigado a fazer alguns concursos. E nisso entrou o diretor. Então, veio tentando, né? Justificar para a gente, tentar ficar com a nossa equipe, mas chegou um ponto, que infelizmente não teve como. Então, aí, teve que ser feito devido a esse termo aí, que teve que cumprir com ação judicial. Então, a gente, assim, já saiu [resultado da] primeira fase [do concurso]. Então, por exemplo dos meus gestores, 2 passaram e 2 não passaram. Então, a gente não sabe, como é que nós vamos fazer esse trabalho porque tem muita gente de fora [de outras cidades]. Nós

não sabemos quem passou, quem vai tá agregando toda essa proposta nossa. Então é um desafio muito grande que nós temos aí dessa situação”. (Coordenadora municipal de educação Infantil Valéria).

Segundo relata a coordenadora Valéria, na fala acima, o município não gostaria de abrir mão das equipes gestoras atuais das escolas de educação infantil. Dessa maneira, ela conta que ainda não sabe quem irá ocupar os cargos de gestão escolar no município, afirma ser um grande desafio enfrentar essa nova situação de muitos profissionais concursados, pois não sabe ainda como dar continuidade à proposta pedagógica a partir do novo quadro funcional.

A secretária de educação Dorotéia também expressa preocupação quanto à mudança de diretores concursados, pois segundo ela, os diretores de escola atuais são comprometidos com as escolas do município.

“Nós já tínhamos uma equipe formada, bem formada porque todos os diretores e vices são professores, que são afastados da sala de aula e vão pra direção. Então, isso daí está nos preocupando um pouco, porque é uma equipe que já ‘tá’ vindo de longa data de longos anos e o pessoal já ‘tá’, assim, bem engajado nas suas escolas e nós vamos passar por esse momento de transição de mudança.” (Coordenadora municipal de educação infantil Valéria).

Apesar de se preocupar com a mudança, a secretária de educação Dorotéia acredita que o concurso *“é positivo, eu sei que nós vamos ter um período de adaptação, porque tem inscrições de pessoal de fora [da cidade], então, nós vamos passar por esse período de adaptação, mas eu acredito que vai ser positivo, né?”*.

A diretora Maria revela que o concurso público para gestor escolar é uma política pública mais justa, que garante *“direitos iguais”*, significando o concurso como uma política que favorece a competência, como ela mesma diz, *“o merecimento”* em ocupar o cargo.

“Foi até esses dias. Agora é concurso. Inclusive teve concurso domingo, já saiu o gabarito, mas não saiu a classificação. Então, a partir do ano que vem vai mudar essa estrutura, vão ser os concursados. São direitos iguais, né? Aí não tem discrepância, você não tá aqui porque te escolheram, você está aqui porque por merecimento, né?”. (Diretora Maria).

Essa notícia trouxe preocupações para a diretora Fernanda, pois depois de 12 anos na gestão escolar, não sabe se irá conseguir passar no concurso público e se manter no cargo:

“A princípio, a gente assustou um pouco, porque faz muitos anos que nós estamos no cargo, a gente, eu não via com bons olhos a princípio. Porque,

assim, [...] ele [prefeito] nos manteve no cargo por muito tempo, muitos anos, se doando, abrindo mão de tudo, trabalhando naquilo que você acha que é o ideal, não cruzando os braços, tá sempre disponível para a política municipal, que a gente trabalha nessa linha. Enfim, assustou um pouco, mas a gente vê que não tem como, que tem que ser esse o caminho, porque não tem como. Porque se a gente quer uma gestão democrática, tem que começar por aí. Então, assim, agora com uma visão mais calma de tudo que passou, né? A gente não sabe se a gente vai conseguir estar ou não entre os 7 candidatos de diretor ou quatro de vice, né?”.(Diretora Fernanda).

Mesmo tendo que enfrentar as incertezas relativas ao concurso, após longos anos de trabalho na gestão, a diretora Fernanda relata que não consegue exercer uma gestão democrática, pois há uma lógica na rede de educação municipal pautada na “hierarquia”, assim, toda decisão da escola necessita receber autorização da secretaria de educação.

[...] “toda decisão que eu vou tomar, eu tenho que ligar [na secretaria de educação] e comunicar que eu ‘tô’ tomando aquela decisão. E na hora que eu comunico, às vezes, a pessoa que tá do outro lado, que é acima de mim pela hierarquia, ela diz que não, não é bem assim. Então, mudar dia de HTPC, mudar dias de formação continuada, tomar uma providência em relação a um funcionário, mudar a rotina da escola de acordo com as necessidades que nós temos aqui dentro, flexibilizar o horário de saída em determinados dias. Então, algumas questões não só pedagógicas como administrativas.” (Diretora Fernanda).

Essa hierarquia descrita por Fernanda torna a relação entre gestão pública municipal, secretaria de educação e unidades escolares verticalizada, na qual a gestão da escola tem que executar propostas vindas de instâncias “superiores” (gestão municipal e secretaria de educação). Nesse contexto, tem-se como um ingrediente a mais o fato das diretoras serem contratadas por indicação política.

Segundo a diretora Fernanda, a falta de autonomia para tomar decisões administrativas e pedagógicas no âmbito da escola afeta a qualidade da educação ofertada:

[...] “às vezes, a gente necessita de fazer uma coisa além, ou flexibilizar. Então, a coisa vem meio que pronta para você cumprir e aí você sente meio que na obrigação de cumprir, né? Porque alguém lá de cima falou. Não tem que ser assim, vai ser assim ‘pra’ todo mundo e, às vezes, o que é ‘pra’ todo mundo não é bom pra tua escola naquele momento”. (Diretora Fernanda).

A diretora Fernanda relata que as propostas recebidas pela escola para serem executadas, nem sempre são adequadas para a realidade da escola.

Um exemplo de proposta vinda da secretaria de educação, que a diretora Fernanda afirma se sentir na obrigação de cumprir é descrita abaixo:

“Mudar um horário de uma festa, coisa simples, até coisas mais graves como tirar uma ação do projeto político, né? Que, às vezes, os professores acharam coerente que essa ação não tenha, e ela não pode deixar de existir porque é uma questão ou uma ação vinda da secretaria”. (Diretora Fernanda).

A partir do que foi apresentado, constatou-se que, enquanto as diretoras escolares significam a indicação prática negativa, a coordenadora municipal significa tal ação como necessária. Significações, portanto, opostas.

A secretária de educação, apesar de se preocupar com a vinda de novos diretores para as escolas, significa que a mudança será positiva.

O critério de contratação de gestores escolares por indicação política pode ser considerado um entrave para o exercício da gestão democrática e para a construção da autonomia da escola, assim significa a diretora Fernanda.

Em relação à autonomia, por serem os cargos de diretor e coordenador pedagógico indicações políticas, a lógica que se revela é uma relação hierárquica de poder. As escolas devem executar propostas prontas, que muitas vezes não correspondem à realidade da educação infantil, por serem inadequadas e não representativas da comunidade escolar.

Sendo assim, no município investigado pode-se perceber que, até o momento, a gestão escolar, na lógica da indicação partidária, deve estar a serviço da gestão municipal e não da comunidade escolar, pois toda decisão no âmbito da escola tem que ser aprovada pela secretaria de educação, demonstrando uma relação verticalizada na gestão da educação.

6.3 A participação da família e o conselho escolar

Durante as observações em campo, deparamo-nos com situações bastante positivas em relação ao vínculo entre as famílias do campo e a pré-escola no campo. Segundo a coordenadora municipal de educação infantil Valéria, a participação da família do campo é bastante elevada, cerca de *“95%, a gente tem os pais lá [nas pré-escolas no campo], que é uma coisa maravilhosa, dos pais do campo”*.

A coordenadora Cecília afirma que a participação da família em reuniões e apresentações das crianças na pré-escola no campo é grande, pois *“todas as reuniões, assim, têm um número grande, nas apresentações, apesar de ser uma sala com, às vezes, 15, 20 alunos no máximo, os pais vão, gostam de tá junto”*.

A diretora Fernanda também cita que, durante as reuniões, momento em que a equipe gestora está presente na pré-escola no campo, as famílias participam nas duas pré-escolas no campo que a diretora administra.

“Elas fazem questão de ir a todas as reuniões, tanto aqui na fazenda C, como na fazenda D, a sala fica lotada, elas [mães do campo] participam, elas questionam, elas agradecem, que é uma coisa, assim, que a gente não ouve aqui na cidade, o agradecimento. Às vezes você não faz nada, entendeu? Simplesmente, executa sua ação ali do dia, e elas são imensamente gratas pelo que você faz pelo filho dela, entendeu?”. (Diretora Fernanda).

Além de participarem das reuniões, a diretora Fernanda compara a gratidão das famílias do campo às famílias da cidade, e ressalta que, no campo, além de mais participativas, as famílias são muito agradecidas pelo que a escola proporciona às crianças, revelando forte valorização da escola e da educação.

Essa gratidão que as famílias têm pela escola, segundo a diretora Fernanda, revela a qualidade do trabalho desenvolvido:

“Vejo isso, [a família do campo] só falta ficar de pé quando a gente chega, sabe? Assim, tanto a gente [da gestão escolar] como a professora é muito respeitado, mas eu acho que isso é fruto de todo esse trabalho que tem sido feito ao longo dos anos, não foi um trabalho perfeito, não é um trabalho perfeito, mas um trabalho que se fez necessário, né? Para atender toda essa demanda, e que elas [famílias] hoje veem com uma eterna gratidão”. (Diretora Fernanda).

A diretora Fernanda também ressalta que a gratidão que as famílias do campo sentem é resultado do trabalho dedicado da equipe educacional do município no atendimento às crianças do campo na escola, e da oferta da pré-escola no campo para atender a necessidade das famílias.

A coordenadora Cecília atribui a participação da família do campo à valorização que as mesmas têm pela escola.

“Eles valorizam mais por ser mais difícil, né? Talvez aqui na cidade seja muito fácil o atendimento, aí o aluno vem na escola, às vezes, mora pertinho, a gente atende as crianças do bairro. Mas a valorização pessoal dos pais para com a escola eu acho que é maior [no campo]. A gente sente que é maior, até mesmo pela dificuldade de conseguir, assim, que busque, às vezes a fazenda é longe, eles valorizam demais”. (Coordenadora pedagógica Cecília)

Cecília significa que as famílias sentem que é mais difícil manter uma escola de educação infantil no campo. No caso, ela cita o transporte como um ponto muito positivo, pois as fazendas são distantes da escola e a criança é pega na porta de casa e continua: *“a família valoriza tanto que busca lá, que quando tem uma apresentação, vai a família inteira, vai os irmãos, sabe?, os pais, os parentes, vão todos. Então eles valorizam muito”.*

A coordenadora de educação infantil Valéria também atribui a intensa participação da família pela valorização da escola no campo e ao fato da criança ter a oportunidade de estudar na própria área rural. Segundo a coordenadora Valéria, a família é muito agradecida, pois:

[...] “desde que a gente começou esse projeto [pré-escola no campo] todos os eventos, a gente mede muito pelos eventos festivos, a semana que teve [festa] lá na fazenda B, teve uma família que levou a mãe, o pai, o irmão a cunhada. Foi, assim, a família inteira para ver o pequeninho dançar. Então, assim, eles têm um prazer muito grande de tá na escola, a gente sente, assim, que eles têm um agradecimento muito grande, por ter aquela escola, pelo filho ter essa oportunidade, do filho tá lá na escola”. (Coordenadora municipal de educação infantil Valéria).

Procurou-se também compreender se há participação das famílias do campo no conselho escolar e como funcionaria esse espaço, visto que a gestão da escola está alocada na cidade.

A diretora Fernanda explica que o conselho escolar ocorre em reuniões bimestrais “a cada dois meses, uma reunião de conselho”.

A diretora Maria, que administra e coordena duas pré-escolas no campo, reconhece o caráter democrático do conselho escolar que deve eleger os participantes, mas afirma que não realiza esse processo, opta por escolher a família que ela sabe que participa de outros espaços na pré-escola no campo.

“No pré no campo, o certo no papel, bonito, a gente deve promover a reunião e eleger, mas a gente sabe que não é sempre que os pais vêm. Então, eu vou ser muito sincera, eu escolho aqueles que participa. Não é certo escolher os familiares, porque da escola [a família] é maioria que tem que participar, né? Que é 60% dos professores e funcionários e o restante é pai. Então, assim, o certo é fazer a votação, mas, às vezes, vai votar, vai fazer a eleição, aí escolhe um pai, que não é presente. Hora que eu ligar não vem nas reuniões. Então é difícil, todo mundo faz isso, não é certo, mas a gente faz. Eu preciso daquele que é certo, hora que eu ligo ele vem. Então, no pré no campo eu fiz isso, eu liguei para os pais, eu falei para as professoras: ‘fala com tal mãe, tal, tal, tal, vê se eles aceitam fazer parte do conselho de escola’”. (Diretora Maria).

Chama a atenção o fato das gestoras, nas falas acima citadas, apontarem a intensa participação da família do campo na pré-escola, mas manterem processos de escolha dos representantes dos pais baseados não na escolha autônoma das famílias, mas na escolha seletiva da diretora.

A diretora Maria explica que a reunião do conselho escolar é realizada no mesmo dia da reunião de pais.

“Eu tento fazer junto da reunião de pais, aí eu acabo a reunião de pais eu já faço separado com eles, dependendo do assunto, eu já ponho na reunião de pais, se não for muito, assim, complicado, se for um assunto de verba que veio no PDDE, aí eu vou expor na reunião de pais, falo: ‘tem esse dinheiro o que que vocês acham que deve ser investido?’ Eu tenho esse plano, mas quando é uma coisa muito complicada, às vezes, tem algum problema na escola, aí eu trato só com o conselho mesmo”. (Diretora Maria).

A prática da diretora estende as decisões, por vezes, ao conjunto de pais, em determinados momentos, apenas ao conselho de escola.

A diretora Fernanda, que administra e coordena duas pré-escolas no campo, explica que fica a critério da família do campo fazer eleição, ou da manifestação de alguma família em reunião de pais, em relação ao desejo de participar ou não do conselho escolar:

“A gente constitui conselho todo início do ano. Como a fazenda C não tem ainda formada a APM [associação de pais e mestres], ela [a pré-escola] faz parte do nosso conselho [...]. Então, todo o conselho de escola a gente quando vai constituir, a gente faz a eleição. Então, na reunião de pais a gente pergunta: ‘olha a gente precisa de representante da fazenda C, de pelo menos um pai titular e um suplente, vocês querem votação ou vocês escolhem entre vocês?’ Aí, sempre tem aquele que fala: ‘aí, eu quero participar’, agora tem pai que não quer participar”. (Diretora Fernanda).

No entanto, a diretora Fernanda relata que a pré-escola da fazenda C, por não ter Associação de Pais e Mestres (APM), a família participa do conselho escolar, o que demonstra, como indicou a diretora Maria, que assuntos da APM se misturam aos assuntos do conselho escolar.

Resumidamente, constatou-se que as significações das gestoras quanto à participação das famílias do campo na pré-escola são bastante positivas. Todas as gestoras afirmaram que a família participa em reuniões e eventos na escola. As significações sobre a participação das famílias remetem à gratidão pela escola, ao reconhecimento do trabalho de atendimento das crianças na escola, ao fato de terem acesso à escola e ao transporte escolar, que inclusive promove a participação das famílias.

Na escolha de representantes do conselho escolar, há estratégias diferenciadas, ora mais voltadas para a participação das próprias famílias acerca do processo, ora centralizadas na figura do diretor, que convida os pais que julga ser mais participativos.

7 GESTÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA

7.1 Projeto Político Pedagógico das pré-escolas no campo

As pré-escolas no campo possuem um Projeto Político Pedagógico (PPP) específico, cujo processo de construção, segundo a coordenadora municipal de educação infantil Valéria, foi iniciado em 2010:

[...] “então o que acontece, primeiro foi feito, inclusive o primeiro PPP, eu é que fiz com toda a equipe, com motorista, funcionários, professores, né? Isso foi em 2010. Aí, a gente fez esse primeiro, e nos outros anos que a gente retomou, a gente sempre faz assim. Esse ano, a gente tem que rever tudo de novo, porque tem gente nova, tem que refazer tudo agora no meio do ano [...]. Então, como às vezes mudava algum tipo de situação, foi implementado ações novas, dentro de cada escola, mas sempre foi feito separado, porque a realidade deles [das crianças do campo] é diferente”. (Coordenadora municipal de educação infantil Valéria).

Participou do processo de construção do PPP toda a equipe das pré-escolas no campo. A construção do primeiro PPP, segundo Valéria, foi coordenada por ela. Em sua fala fica evidente um caráter dinâmico dado ao PPP, com modificações e revisões anuais, a partir de novas demandas e da introdução de novos professores e funcionários. A justificativa para um PPP específico das pré-escolas no campo é dada pelo reconhecimento da realidade diferenciada.

A diretora Fernanda conta que no processo de construção do PPP das pré-escolas no campo, o envolvimento das diretoras foi gradual:

“Então, em primeiro momento a Valéria esteve junto, porque a gente ‘tava’, assim, tudo muito novo esse projeto acontecendo. E aí ela se reuniu com o pessoal no primeiro ano [...]. Nos próximos anos pra frente a gente já começou a reunir sozinha [com as pré-escolas no campo], só que a gente só fazia os anexos. Então, a partir daí, a gente começou a se reunir todos os começos do ano, né? E avaliar se as ações propostas foram alcançadas ou não, né? A fazer essa escuta das 4 unidades [4 pré-escolas no campo], que as 4 ficam juntas nesse momento”. (Diretora Fernanda).

Já em 2011, momento da reconstrução do primeiro PPP das pré-escolas no campo, a equipe escolar se reuniu para avaliação e planejamento das ações a serem realizadas durante o ano.

Segundo a diretora Fernanda, no ano de 2014, ela e a coordenadora Júlia não puderam participar da reconstrução das ações que fazem parte do PPP das pré-escolas no campo:

“Esse ano [em 2014] quem conduziu foi a [diretora] Maria, porque a escola dela era a menor, e a Valéria decidiu que ela [diretora Maria] ficaria lá com todos os professores, e aí, eu não tive participação [...]. Porque foi concomitante, ele [o prefeito] determinou o dia, que era para fazer [o PPP], o horário de começo e de final. Foi o primeiro dia que a Júlia começou aqui como coordenadora. Então, ele [prefeito] já mandou o material pronto, os slides que ele queria que passasse, o que ele queria que discutisse”. (Diretora Fernanda).

Portanto, no ano de 2014, apenas a diretora Maria ficou responsável por coordenar a construção das ações do PPP das 4 pré-escolas no campo. Para tanto, todas as professoras do campo foram agrupadas em uma das escolas de educação infantil localizadas na cidade.

A diretora Maria explica que foi o prefeito quem introduziu a metodologia, conhecida como ¹²5W2H, utilizada nas escolas do município para organizar o planejamento das ações pedagógicas no PPP. Também foi proposta da prefeitura a mudança da nomenclatura de Projeto Político Pedagógico (PPP), para Projeto Político Pedagógico Participativo e Inclusivo (PPPPI).

“Foi ele [prefeito] que iniciou isso, ele é apaixonado pela educação [...]. Inclusive essa revolução de PPP foi ele que trouxe, foi ele que iniciou a metodologia 5W2H, ele que trouxe isso, levou para congresso, foi para o exterior, ‘tá’ explanando, apresentou todos os nossos PPPIs lá. Então foi ele quem introduziu essa ideia [...]. Porque o nome é projeto político pedagógico, a gente sabe nos termos, né? Aí, ele pôs projeto participativo e inclusivo, porque ele fala tem que ser democrático, tem que participar [...], todo mundo tem que estar dentro, não adianta só participar, todo mundo tem que se sentir incluso dentro do processo, agora dá onde veio? Eu não sei”. (Diretora Maria).

A diretora Maria afirma que o prefeito gosta muito da área educacional e, por isso, se envolve quanto às políticas públicas do município, que afetam diretamente a organização do trabalho pedagógico nas escolas. Ela acrescenta não conhecer a origem da metodologia 5W2H, utilizada para organizar o planejamento escolar no PPPPI. Segundo a coordenadora municipal Valéria, o acréscimo dos termos Inclusivo e Participativo, junto à nomenclatura do Projeto Político Pedagógico, deve-se para reforçar o teor democrático do processo de construção do documento.

¹² Consta no Projeto Político Pedagógico Participativo e Inclusivo das pré-escolas no campo (2012, p. 05) que “A Metodologia dos 5W e 2H são “princípios da Qualidade Total e estão fundamentados na Administração Científica, trata-se de uma técnica administrativa multidisciplinar formada por um conjunto de programas, ferramentas e métodos aplicados no controle do processo de produção para obter bens e serviços pelo menor custo e melhor qualidade, objetivando atender as exigências e a satisfação dos clientes”. Adequando esta metodologia à aplicação das estratégias do PPPPI, esta otimiza a execução e o controle das ações de cada estratégia, atribui responsabilidades aos seus executores e determina as circunstâncias em que cada ação será realizada.”

Em relação à metodologia 5W2H, que as gestoras tiveram que adotar para a construção do PPPPI, a coordenadora Cecília explica que todas as escolas do município, tanto no campo como na cidade, usam essa ferramenta para construir ações educativas, que serão colocadas em prática durante o ano letivo.

“Tem a metodologia que é a 5W2H, que é: O quê, que ação será executada? Por que, por que a ação será executada? Onde, onde será executada? Quando, quando a ação será executada? Quem, quem irá executar a ação? e Como, como será executada a ação? Então, a gente faz as ações a partir dessa metodologia, que é a metodologia do município, todas as escolas usam a mesma metodologia.” (Coordenadora Pedagógica Cecília)

A diretora Fernanda e a coordenadora Júlia apresentam uma perspectiva crítica em relação à metodologia. Acreditam que, ao definir quem fará determinada atividade, a escola perde a noção do coletivo e fragmenta as ações escolares.

A coordenadora Júlia diz que ela e a diretora Fernanda, no momento da construção das ações da escola, tentam: *“agrupar o máximo de pessoas possível”* no item *“Quem vai fazer? Sempre a gente tenta colocar a equipe da escola [...] para não fragmentar muito a coisa no grupo”*.

Portanto, em relação ao PPP das pré-escolas no campo, pelo que as gestoras apontaram, sua construção se iniciou em 2010, por ser uma proposta nova, que se propôs a discutir as questões específicas do campo, quem coordenou sua primeira versão foi a coordenadora da secretaria de educação. A participação da gestão escolar com o conjunto da equipe da pré-escola no campo iniciou em 2011, com a reconstrução e avaliação das ações a serem realizadas pelas pré-escolas no campo.

Uma nova metodologia de planejamento foi introduzida no município pelo prefeito e as pré-escolas estavam em fase de conhecimento e adaptações dessa metodologia. Uma nova nomenclatura foi dada ao Projeto Político Pedagógico, incorporando os termos Participativo e Inclusivo para reforçar o teor democrático da construção do projeto da escola. A metodologia que consta no PPPPI das pré-escolas no campo, segue uma orientação da gestão empresarial.

7.2 Currículo

O município investigado teve como base curricular material apostilado privado por 10 anos na educação infantil, incluindo, assim, as pré-escolas no campo.

Em 2013, o município adotou o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998), para reorientar o currículo da educação infantil e a prática do professor.

Em relação ao material apostilado, a coordenadora municipal de educação infantil Valéria afirma que:

“Essa experiência, a princípio, ela foi muito boa. Porque o professor já tinha atividade pronta, só que tudo aquilo que você não participa não tem o mesmo significado, por fim, a gente sentiu um material extremamente engessado. O professor, assim, quase não conseguia criar. Porque ele tinha que cumprir aquilo ali, um material extenso, que para ele dar conta daquilo lá, ele tinha que abrir mão de atividades que eram importantes para a criança, inclusive o brincar”. (Coordenadora municipal de educação infantil).

A coordenadora Valéria ressalta acima que trabalhar com o material apostilado era bom, pois: *“já tinha tudo pronto”*. No entanto, ela também afirma que o material não tinha significado nenhum para os professores, pois eles não participavam do processo de construção das atividades.

Além disso, Valéria diz que receber uma proposta de trabalho pronta afetava o processo de criação do professor. Assim, o professor ficava preso às atividades da apostila, já que ele tinha que terminar todas as atividades propostas, o que o fazia abrir mão de atividades importantes envolvendo o brincar.

Dessa forma, a coordenadora Valéria ressalta que a criança, às vezes, não tinha ânimo para realizar todas as atividades propostas pelo material apostilado.

[...] “para você manter aquele material o bimestre inteiro, você tinha que trabalhar 3 atividades todos os dias, nem sempre a criança tinha esse pique para trabalhar essas atividades, cansava. E de uma maneira geral, o pessoal foi ficando assim desmotivado, ele engessou demais, não deu a oportunidade para o professor criar. (Coordenadora municipal de educação infantil Valéria).

Ademais, não apenas as crianças se sentiam sobrecarregadas com tantas atividades. Valéria significa que os professores se sentiram desmotivados, pois o material impedia o professor de criar atividades para seus alunos, engessando, assim, o trabalho docente.

Nesse mesmo sentido, manifesta-se a diretora Maria:

“Era boa a apostila, embora a gente fica engessada. No meu ponto de vista, apesar de não estar em sala de aula, eu acho que é melhor como está, sem a apostila, ‘pro’ professor ter mais liberdade, ele escolhe o material que ele quer trabalhar, ele tem mais amplitude do que ele pode dar, ele sabe o que ele tem quer trabalhar naquela semana. Então, ele tem uma vasta gama de

oportunidades, que ele pode fazer. Então, assim, eu acho que ficou melhor sem”. (Diretora Maria).

Acima, a diretora Maria também afirma que foi melhor a retirada do material, pois sem a apostila o professor tem mais liberdade de escolha para desenvolver o trabalho com as crianças na educação infantil.

Segundo a diretora Fernanda, o material apostilado não era positivo, pois o fato do professor receber as atividades todas prontas no material apostilado, inclusive com sugestões de como desenvolver as atividades, gerou uma estagnação do trabalho docente.

“É um material que vem pronto, com atividades para você desenvolver, vem até a sugestão de como desenvolver aquela atividade. Então, o que aconteceu? Nosso professor, ele acomodou um pouco, porque ele já tinha no verso da folha, já vinha como ele desenvolver, o que a gente observou? Houve uma estagnação”. (Diretora Fernanda).

De maneira geral, as gestoras significam que após 10 anos de uso do material apostilado privado houve um impacto negativo no trabalho docente, que impediu a criação do professor e promoveu a estagnação do trabalho docente, além da sobrecarga e da pouca atratividade lúdica para as crianças.

A coordenadora Valéria contou que o município fez uma pesquisa com os professores da rede de educação infantil e eles concordaram com a retirada do material apostilado. Nesse momento, houve a elaboração do material próprio com base no Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI).

“O município sentiu que já ‘tava’ desmotivado. Então, a gente fez uma pesquisa falando com o professor o que eles achavam. E de uma maneira geral, eles falaram que tudo bem, e aí o que a gente fez? A gente montou nossa equipe pedagógica e montamos em cima dos ‘Referências’ [RCNEI], que hoje é o documento que nós temos, assim, livro de cabeceira da educação infantil [...]. Ele é muito rico, é um material bem detalhado que trabalha as práticas didáticas, fala os objetivos. Então, assim, atividades, sugestões de atividades. Então, a gente pegou esse material e montou em cima desse material. Então, a diretriz que a gente tem é dele”. (Coordenadora municipal de educação infantil Valéria).

Após a retirada da apostila, a coordenadora Valéria afirma ter montado uma equipe de coordenação pedagógica para reestruturação curricular embasada no RCNEI, pois o documento é considerado pela coordenadora muito rico em detalhes, com sugestões de atividades.

“É o departamento da educação infantil, é eu com minhas coordenadoras. Então, a gente fez e montou. E isso fez com que o professor, a gente dá uma um esqueleto uma linha, mas o professor é que vai agregar as atividades dentro daquilo ali. Então, deu mais autonomia para o professor escolher que atividade. A gente passa as atividades, a gente vai trabalhar uma noção de matemática, a gente passa uma atividade, mas se o professor quer trabalhar aquilo com outra atividade que acha mais interessante, ele tem mais autonomia, ele vai trabalhar aquele conteúdo. Então, assim, o professor se sentiu mais integrado, mais partícipe”. (Coordenadora municipal de educação infantil Valéria).

Valéria significa que, a partir dessa nova proposta curricular, os professores assumiram um papel mais autônomo, podendo aderir às sugestões de atividades ou incluir atividades diferentes em seu planejamento pedagógico. Para ela, a nova proposta abriu caminho para que o professor se “*sentisse mais integrado, mais partícipe*” do processo educativo.

A diretora Fernanda conta que quando o prefeito da cidade não renovou o contrato com o sistema privado de ensino “*houve uma situação de desconforto*” por parte das professoras, pois: “*foi como se tivesse tirado o chão de algumas, da grande maioria*”. Por outro lado, houve professor que:

[...] “agradeceu, que gostou, porque a partir daí ele teria mais autonomia para criar a sua própria atividade. Tinha professor, que são os professores mais criativos que nós temos agora, que peitava, que falava: ‘quero ver quem vai me fazer dar essa atividade! Eu arranco a folha da apostila, eu não vou dar. Isso não tem nada a ver com meu aluno’”. (Diretora Fernanda).

Segundo a diretora Fernanda, os professores diziam que o material era descontextualizado e não tinha “*nada a ver*” com os alunos.

Nesse mesmo sentido, a diretora Maria afirma que a retirada do material foi resultado de “*muita reclamação dos próprios professores, o material estava fora da realidade das crianças.*”

Também para Júlia a apostila mostrou-se um material descontextualizado à realidade das crianças, pois: “*tinha atividade que não ‘tava’ na realidade deles [alunos]. Então tinha uma atividade que eles tinham que fazer com o lanche do McDonald*”.

Para ela, após a retirada da apostila, os professores prepararam suas aulas com variados recursos como: “*uma música, uma brincadeira, com teatro, com uma visita. Não tem mais a necessidade de tá ali presa naquele material*”. Segundo ela, sua experiência com o material foi a seguinte:

“Era uma cobrança, muito grande [para trabalhar com a apostila], e a gente tinha uma meta. Então, vinha aquele material e você tinha que concluir aquilo de qualquer jeito, você tinha que terminar aquela apostila, porque já vinha outra. Então, assim, não tinha aquele tempo, não tinha aquela criatividade, de sair, de brincar, não! Você tinha que tá ali ‘pra’ terminar o material. Você terminava o material, você podia sair ‘pra’ brincar”. (Coordenadora pedagógica Júlia)

Segundo conta a coordenadora Júlia, os professores eram muito cobrados a terminarem a apostila *“porque já vinha outra”*. Assim, os professores não tinham tempo para criar suas próprias atividades e abriam mão do brincar, pois a prioridade era a realização das atividades contidas no material apostilado. Somente após a conclusão das atividades da apostila o professor podia sair da sala de aula para brincar com seus alunos.

A coordenadora Cecília também atuou enquanto professora da educação infantil com o material apostilado privado e conta que:

“Olha, assim, na minha opinião, como professora eu não gostava, porque eu nunca tinha trabalhado com apostila e como a apostila era grande, a gente ficava muito presa, e professor você sabe? A gente tem uma grande criatividade, a gente gosta de trabalhar várias coisas e, às vezes, na mesma atividade, tinha muita coisa para a gente fazer. Às vezes, não tinha como você trabalhar outras formas. Então, em 2012 eu trabalhei com a apostila, deu para trabalhar? Deu tranquilo. A gente tinha um norte, cada criança tinha sua apostila, não era péssimo, mas eu como professora, eu não gostava”. (Coordenadora pedagógica Cecília).

Sua turma era composta por crianças de 3 anos. Ela conta que não gostava de trabalhar com a apostila, pois era extensa e ficava muito presa às atividades do material. Ela ressalta que enquanto professora, prefere trabalhar usando sua criatividade.

Constatamos que, segundo as gestoras, o material apostilado privado na educação infantil impactou o trabalho do professor, que abriu mão de atividades lúdicas que envolviam o brincar, para poder dar conta de todo conteúdo programado na apostila.

Assim, as gestoras avaliam que a nova orientação curricular, pautada no RCNEI, tem contribuído para a organização do trabalho na escola, pois os professores têm mais liberdade no preparo de suas aulas.

7.3 Valorização da cultura

A valorização da cultura do campo esteve bastante presente nos discursos das participantes.

Segundo a diretora Maria, a construção da proposta político-pedagógica específica para as pré-escolas no campo foi elaborada, exatamente, para: “valorizar a cultura deles” [população do campo].

“É tudo diferente, porque o [PPP] do campo é voltado totalmente para a cultura e para os valores do pré no campo. Assim, o projeto do pré no campo é voltado para a rotina da escola, desde o momento que pega a criança, até o momento que deixa a criança, ele é todo voltado para ações da rotina, ao trabalho da atividade, da alimentação, da escovação, das musiquinhas”. (Diretora Maria).

Segundo a diretora Maria, um projeto pedagógico específico tem suas ações planejadas voltadas às necessidades das pré-escolas no campo, incluindo o transporte e a rotina pedagógica.

Essa ideia da valorização da cultura aparece também na fala da coordenadora municipal de educação infantil Valéria:

“Eu acho que é para valorizar a própria cultura que ele [criança do campo] tem, né? Se ele mora no campo, para que ele aprenda as coisas do próprio campo. Para que ele continue morando no campo, entendeu? Eu acho que o sentido foi, realmente, para a criança ter uma escola, mas, assim, valorizar o espaço, a cultura que ele vive, entendeu? Porque o êxodo é uma coisa que vem acontecendo muito, né? Para trabalhar com as coisas da terra, dali mesmo, do dia a dia. Aquilo que os pais passam, e a escola é só um suporte para tudo isso”. (Coordenadora municipal de educação infantil Valéria).

Em sua fala, a significação presente é da fixação do homem no campo. A escola seria, portanto, um suporte para o enfrentamento do êxodo rural.

Para a coordenadora Cecília, a proposta pedagógica que valoriza a cultura do campo e a escola no campo é uma forma de: “não descaracterizar a vida da criança”.

“Acho que, assim, a decisão veio para ‘tá’ inserindo ela [criança do campo] no meio de vida dela, né? No contexto de vida, que é a vida dela, onde ela vive, e aproximar da cultura. Toda a proposta pedagógica é voltada para realidade da criança, adaptada ao meio onde a criança vive. Então, para não descaracterizar essa situação de vida da criança. Tanto é que, depois no ensino fundamental, toda essa clientela é atendida no núcleo da fazenda D, que vai dar continuidade até o quinto ano”. (Coordenadora pedagógica Cecília).

A escola no campo preservaria de modo positivo o contato da criança com seu contexto de vida. Ela fala da proposta a partir do conhecido da criança:

“É o ambiente dela [criança do campo], né? É o ambiente que ela conhece, que está acostumada, que ela vai ficar tranquila lá, né? Pra não ser uma coisa, assim, tão diferente, é por esse motivo mesmo. A criança da cidade, ela é atendida na cidade e ela conhece tudo na cidade, e a criança no campo tem esse conhecimento do campo, ela sabe mais sobre as plantações, ela sabe mais sobre os animais, ela conhece. Então, na fazenda onde ela mora tem os animais e ela vê, durante o transporte ela vai vendo onde que ela tá, né? É o ambiente dela, é o ambiente onde ela se sente segura, ela conhece aquele lugar, e os pais também, acho que eles gostam muito”. (Coordenadora pedagógica Cecília).

Cecília reconhece com essa fala o conhecimento da criança e de sua família sobre o campo. Ela ressalta que a vivência com o conhecido e o sentimento de pertencimento ao contexto trazem segurança, tanto para as famílias como para as crianças.

Procurou-se compreender como a valorização da cultura é incorporada à prática das escolas de educação infantil no campo, como as gestoras orientam as práticas pedagógicas tendo em vista tal diretriz.

A coordenadora Cecília explica que o planejamento do conteúdo curricular é o mesmo para todas as escolas.

“É uma orientação geral [...]. O planejamento é igual para todas as escolas [no campo e na cidade]. Porém em cada escola existe uma realidade diferente. Como eu disse, aqui é uma realidade que é diferente da escola EMEI X [escola da cidade], então, a gente trabalha de formas diferentes, assim como o campo também é diferente [...], a gente busca orientar as diferenças de cada um”. (Coordenadora pedagógica Cecília)

Portanto, sendo uma proposta curricular geral para todas as escolas de educação infantil, a orientação que a gestão escolar dá para as professoras do campo é adaptar o conteúdo à realidade do campo, como explicita a coordenadora pedagógica Júlia:

“Todas elas [professoras do campo] adaptam a realidade do campo. Então, vamos supor, nós vamos trabalhar o número 1, então, eu dei a atividade do número 1 com alguma coisa que veio, alguma coisa da cidade, ela [professora do campo] pega algum desenho do campo, invés de eu por um carro, eu vou por uma galinha. Então, elas [professoras do campo] vão procurar atividades de dentro do contexto deles, é mais do professor adaptar essa atividade”. (Coordenadora pedagógica Júlia).

A adaptação do conteúdo ocorre não pela modificação metodológica, mas fundamentalmente pela incorporação de elementos do campo.

A diretora Fernanda exemplifica a incorporação do campo nas atividades da educação infantil por parte das professoras:

“Que nem no dia da festa junina: a mãe falou que o maracujá que elas plantam é orgânico e aí a Aline [professora do campo] já foi falar assim: ‘eu posso levar as crianças ‘pra’ conhecer?’. A Aline já aproveita as oportunidades: ‘ai pode, mas eu tenho que ver com a minha gerente que dia você pode ir, porque a gente pode agendar [disse a mãe da criança]’. Então, assim, é tudo muito dinâmico, elas [professoras do campo] querem aproveitar”. (Diretora Fernanda).

Na fala acima, a diretora Fernanda apresenta as professoras como ativas no processo de mediação do conhecimento da criança com o campo. A professora julgou importante trabalhar com as crianças para conhecerem a plantação de maracujá orgânico na fazenda em que a mãe de uma aluna trabalhava. A prática das professoras do campo é significada como dinâmica pois, a partir da realidade do campo, elas criam oportunidade de inserção daquele contexto às atividades da educação infantil.

Outra prática adotada na consideração da realidade da criança refere-se ao desenvolvimento de projetos:

“É um direcionamento que a gente dá, é um direcionamento mesmo daqui, mas a orientação é que elas [professoras do campo] possam abordar as questões ligadas ao campo. Então, sempre que tem um projeto, mas é um projeto voltado para o campo. Elas trabalharam jardim suspenso, plantio de hortaliças. Então, elas, assim, trabalham algumas atividades mais voltadas para o cultivo da terra, para conhecer as coisas do campo mesmo”. (Coordenadora municipal de educação infantil Valéria).

Além da adaptação do conteúdo, Valéria explica que os projetos realizados anualmente são construídos conforme o contexto de vivência da criança.

Segundo a coordenadora pedagógica Cecília, como a diretriz curricular é a mesma, os projetos acabam sendo a oportunidade para abordar questões culturais e do contexto da criança.

“É mais sobre os projetos que diferenciam bastante, os projetos do campo, que é o que a professora faz, é mais voltado ‘pro’ campo, os da cidade são mais ‘pra’ cidade mesmo. Teve um projeto que uma professora fez, não sei se foi o ano passado, acerca dos animais, né? E lá, eles têm essa oportunidade de ver os animais ao vivo, né? Na casa deles, eles então têm essas vivências. Tem também um projeto que uma professora fez sobre os alimentos, cada criança levou os alimentos, que cultivavam na sua fazenda. Então, isso é impossível fazer aqui [na cidade]. Então, aqui [na cidade] a gente traz frutas, as frutas que come em casa, que compra no supermercado,

ou vai até o supermercado. Então, são projetos diferenciados para cada tipo de escola”. (Coordenadora pedagógica Cecília)

Cecília fala do papel ativo da professora na promoção da vivência das crianças em torno dos projetos que realizam a mediação das aprendizagens.

A coordenadora pedagógica Júlia também explicita que o projeto pedagógico da pré-escola no campo é: *“um projeto dentro de sala e dentro do contexto que elas [crianças] vivem ali. Então tem da fazendinha, tem da horta. Então, elas [professoras] vão adaptando os projetos”*.

As falas das gestoras remetem a um dos grandes desafios enfrentados pela educação infantil do campo, ou seja, a consideração sobre o que deve ser geral a todas as crianças da educação infantil e o que poderia ser específico para as crianças do campo.

As gestoras relataram que a proposta curricular da educação infantil no campo é geral para toda a rede municipal. No entanto, para que a valorização da cultura do campo seja posta em prática, as gestoras orientam as professoras do campo quanto uma adaptação do currículo e dos conteúdos à realidade da criança.

Assim, as atividades são construídas a partir de uma diretriz curricular geral para todas as escolas de educação infantil, tanto do campo como da cidade, mas sem deixar de considerar o que é específico do contexto da criança; esse específico é entendido como a cultura das crianças do campo e seu contexto.

Apesar desse movimento, a coordenadora Valéria expõe a necessidade de maior aprofundamento da proposta pedagógica, de modo a aproximar ainda mais o conteúdo à cultura e ao contexto do campo.

“E outra coisa que eu gostaria muito que a gente venha trabalhar, uma proposta mais vinculada ao campo, mais voltadas ao campo, sem esquecer essa parte pedagógica. Aprimorar, eu acho que a gente precisa. De repente, fazer um planejamento mais direcionado com ações voltadas mais para o campo”. (Coordenadora municipal de educação infantil Valéria).

Cabe dizer que o horário das pré-escolas no campo foi adaptado, sendo portanto diferente do horário da escola da educação infantil na cidade. No campo, a educação infantil ocorre das 9:00 da manhã às 13:00 da tarde, para que as crianças não acordem de madrugada, já que o trajeto feito da residência das crianças até a pré-escola é longo.

Segundo as participantes a valorização da cultura do campo na educação infantil é uma diretriz que norteia a construção do PPPPI das pré-escolas no campo, bem como é uma significação presente nos discursos de todas as gestoras.

Guiadas por essa concepção, as gestoras orientam as professoras, que atuam nas pré-escolas no campo, a adaptarem os conteúdos da educação infantil à realidade das crianças, bem como construir projetos específicos sobre o contexto das crianças.

8 GESTÃO DOS RECURSOS HUMANOS E DOS PROCESSOS FORMATIVOS

8.1 Processo de atribuição de turmas aos professores

Todos os professores da educação infantil do município A prestam concurso público ou processo seletivo para atuarem tanto nas escolas localizadas na cidade como no campo, não havendo assim, um processo de seleção específico para professor do campo.

Os professores de educação infantil no campo do município investigado são encaminhados para as pré-escolas conforme atribuição de sala, tendo em vista dois critérios. O primeiro, é a classificação do docente através de pontuação, leva em consideração: tempo de trabalho na rede de educação infantil, formação continuada e pós-graduação. O critério de classificação docente serve somente para o professor efetivo, que recebe uma ficha, na qual indica três opções onde prefere trabalhar, como explica a coordenadora Valéria: *“a gente faz uma ficha para o professor indicar o que ele gostaria, para a gente ver, porque a gente sabe, mais ou menos, o que eles querem”*.

No entanto, o que realmente decide se o professor vai trabalhar é sua classificação; os primeiros colocados na lista classificatória têm prioridade de escolha, como relata a diretora Maria: *“através dessa pontuação e dessa classificação é feita a atribuição. Então, se você é o primeiro [da lista classificatória], com certeza, você vai ser atendido na sua primeira opção, né?”*.

O segundo critério é o perfil profissional, ou seja, o professor que tem uma identificação ou experiência com escola no campo é encaminhado, para atuar nas pré-escolas localizadas na área rural. Esse critério é utilizado com o professor que passou em processo seletivo.

“Já o professor que não é efetivo, ele tem uma lista do processo seletivo. Então, a gente tem que seguir. Então, o que que a gente faz? A gente segue aquela lista e costuma pôr os professores que costumam se dar bem. Por exemplo, a gente tem uma [professora] lá na Fazenda C, que ela é um doce, as mães têm paixão por ela, ela tem um vínculo bem legal, a gente tendo a possibilidade e ela estando na lista [do processo seletivo], eu atribuo para ela, quem atribuiu é o diretor. Então, a gente consegue, porque o perfil que ela tem é de zona rural, ela é uma pessoa que gosta de trabalhar, o desempenho das crianças é excelente lá. Então, a gente vai lá e atribui sem problema nenhum”. (Coordenadora municipal de educação infantil Valéria).

Segundo a coordenadora Valéria, apesar de haver 4 pré-escolas no campo, apenas duas são cadastradas como *EMEIsRurais*: “as pré-escolas no campo nós temos duas que são *EMEIsRurais*, são cadastradas no governo federal. A *EMEIRural K* e a *EMEIRural Z*”.

E as outras duas unidades são extensões dessas *EMEIsRurais*, que funcionam somente quando há demanda de criança a ser atendida.

Assim, para as duas pré-escolas, que são cadastradas como *EMEIsRurais*, segundo afirma Valéria: “a gente geralmente coloca o professor efetivo” da rede de educação infantil do município.

Para as outras duas pré-escolas no campo, que são extensões das *EMEIsRurais K* e *Z*, são encaminhados professores contratados por processo seletivo, segundo perfil profissional.

No entanto, nas observações em campo, constatamos que 3 das professoras das pré-escolas no campo foram contratadas por processo seletivo e 1 por concurso público.

Todas as 4 professoras das pré-escolas no campo possuem graduação em pedagogia e 2 professoras, além do curso de pedagogia, também possuem formação em outro curso de nível superior.

Quanto ao tempo de experiência nas pré-escolas no campo, as 2 professoras que estão mais tempo têm 5 e 4 anos de experiência, e as outras duas começaram este ano na pré-escola no campo.

Em conversa com as professoras, durante as observações, apenas uma das quatro professoras disse que não optou em trabalhar na pré-escola no campo, apesar de já ter trabalhado por alguns anos em escola de ensino fundamental no campo. Ela afirma que atualmente estava habituada com o trabalho nas escolas na cidade. As demais professoras afirmaram que preferem trabalhar no campo, como mostra o quadro abaixo.

Quadro 10: Perfil das professoras do campo

	Professora da Pré-escola 1 - EMEIRural K	Professora da Pré-escola 2 - extensão EMEIRural K	Professora da Pré-escola 3 - EMEIRural Z	Professora da Pré-escola 4 - extensão da EMEIRural Z
Formação	Graduação em Pedagogia	Graduação em História e Pedagogia	Graduação em Pedagogia	Graduação em Letras e Pedagogia
Tempo de atuação	5 anos	Menos de 1 ano	4 anos	Menos de 1 ano
Professora efetiva ou Professora de processo seletivo	Professora efetiva	Professora de processo seletivo	Professora de processo seletivo	Professora de processo seletivo
Escolha	Escolheu trabalhar no campo, pois é mais tranquilo	Encaminhada segundo perfil profissional, afirma preferir trabalhar no campo, por ser mais tranquilo	Encaminhada segundo perfil profissional, afirma preferir trabalhar no campo, pois se identifica com o campo	Encaminhada segundo perfil profissional, pois trabalhou no ensino fundamental em escola no campo, afirmou que a princípio não queria ir para o campo

Segundo a diretora Maria, no momento da atribuição, as pré-escolas no campo não são as escolas mais “disputadas” pelas professoras concursadas da rede de educação infantil do município, e que: “a única pessoa que optou ir para o campo é a professora Rita, a única que é concursada”. Portanto, segundo Maria, as pré-escolas no campo: “normalmente, só ficam para os contratados por processo seletivo”, como mostrou o quadro acima.

A diretora Maria afirma que, dentre os motivos que levam as professoras a não escolherem as pré-escolas no campo aparece a dedicação exclusiva, pois o horário de atendimento começa às 9:00 da manhã e vai até às 13:00 da tarde, é, ainda, estendido em virtude da monitoria do transporte escolar. Assim, o trabalho das professoras se inicia pela manhã e termina por volta das 14:30 e 15:30 da tarde. O horário do fim de expediente das professoras depende da demanda e da distância percorrida no percurso feito pelo transporte escolar, como mostra o quadro abaixo.

Quadro 11: Carga horária de trabalho das professoras

	Professora da Pré-escola 1 – EMEIRural K	Professora da Pré-escola 2 - extensão EMEIRural K	Professora da Pré-escola 3 - EMEIRural Z	Professora da Pré-escola 4 extensão - EMEIRural Z
Horário de trabalho	Por volta das 7:30 às 14:30	Por volta das 7:00 às 14:30	Por volta das 6:00 às 15:30	Por volta das 7:00 às 14:30

Duas das professoras do campo complementam suas atividades docentes com aulas extras em projetos desenvolvidos em escolas de período integral no município, como explica a diretora Maria quanto à professora Rita: *“ela prefere ir ‘pro’ campo e pegar algumas aulinhas do projeto, porque ela chega duas e meia e ainda consegue dar uma aulinha todos os dias, então, as aulas completam a carga horária dela”*.

Portanto, conforme percebemos, o município não tem uma política específica para contratação do professor do campo, embora haja uma preocupação em encaminhar professoras para o campo que queiram trabalhar nesse contexto.

As professoras são encaminhadas para a pré-escola em atribuição de sala, seguindo o critério de classificação por pontuação; para os professores efetivos, e segundo perfil profissional; para professores que prestam o processo seletivo.

O município atende as exigências legais na contratação dos professores no que se refere à formação inicial.

A dedicação da professora do campo é exclusiva à pré-escola no campo e ela ainda realiza o trabalho de monitoria do transporte escolar.

8.2 Formação continuada

O município pesquisado desenvolve formação continuada com os professores da rede de educação infantil, tanto do campo como da cidade.

No momento da pesquisa, a formação desenvolvida era sobre o tema da brincadeira, e tinha com o objetivo resgatar o brincar.

“Eu escolhi brinquedos e brincadeiras porque a gente tem um desafio, nós temos muitos professores, nós vivemos uma situação complicada, porque eles não dão tanta importância para o brincar, tem professores que são muito resistentes em sair fora de sala de aula”. (Coordenadora municipal de educação infantil Valéria)

O objetivo da coordenadora é sensibilizar o professor para uma mudança nas formas tradicionais que centram as atividades no interior da sala de aula. O material escolhido para essa formação é “Brinquedos e Brincadeiras de Creche” (BRASIL, 2012).

Procurou-se investigar se o município oferta ou já ofertou formação específica para os professores e gestores que atuam nas pré-escolas no campo.

Nesse sentido, obteve-se a informação de que o município não oferecia formação específica para os professores que atuam nas pré-escolas no campo: *“infelizmente não, apesar da realidade [das pré-escolas no campo] ser bem diferenciada da nossa [escola na cidade], que o contexto de vida [no campo] é diferente, né? Mas nós não temos”*, conforme afirma a Diretora Fernanda.

Segundo a coordenadora Valéria, é importante que haja uma formação específica para os professores que atuam com a educação infantil no campo:

“[...] é uma coisa que eu tenho em mente, de fazer um trabalho diferenciado mesmo, para o trabalho que eles têm no campo. Não fugindo da diretriz do desenvolvimento da criança, tem que tá nos eixos temáticos, dentro da educação infantil, mas voltar mais para a educação do campo”.
(Coordenadora municipal de educação infantil Valéria).

Ela ressalta ainda, na fala acima, que seria importante considerar os conhecimentos construídos sócio-historicamente sobre educação infantil e desenvolvimento da criança na intersecção com a educação do campo.

Para a coordenadora Júlia, a importância de uma formação específica para professores seria positiva, pois conhecendo mais sobre educação no campo, seria possível melhorar o que o município já tem implantado em termos de políticas públicas.

“Educação no campo, eu acho que a gente devia estudar mais, aprofundar mais ‘pra’ tentar trazer o que diferente tem pro campo. Porque acredito que muita coisa a gente precisa melhorar. Se a gente conhecesse mais, se a gente tivesse uma formação, nesse momento seria o essencial”.
(Coordenadora pedagógica Júlia).

Resumidamente, verificou-se que o município desenvolvia, no momento da pesquisa, formação continuada geral para todos os professores da educação infantil sobre brincadeiras na educação infantil.

Quanto à formação específica para professores e gestores que atuam com as pré-escolas no campo, o município não havia ofertado, embora houvesse manifestação de interesse em investir nessa direção.

Uma significação comum a todas as gestoras é que seria importante uma formação específica sobre educação no/do campo sem fugir das diretrizes da educação infantil, o que permitiria um aprofundamento no estudo sobre área, de modo a melhorar as propostas já implantadas nas escolas de educação infantil no campo.

9 DISCUSSÃO

Sobre a pesquisa realizada com 18 municípios da mesorregião de Ribeirão Preto

As informações obtidas com os 18 municípios da mesorregião de Ribeirão Preto apontam para o seguinte quadro de atendimento educacional da criança de 0 a 5 anos, que reside em área rural: a quase totalidade dos municípios oferta educação infantil para as crianças de área rural; a oferta é prioritária para crianças de 4 e 5 anos de idade, ou seja, na pré-escola; a oferta de pré-escola e de creche ocorre preferencialmente em área urbana; os municípios disponibilizam transporte público, mas alguns não possuem a figura de um monitor para acompanhar as crianças no trajeto entre escola e a casa; os municípios afirmam possuir proposta pedagógica, mas não a fundamentam em legislações relativas à educação do campo; a formação dos professores é em pedagogia, outros cursos superiores, especialização e magistério; poucos municípios oferecem formação específica para atuação em área rural; parte das escolas de educação infantil localizadas no campo, ou mesmo nas cidades, não possui autonomia administrativa.

Pode-se supor que, em parte, o atendimento das crianças na pré-escola relaciona-se ao movimento dos municípios em relação ao cumprimento da Emenda Constitucional nº 59, que torna obrigatória a matrícula da criança de 4 e 5 anos. Sobre a obrigatoriedade, Rosenberg (2012, p. 12) afirma o seguinte:

Para a pré-escola, percebo o fortalecimento crescente de sua institucionalização e formalização, aproximando-a da institucionalização e formalização do ensino fundamental. Isto é, a pré-escola vem perdendo o prefixo pré, deixando de ser educação infantil e entrando em formato próximo ao ensino fundamental.

As informações levantadas em relação à oferta de creche acompanham os dados encontrados na pesquisa nacional sobre educação infantil do campo, feita em 5 regiões brasileiras, com 569 municípios respondentes, dos quais participaram secretarias de educação, escolas e famílias. A pesquisa nacional revelou que 42,1% dos municípios ofertam creche e 72,4% pré-escola (BARBOSA; GEHLEN; FERNADES, 2012, p. 85). No caso, há também o predomínio do atendimento na pré-escola.

Este dado especifica, para a população rural, o que Rosenberg (2012, p. 12) afirma ser o resultado da invisibilidade da creche no sistema educacional:

Quando volto meu olhar para a creche e as crianças de 0 a 3 anos [...]. Noto relutância de se lhes dar visibilidade, de se integrar a creche ao sistema educacional, de tirá-la da informalidade, de se investir em sua universalização (o que não significa obrigatoriedade).

O argumento da invisibilidade das creches e das crianças de 0 a 3 anos justifica-se ainda quando a mesma pesquisa nacional encontrou que as famílias demandam esse serviço. Verificou-se que 65,7% das escolas pesquisadas afirmaram que as famílias do campo demandam creche para as crianças de 0 a 3 anos de idade. Também no presente estudo, pode ser constatada a oferta prioritária de creche e pré-escola em área urbana em detrimento da oferta na própria área rural. A pesquisa nacional revelou que apenas 6,1% dos municípios ofertam creche e 7,3% pré-escola no próprio campo. Na presente pesquisa, somente 4 municípios oferecem pré-escola em área rural. Desse total, 2 ainda atendem também em área urbana, indicando forma híbrida de atendimento, fato também identificado pela pesquisa nacional (BARBOSA; GEHLEN; FERNANDES, 2012, p. 85).

Levantamento realizado por Silva. J (2012, p. 79) em 42 municípios do nordeste paulista sobre oferta de educação infantil em área rural afirma que poucos municípios ofertam educação infantil no campo. Segundo a autora, “6 (14%) possuíam educação infantil em áreas rurais, sendo que os outros 36 municípios realizavam transporte das crianças de 4 a 5 anos de idade para a cidade”. Uma vez que os municípios que compõem o universo da pesquisa de Silva. J (2012) e da presente pesquisa, os dados confirmam que, nesta região, o transporte escolar e o deslocamento das crianças do campo para a cidade pronunciam-se como forte estratégia adotada pelos municípios no atendimento da criança de área rural.

Dentre os motivos que levam os municípios a adotarem esse tipo de organização da educação infantil para a criança da área rural em área urbana, os municípios alegam falta de infraestrutura básica no campo e dificuldade no financiamento da educação infantil. Eles apontam como solução para este problema a necessidade do compartilhamento da educação infantil do campo entre as esferas governamentais, referindo-se ao estabelecimento do regime de colaboração da educação entre os entes federados (Município, Estado e União), como prevê o artigo 211 da CF (BRASIL, 1988) e o artigo 8 da LDB (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, Leal e Ramos (2012, p. 176) constataram a dificuldade dos municípios da região Nordeste no investimento de melhorias na oferta da educação infantil para as crianças do campo e ressaltam a necessidade de oferta “de uma Educação Infantil de qualidade pelo poder público, em suas esferas municipal, estadual e federal”. As autoras discutem que, apesar dos dirigentes municipais mostrarem interesse na oferta de condições

adequadas às crianças do campo na educação infantil, sentem dificuldade devido ao orçamento insuficiente.

No que se refere a melhorias na infraestrutura para a Educação Infantil do Campo, os representantes das secretarias de educação são unânimes em manifestar o desejo de investir em reformas que possam melhorar, sobretudo, as instalações prediais das escolas [...]. Afirmam, entretanto, ter dificuldade nesse tipo de investimento, em função de que não há dotação orçamentária do município para reforma ou construção de escolas. Segundo eles, mesmo os recursos federais destinados à educação nos municípios são insuficientes para atender às necessidades das escolas (LEAL; RAMOS, 2012, p. 175).

Na presente pesquisa, diante das dificuldades enfrentadas pelos municípios no oferecimento da educação infantil próxima à residência das crianças, os municípios optam pela oferta na área urbana, aproveitando assim a infraestrutura existente na cidade. Essa opção reforça ainda mais o investimento no transporte escolar para atender as crianças do campo.

Como resultado desse atendimento preferencial de creche e pré-escola para a criança de 0 a 5 anos que reside em área rural em instituições de educação infantil em área urbana, desafios se revelam para os gestores e para as famílias.

Por um lado, para os gestores, coloca-se o desafio de estruturar uma política específica para o transporte de bebês e de crianças de 4 a 5 anos, que não podem ser transportados sem os devidos cuidados especiais para garantir sua segurança. Por outro, para as famílias, é inevitável sua preocupação em relação ao trajeto feito pelo transporte escolar, como constatado por SILVA. J (2012) e LIMA (2012).

Apesar da maioria dos municípios ter uma pessoa que acompanhe as crianças no trajeto escolar, parte deles ainda não possui a figura do monitor, o que significa que crianças pequenas são transportas do campo para a cidade sem nenhum responsável por sua segurança além do motorista.

Para Silva; Pasuch; Silva (2012, p.182) o transporte escolar da criança de 0 a 5 anos na educação infantil é de modo geral uma situação que causa preocupações. Contudo, “ganha uma dimensão acentuada quando nos referimos às crianças do campo. A realidade das crianças das regiões rurais brasileiras, no que se refere ao transporte escolar, é bastante diferente da realidade daquelas que vivem nas cidades”.

As diferenças entre campo e cidade relacionam-se a fatores diversos, como variação climática, que interfere nas condições da estrada ou das águas (rio ou mar), distância do trajeto entre casa e escola, tipo de transporte realizado intracampo ou extracampo, condições do veículo, o transporte ser exclusivo ou não para as crianças pequenas, se há condições

especiais para a segurança da criança no transporte, se há monitor acompanhando as crianças no trajeto ou não, se a família é autorizada a acompanhar a criança no transporte escolar.

Silva. J (2012, p. 77), que investigou duas escolas de educação infantil em assentamento rural, relata impressões das famílias quanto ao transporte escolar. Os veículos que transportavam as crianças para as escolas de educação infantil realizavam duas viagens pelo fato da área rural ser extensa. Segundo a autora, tal fato “pode demonstrar o cuidado e a preocupação da equipe escolar com o tempo de percurso que as crianças passam no transporte”. Apesar disso, relata que as comunidades dos assentamentos “demonstraram a necessidade de melhorias no transporte, adequado para a faixa etária e para a característica geográfica da estrada” (SILVA. J., 2012, p. 77-78), pois os veículos eram pouco conservados e sem cinto de segurança, denotando “desvalorização da população do campo”. A autora constatou que as famílias se sentiam mais tranquilas com o percurso intracampo do que com o extracampo, pelo fato de no primeiro trafegarem somente em área rural.

[...] o transporte é caracterizado como intracampo, ou seja, circula apenas dentro da própria área dos Assentamentos, não percorrendo trajetos em rodovias. Nesse sentido, ele é considerado pelas famílias como mais tranquilo que o transporte extracampo (SILVA. J., 2012, p. 78).

Silva. J (2012) indicou que, mesmo que o transporte seja realizado em área rural, que tenha estratégia diferenciada para que as crianças não passem tempo demasiado realizando o percurso - o que pode trazer maior tranquilidade às famílias do campo e conforto às crianças -, a oferta de transporte escolar à população de 0 a 5 anos de idade impõe uma organização que deve priorizar veículos adequados para a faixa etária e maneiras de amenizar as dificuldades que as estradas rurais apresentam. Para a autora, o “transporte intracampo significa, portanto, a escola próxima ao local de moradia das crianças. Permite, assim, a existência de um espaço de convivência” e o “compartilhamento entre a família e a escola” (SILVA. J., 2012, p. 79).

Estabelecer uma política de educação infantil para crianças de área rural impõe desafios à gestão que extrapolam a organização do transporte escolar, que supostamente garantiria o acesso da criança à educação infantil em área urbana. Para transportar crianças pequenas de área rural é necessário garantir cuidados quanto à segurança e conforto da criança. Por outro lado, priorizar educação infantil em área urbana demanda da gestão um olhar também para as famílias, pois como relatou Silva. J (2012), o trajeto extracampo era o que mais as deixava preocupadas. Em relação a isso, a educação infantil próxima à residência da criança seria uma política pública que melhor atenderia tanto os anseios das famílias, como o direito das crianças, de maneira mais contextualizada.

Segundo o artigo 3º da resolução 02/2008, do Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, “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)” (Silva. J., 2012, p. 79).

Em relação à proposta pedagógica, assunto também abordado no questionário, apesar dos municípios respondentes possuírem proposta pedagógica para a educação infantil e utilizarem documentos oficiais sobre educação infantil para fundamentá-las (BRASIL, 1998; BRASIL, 2009; BRASIL, 2004), nenhum município referiu-se à utilização de documentos sobre educação do campo (BRASIL, 2002). Esse fato pode evidenciar fragilidade da política nacional, da legislação e diretrizes nacionais na mediação com os municípios e na sua incorporação como instrumentos norteadores para as práticas dos gestores. Ao mesmo tempo, os municípios informaram que buscavam estabelecer como meta a construção de propostas pedagógicas específicas para a educação infantil do campo, o que demonstra certa preocupação para com a especificidade da educação ofertada para a criança de área rural. A política e a gestão ficam, assim, entre a intenção, as condições e os conhecimentos que dispõem, por vezes, aliados do debate nacional.

Quanto aos professores que atuam com criança do campo na educação infantil, os municípios possuem professores formados em nível superior completo em pedagogia e também especialização completa. A LDB, em seu Art 62, prevê:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em 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 nos 5 (anos) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Vale ressaltar que alguns municípios indicaram ter professores formados em nível médio no magistério, que os coloca no desafio de avançarem nesse quesito. O Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024) prevê a criação de uma política nacional de formação dos profissionais de educação, a fim de que todos os professores da educação básica tenham formação superior. A meta 15 estabelece o seguinte:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 ano de vigência do PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação, assegurando que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Os municípios afirmaram oferecer formação continuada para seus professores, assim, os professores contam com espaços de discussão sobre educação infantil, o que demonstra bom indicativo em relação à promoção de continuidade da formação docente. Em contraste a esse resultado, a pesquisa nacional constatou que 42.1% das escolas que atendem crianças do campo na educação dos municípios pesquisados não realiza “nenhum tipo de formação continuada” (BARBOSA; GEHEN; 2012, p. 95).

Apesar de ser animador o fato dos municípios ofertarem formação continuada para o professor da educação infantil, a maioria afirmou não realizar formação específica para os professores que atuam com crianças de área rural na educação infantil, o que auxilia na aproximação à realidade do campo, na contextualização das práticas e no encontro com a criança concreta. Questões postas pelas Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo (SILVA; PASUCH, 2010, p.16-17) indicam a “formação continuada para os professores de educação infantil do campo” como importante política pública e ressaltam algumas questões que deveriam ser debatidas em espaços de formação continuada de professor no âmbito dos municípios e instituições de educação infantil que atendem as crianças do campo.

Dentre elas, as autoras destacam o olhar dos profissionais ao debate sobre contexto social e cultural do campo, sobre o contexto próprio da criança e sobre documentos oficiais que subsidiam a compreensão da educação infantil e da educação do campo, como mostram as perguntas abaixo:

- A formação continuada promove conhecimentos sobre o campo brasileiro, as atividades econômicas e a produção dos povos do campo, as lutas pela terra, a vida dos quilombolas, ribeirinhos e povos da floresta, práticas ambientalmente sustentáveis?
- A formação continuada estimula visitas à comunidade visando o conhecimento da produção e do patrimônio material e imaterial e a condição de vida das crianças do campo?
- Os paradigmas que embasam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e as Diretrizes Operacionais para as Escolas do Campo são objeto de constante estudo nos processos de formação continuada dos professores e demais profissionais da creche e pré-escola? (SILVA; PASUCH, 2010, p. 17)

Outro dado que a presente pesquisa revelou foi em relação à autonomia administrativa. Os municípios vinculam escolas de educação infantil que atendem crianças do campo a outras escolas, localizadas em área rural e em área urbana.

Pesquisas que analisaram contextos nos quais as escolas em área rural não possuíam autonomia administrativa revelaram uma estruturação diferenciada da gestão escolar. As

escolas investigadas se caracterizavam por aspectos como: pequenas, multisseriadas e unidocentes (CRISTO, 2007; AZEVEDO, 2006); unidocentes e multietárias (SOUZA, 2006); multietárias e anexas ao ensino fundamental (SILVA, 2012).

Por serem escolas pequenas e atenderem, por vezes, demanda reduzida de crianças, as escolas rurais não contam com diretor e coordenador alocado na própria escola, ou, quando a escola de educação infantil é anexa ao ensino fundamental, como é o caso da escola investigada por Silva. J (2012), a direção escolar dedica maior tempo às demandas do ensino fundamental. As pesquisas também revelam que as escolas no campo que não possuem autonomia administrativa sentem dificuldade de construção e orientação de proposta pedagógica contextualizada (SILVA, 2012; SOUZA, 2006; AZEVEDO, 2006).

Com relação aos motivos que levam à vinculação administrativa de escolas de educação infantil a outras escolas, pode-se supor que fatores apontados nos trabalhos acima, como escolas pequenas e pouca demanda de alunos, possam contribuir na construção desse arranjo da gestão, ou seja, agrupar escolas menores às escolas maiores, delegando ao coordenador e ao gestor escolar a gestão e coordenação de duas ou mais escolas. Isso poderia indicar a tentativa do município de evitar maiores investimentos na contratação de profissionais para realizar a gestão e a coordenação de escolas pequenas no campo.

Em síntese, apenas dois municípios apontam o atendimento da criança de área rural somente na área rural, o que denota investimentos em infraestrutura no próprio campo.

A oferta de creche ocorre somente em área urbana, o que não assegura o atendimento da criança de 0 a 3 anos do campo, devido ao desgaste que a criança pode sofrer tendo que se locomover todos os dias do campo para a cidade.

As dificuldades apresentadas pelos municípios quanto ao atendimento da criança do campo na própria área rural justificam-se por motivos relacionados ao financiamento da educação infantil. Atender uma pequena demanda de crianças na própria área rural careceria de investimentos em infraestrutura básica, como escolas, professores, recursos materiais e pedagógicos, alimentação, transporte, dentre outros. Esse investimento problematizaria a situação dos municípios que gozam de poucos recursos.

Em relação à sugestão de políticas públicas para maiores investimentos na educação infantil, o estabelecimento de regime de colaboração entre os entes federados aparece como solução. Apesar dos municípios serem os responsáveis pela oferta da educação infantil, as dificuldades financeiras são apresentadas como impedimento à concretização de tal política. Desse modo, programas governamentais de apoio a educação infantil do campo aparecem como uma demanda para garantir maiores investimentos em infraestrutura no próprio campo.

Em relação à contratação dos professores da educação infantil destaca-se o fato de todos os municípios apresentarem um quadro de professores com formação adequada e relatarem investimento em formação continuada. No entanto, para os municípios que ainda possuem professores em nível médio no magistério, o desafio que se coloca é promover a formação superior desse profissional.

Outro aspecto positivo diz respeito aos municípios incorporarem documentos oficiais sobre educação infantil. Maior atenção deve ser dada à construção de propostas específicas, que demandaria espaço de formação para o professor que atua com criança do campo, independentemente de a escola ser no campo ou na cidade. Nesse movimento, a incorporação de documentos e discussões sobre educação do campo e sobre educação infantil do campo é um desafio para avançar na construção de uma proposta pedagógica de qualidade, para a criança pequena de área rural e em consonância com os debates atuais na área.

Sobre a pesquisa realizada no município A

Uma compreensão mais qualitativa das formas como a gestão da educação infantil para crianças do campo se expressa pôde ser realizada a partir da investigação em um município de pequeno porte, escolhido pela sua prioridade no atendimento às crianças de pré-escolas no próprio campo.

No município A, as motivações pessoais do prefeito levam à implantação da educação infantil em área rural, fato também constatado na dissertação de mestrado de Silva (2004), intitulada “Educação Infantil como prioridade para a zona rural no município de Pará de Minas – MG”. A autora demonstra o quanto as razões subjetivas influenciaram a política pública municipal de atendimento à criança de área rural na educação infantil no campo. No trabalho de Silva (2004), os motivos de se priorizar o atendimento em área rural estavam diretamente ligados ao fato do prefeito não ter tido acesso à educação em área rural quando criança, além do entendimento de que essa oferta assegurava condições para a permanência das famílias no campo. No município objeto da presente pesquisa, a motivação parte da compreensão do prefeito da cidade em garantir o direito da criança do campo em situação de igualdade às crianças da cidade.

Ficou claro durante a pesquisa de campo e nas significações das gestoras que o prefeito da cidade é bastante ativo e envolvido com as políticas educacionais do município. Essa característica também repete o que encontrou Silva (2004), pois todos os participantes de

sua pesquisa trouxeram representações do prefeito como aquele conhecido no município por suas ações na área da educação, por isso ele era chamado “prefeito da educação”.

Outra aproximação ao trabalho de Silva (2004) é que o prefeito da cidade pôde realizar uma política pública para educação de maneira contínua, por mais de um mandato na prefeitura municipal. No caso aqui investigado, a implantação da primeira pré-escola no campo ocorreu no primeiro mandato do prefeito. Depois de outras reeleições no município, o projeto pré-escola no campo avançou; mais unidades pré-escolares no campo foram inauguradas e recentemente o município foi contemplado com programas governamentais (federal e estadual) de construção de 3 creches na cidade, sendo que há a possibilidade de 1 delas ser construída no campo. No momento da pesquisa de campo, a secretária de educação e a coordenadora municipal de educação infantil estudavam a possibilidade de implantação de creche no campo, tendo o apoio do prefeito da cidade em relação a essa ação.

Vale lembrar que o município possui pequena população, mas uma área rural bastante extensa e produtiva. Nela há muitas fazendas produtoras de café, cana-de-açúcar, laranja, milho, soja e criadoras de gado de corte e vaca leiteira, o que faz com que haja muitas famílias residindo e trabalhando no campo. Em tempos de colheita, o município recebe a migração de famílias para trabalharem nas lavouras de café, fazendo com que as pré-escolas no campo recebam matrículas, por períodos delimitados, vinculados à safra do café. Após esse período, as famílias retornam para seus locais de moradia, muitas vezes em outros Estados.

O município ainda possui uma escola de ensino fundamental, que recebe toda a demanda de crianças do campo, que lá estudam durante os anos iniciais do ensino fundamental. Após a conclusão dessa etapa, completam seus estudos na cidade, ou seja, a criança inicia sua vida escolar na pré-escola e permanece estudando no campo até o quinto ano do ensino fundamental.

Apesar de haver atendimento da criança do campo no próprio campo, a faixa etária de 0 a 3 anos do campo não é atendida em creche, mesmo havendo demanda das famílias. Somente alguns casos são atendidos pela secretaria de educação, devido à solicitação de vaga pelas famílias do campo. Nesses casos, o atendimento é feito na cidade, porém, o município não se responsabiliza pelo transporte. Por esse motivo, segundo a coordenadora municipal de educação infantil, as famílias acabam desistindo da vaga. O que foi observado na pesquisa de campo indica que muito provavelmente as famílias, para solucionarem a falta de creche no campo, se organizam para o cuidado das crianças que moram próximas, ou seja, uma família cuida das demais crianças das famílias vizinhas.

É interessante notar que os motivos pelos quais as gestoras significam o não atendimento da criança pequena na creche no campo estão relacionados com questões basicamente referentes à infraestrutura básica, como prédio próprio para atender às crianças de 0 a 3 anos, reconhecendo a especificidade desse tipo de atendimento em creche; necessidade de agente de saúde na unidade, devido à concepção de cuidado da criança pequena; ausência de posto de saúde em área rural, o que dificultaria o atendimento imediato dessa criança, caso houvesse necessidade; profissionais capacitados para realizar o trabalho com a criança pequena. Bastante enfatizado, o transporte escolar foi significado como um desafio da gestão escolar, uma vez que transportar bebês implicaria uma proposta distinta das demais adotadas pelo município que, segundo as gestoras, necessariamente incluiria o apoio da família e/ou de monitores responsáveis para a realização do transporte de maneira segura.

Silva. J (2012) narra em sua pesquisa que, no município investigado, o transporte de bebês para a creche em assentamento rural ocorria em virtude de algum responsável pela criança acompanhá-la no trajeto entre casa e escola, na ida e na volta.

O transporte das crianças do berçário ocorria com a obrigatoriedade de acompanhamento de um adulto responsável. Dessa forma, na ida para a escola, as crianças do berçário e seus acompanhantes eram transportados no ônibus escolar junto com as crianças das outras etapas da educação infantil. Ao deixar as crianças na escola, o transporte retornava entregando os responsáveis nos lotes novamente. Na volta da escola para casa, havia uma van para transportar essas crianças e seus acompanhantes (SILVA. J., 2012, p. 80).

Tais questões levantadas pelas gestoras quanto à oferta de creche no campo demandam ao município investimentos. Por esse motivo, a diretora Maria cita a necessidade da gestão educacional se empenhar para a construção de projetos que possam viabilizar apoio de programas governamentais, para a realização plena da educação infantil no campo. Como percebido, esse tipo de iniciativa é bastante importante para um município que, segundo as gestoras, possui pequena receita destinada à educação.

No entanto, o município mostrou investir numa proposta de atendimento em educação infantil no campo diferenciada dos demais municípios, por priorizar educação no campo da pré-escola até os anos iniciais do ensino fundamental.

Tendo em vista o atendimento na educação infantil no campo, foi percebido o esforço do poder executivo local e da gestão educacional em organizar o ensino tendo como base aspectos gerais, que garantem a igualdade de condições de oferta na educação infantil, tanto

no campo como na cidade, e a oferta de condições específicas para garantir um atendimento conforme a realidade das famílias do campo e de suas crianças.

A discussão entre o que é geral, para todas as escolas e crianças da educação infantil, e o que é específico, para as escolas e crianças na educação infantil em área rural, é uma discussão bastante pertinente para os municípios e gestores educacionais que organizam o ensino para a criança pequena do campo pois, segundo Silva; Pasuch e Silva (2012, p. 74):

[...] embora seja importante considerar os conhecimentos gerais acumulados sobre as crianças pequenas, eles não dão conta das particularidades daquelas crianças específicas. Ou seja, o que é bom para os bebês e crianças pequenas daquela localidade, apesar de se relacionar com aquilo que pode ser bom para todas as crianças, não está totalmente dado por modelos predefinidos, formas padronizadas de organização da Educação Infantil ou pela simples cópia de experiências de outras realidades. Precisam estar em sintonia com as práticas culturais daquele contexto social.

Na construção de uma proposta pedagógica específica para a criança do campo na educação infantil, três documentos são referências para subsidiar a reflexão pedagógica da escola, pois apontam possíveis caminhos e diretrizes. O primeiro são as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo (BRASIL, 2002); o segundo são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) e o terceiro são Orientações Curriculares para a Educação Infantil do campo (SILVA; PASUCH, 2010).

Em relação às especificidades da proposta pedagógica da educação infantil para as crianças do campo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), em consonância com as Diretrizes Operacionais para a educação básica das escolas do campo (BRASIL, 2002), no artigo 8º, parágrafo 3º, estabelecem que as propostas pedagógicas 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 as práticas ambientalmente sustentáveis;
- III-Flexibilizar, se necessário, calendário, rotina 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 conhecimento 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.

Vale ressaltar que as instituições de educação infantil, tanto do campo como da cidade, devem valer-se das indicações gerais expressas nas DCNEI na construção da proposta

pedagógica da creche e da pré-escola. Quando se tratar da instituição de educação infantil no campo ou que atenda a criança do campo em escola na cidade, deve apoiar-se também nas orientações do parágrafo 3º, do artigo 8º, acima citado, o que reforçaria a discussão entre o geral e o específico da educação infantil do campo.

Dessa forma, é necessário destacar para secretário de educação, supervisores, coordenadores, diretores e professores que o que rege a educação infantil para as crianças do campo não é apenas esse parágrafo. Ele indica que além de respeitar os aspectos estabelecidos nas DCNEI, como toda instituição (urbana, pública ou privada, conveniada ou não), as propostas pedagógicas das creches e pré-escolas do campo devem também respeitar os preceitos deste parágrafo e as orientações e regulamentações específicas para as escolas do campo (SILVA; PASUCH, 2010, p. 6).

Assim sendo, será apresentada uma reflexão sobre os aspectos gerais e específicos da educação infantil no campo no município investigado e que foram apresentadas pelas significações das gestoras desse município, que lidam diretamente com as pré-escolas no campo.

A primeira significação que as gestoras apontam como aspecto geral da educação infantil é que o município fornece recursos pedagógicos, como material escolar, para todas as escolas, sem discriminar campo ou cidade.

Além disso, quando remetem à questão da estrutura física das pré-escolas no campo, além das reformas feitas nas antigas escolas rurais para adaptação do espaço físico à educação infantil, o parque foi significado pelas gestoras como um item indispensável que compõe a educação infantil, tanto do campo como da cidade.

O currículo é compreendido como uma proposta geral para todas as escolas de educação infantil, tanto do campo como da cidade. A adoção, desde 2013, do Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998), fundamenta a proposta pedagógica municipal para a educação infantil. Essa proposta foi significada por todas as gestoras como mais adequada em relação ao material apostilado privado, utilizado nas creches e pré-escolas do município por 10 anos.

A formação continuada também se mostrou geral aos professores que compõem a rede de educação infantil municipal que, segundo as gestoras, são resistentes em sair da sala de aula e valorizam demasiadamente atividades com folha e lápis. Assim, a formação continuada se baseia na discussão sobre brincadeiras, de modo a fortalecer a concepção docente quanto à importância do brincar na educação infantil. Um indicativo da resistência das professoras da rede de educação infantil municipal quanto à dificuldade de valorizar o brincar pode estar

relacionado com o uso do material apostilado por longos anos que, segundo as gestoras, era extenso e muito estruturado, limitando as possibilidades de ação do professor. Pode-se supor que seu uso tenha direcionado a prática do professor para atividades escolares típicas de outras etapas de ensino.

O município também realiza contratação geral de professor de educação infantil; os professores da rede passam por concurso e processo seletivo, e são encaminhados tanto para as escolas localizadas na cidade como no campo.

Apesar do município adotar propostas gerais para todas as escolas de educação infantil, as pré-escolas no campo são organizadas também conforme sua especificidade. As questões específicas apresentadas nas significações das gestoras ora reforçam a equidade de oferta entre campo e cidade, ora ressaltam a necessidade de melhorias no atendimento no campo.

Uma questão específica na organização da pré-escola no campo diz respeito ao agrupamento das crianças de idades diferentes – crianças de 4 e 5 anos na mesma sala e com a mesma professora. Isso ocorre devido ao fato de manter a mesma estrutura física de quando a escola servia para o ensino fundamental rural. Sua estrutura se valia de uma única sala de aula, multisseriada e unidocente. Vale ressaltar que, em relação à organização multietária, não notou-se orientações pedagógicas da gestão escolar diferenciadas entre as escolas do campo e da cidade.

Em relação à estrutura física, apesar das pré-escolas manterem as características das antigas escolas rurais, elas passaram por reforma para melhorias, demonstrando investimento por parte do poder público local. Mesmo assim, as diretoras significam que ainda há necessidade de pequenas adaptações, reformas e melhor organização no espaço.

Essas pequenas reformas dizem respeito às adaptações, em três pré-escolas no campo, de banheiro, pias e bebedouros ao tamanho das crianças. Também melhorias na cozinha e no refeitório de uma pré-escola. Melhor organização no espaço da educação infantil foi significada como necessária, o que ressalta, por parte das gestoras, a atribuição de sentidos de espaços mais adequados para o trabalho com a criança pequena. Além disso, apesar de todas as pré-escolas terem móveis adaptados ao tamanho das crianças, em uma delas, mesas e cadeiras foram reformadas; assim, há também significações, de uma das gestoras, que apontam para a dificuldade de aquisição de móveis adaptados para a pré-escola no campo.

No que diz respeito aos recursos pedagógicos, as gestoras apresentam significações que demonstram as diferenças de investimento entre campo e cidade. Apesar de reconhecerem o cuidado do município em fornecer materiais pedagógicos em igualdade para todas as

escolas, levantam a dificuldade de adquirirem brinquedos, pois geralmente esses materiais são adquiridos com a verba do Programa Dinheiro Direto na Escola do Governo Federal, o único recurso que a gestão das escolas tem autonomia para utilizar. As gestoras significam como bastante relevante, portanto, a verba advinda do PDDE e investimentos municipais para as pré-escolas no campo.

Significações quanto à especificidade de recursos pedagógicos e financeiros para as pré-escolas no campo acenam para um esforço municipal em garantir condições básicas de atendimento na educação infantil. Porém, dificuldades de maiores e melhores investimentos, na escola no campo, demonstram significações das gestoras que se colocam numa posição crítica na avaliação da educação infantil no campo no município.

Em relação às significações apresentada pelas gestoras em torno da proposta pedagógica, elas se mostram interessantes do ponto de vista da discussão entre o geral e o específico da educação infantil no campo no município. Como apontado, as gestoras significam que o currículo deve ser igual para todas as escolas da rede de educação infantil, mas para as pré-escolas no campo a valorização da cultura é um conteúdo específico, que se traduz na adaptação do conteúdo que é geral mas incorpora aspectos do contexto da criança nas atividades desenvolvidas. Além disso, a construção de projetos pedagógicos é para as gestoras uma oportunidade do professor do campo olhar para realidade da criança do campo e, a partir daí, propor intervenções contextualizadas e significativas para as crianças. Foi também constatado que essa discussão entre o geral e o específico é a base do Projeto Político Pedagógico Participativo e Inclusivo das pré-escolas no campo, pois sua construção partiu da compreensão das gestoras entre as diferenças dos contextos das escolas localizadas no campo e na cidade.

Segundo Silva; Pasuch e Silva (2012, p. 74):

Uma das principais questões que podemos nos fazer na discussão sobre a Educação Infantil do campo e na elaboração dos projetos pedagógicos diz respeito aos limites entre o geral e o específico, ou seja, entre aquilo que deve ser igual para todas as crianças e aquilo que deve respeitar as peculiaridades e as diversidades do campo.

Para o município, a valorização da cultura do campo e dos modos de vida das famílias é, portanto, uma questão específica que perpassa a proposta pedagógica das pré-escolas no campo; esse discurso foi reforçado por todas as gestoras, que demonstraram sintonia afinada com essa questão.

A proposta pedagógica específica para as crianças do campo na educação infantil também se reflete ao horário de funcionamento da pré-escola, que ocorre das 9:00 da manhã até às 13:00 da tarde. O funcionamento da pré-escola no campo ocorre devido às longas distâncias entre a residência das crianças até a escola. Com essa organização, as crianças do campo não acordam de madrugada para irem à escola, significam as gestoras.

Aliado a isso, o município oferece uma proposta de transporte escolar criteriosa para as crianças do campo, ou seja, 3 pré-escolas contam cada uma com 2 Kombis para amenizar o tempo e a distância percorrida da residência das crianças até a pré-escola. Apesar disso, ainda há desafios para a gestão no sentido de superar a questão do tempo que as crianças passam no transporte. Apesar de variar o tempo de ida e volta do transporte escolar, foi constatado, por exemplo, que em uma pré-escola só no trajeto de ida, as crianças podem ficar por aproximadamente 2h e 30 minutos no transporte escolar.

Apesar do empenho do município em relação ao transporte, que no ano de 2014 passou a ser terceirizado com a justificativa de melhorar o serviço prestado, parte das gestoras significam que, embora haja melhora, ele poderia ser ainda mais adequado. Essa perspectiva das gestoras aponta para as dificuldades enfrentadas no trajeto escolar intracampo, que devido às estradas e à instabilidade climática, ora sol e poeira, ora chuva e neblina, agrava-se quando se trata do transporte de crianças pequenas. Assim, seriam necessários veículos melhores, que pudessem trazer mais conforto para as crianças.

Outro ponto específico diz respeito à monitoria do transporte escolar. As professoras e funcionárias das pré-escolas são responsáveis pelas crianças no trajeto escolar. O contato diário entre as famílias do campo e a equipe da escola é uma prática relevante no campo pois, segundo as gestoras, criam-se laços de confiança entre a escola e a família. Além disso, como estratégia específica para garantir a participação da família na escola, o município fornece o transporte escolar, que é utilizado também quando os familiares precisam ir até a escola na cidade onde as gestoras estão alocadas. Caronas também ocorrem, devido às longas distâncias entre campo e cidade, o que evidencia uma sensibilidade do município quanto as dificuldades enfrentadas pelas famílias do campo.

Diferente do que se constatou na presente pesquisa, Lima (2012), que investigou a relação das famílias do campo e a educação infantil em um município de Minas Gerais, identificou que as famílias não tinham o acesso ao transporte para poderem participar da vida escolar das crianças na educação infantil. Esse fator foi avaliado em sua pesquisa como um dificultador para a participação da família na escola que, devido às longas distâncias em área

rural e a falta de transporte próprio, não conseguiam participar de reuniões escolares e do cotidiano de seus filhos na escola.

A entrevistada pontuou que a falta de transporte para os pais comparecerem às reuniões, promovidas pela e na instituição escolar, contribuía para o distanciamento, entre a escola e a família [...] diante das distâncias físicas e ausência do transporte escolar, para as famílias, alguns pais buscavam utilizar outras estratégias para irem às reuniões, como a pé, ou de carona (LIMA, 2012, p. 202).

Portanto, faz-se muito importante a construção de políticas públicas que considerem o contexto do campo que apresenta extensas distâncias entre a escola e a residência das crianças, como é o caso da proposta de transporte escolar do município investigado, que se mostrou bastante sensível, promotora de laços de confiança entre a família e a escola, fortalecida diariamente através do contato da equipe da pré-escola no campo.

Além disso, as gestoras exaltam a participação familiar na escola. Indicam ser bastante intensa a presença em festas e reuniões. As gestoras significam uma valorização da escola no próprio campo pelas famílias e um maior agradecimento destas em relação às famílias da cidade; para as gestoras, as famílias do campo compreendem que o atendimento das crianças em área rural é mais difícil. Em decorrência disso, as famílias, segundo as significações, valorizam o fato do transporte estar na porta de suas casas todos os dias para garantir o atendimento da criança do campo na educação infantil e também reconhecem o empenho das gestoras e equipes do campo na oferta da pré-escola.

Em relação aos professores, apesar do município não ter política de contratação específica para o campo, os gestores procuram encaminhar professores que de alguma forma tenham um perfil profissional e interesse em trabalhar na educação infantil no campo. Vale destacar que os professores, para atuarem na pré-escola no campo, realizam trabalho em período praticamente integral, pois também atuam na monitoria. Essa organização permite questionamento quanto a uma possível política de contratação específica na pré-escola no campo, uma vez que os professores comporiam carga horária mais elevada, além de dedicação exclusiva a uma escola.

A necessidade de formação específica para gestor e professor do campo foi uma significação presente nas falas das gestoras. Elas demonstram que, apesar do município não ofertar esse tipo de formação, há o interesse em ampliar a discussão que o município já realiza sobre a educação da criança do campo. Portanto, as gestoras apresentam significações que valorizam a formação sobre educação do campo, para a educação infantil no campo, e

ressaltam a importância de construção de uma proposta pedagógica mais voltada para as questões do campo, sem deixar de considerar a educação infantil como um todo, como afirmou a coordenadora municipal de educação infantil.

De maneira geral, as ações adotadas pelas gestoras se apresentam bastante positiva no que diz respeito ao atendimento da criança de 4 a 5 anos do campo. Em relação à creche, as significações apresentadas encaminham para a discussão de uma política pública que ainda não se realizou, mesmo havendo demanda das famílias. Apesar das dificuldades apontadas quanto ao atendimento da creche no local de moradia das crianças, que estão relacionadas à infraestrutura no campo, problemas relativos ao transporte escolar específico para criança de 0 a 3 anos e financiamento, o município se mostrou interessado em ofertar e enfrentar os desafios postos para o oferecimento de creche. As gestoras ressaltam, nesse sentido, o movimento de apoiar a construção de uma creche no campo através de apoio governamental federal.

Pelas significações apresentadas pelas gestoras quanto à organização do ensino na pré-escola no campo, percebeu-se um esforço do poder executivo local, da secretaria de educação, do departamento da educação infantil municipal e da gestão escolar em garantir igualdade de condições de oferta nas pré-escolas no campo, em relação às da cidade, mas também viu-se a compreensão da necessidade em garantir condições de oferta específica para a escola no campo. Essa compreensão parte da consideração sobre a realidade social e cultural na qual as crianças do campo vivem.

Esse movimento feito pelo município investigado na implantação de um atendimento prioritário às crianças de 4 a 5 anos de idade na pré-escola no campo, que tem como princípio a garantia do direito da criança em acessar a escola próxima de sua residência, bem como o movimento que fazem sobre o que é geral e específico na educação infantil no campo, mostram-se em sintonia com a discussão nacional atual feita pelos teóricos e militantes da educação do campo e reforçadas pelos da educação infantil do campo. Ambas áreas defendem o direito das crianças que residem em área rural acessarem a educação infantil, sobretudo no próprio campo, tomando como base o respeito ao contexto sociocultural das crianças e de suas vivências e as demandas das famílias, possibilitando, assim, uma educação infantil que atue na construção positiva de suas identidades.

Notam-se, no entanto, aspectos a serem avançados, como a incorporação da discussão sobre educação do campo, de modo a subsidiar avanços relativos à construção da educação infantil para as crianças do campo em consonância com as discussões e normatizações da área.

Até o momento, foram trazidos na discussão aspectos relativos à gestão da educação infantil no campo no município. A partir de agora, serão elucidadas questões relativas às significações das gestoras que remetem à gestão escolar.

A estrutura administrativa e pedagógica das pré-escolas no campo é diferenciada em relação às escolas de educação infantil da cidade, ou seja, apesar de serem autônomas, cadastradas como escolas rurais no governo federal, as pré-escolas no campo são vinculadas às escolas urbanas. Isso significa dizer que as 4 pré-escolas no campo contam com o trabalho de direção e coordenação de 2 diretoras escolares e 2 coordenadoras pedagógicas de duas escolas de educação infantil da cidade. Vale ressaltar que uma pré-escola, localizada em escola de ensino fundamental no campo, conta com a direção da gestora da *EMEFRural* também.

Notou-se que há um esforço relevante da secretaria de educação e do poder executivo local em garantir que as pré-escolas no campo tenham uma equipe de gestão escolar, orientando e acompanhando o trabalho do professor do campo. Também as equipes gestoras mostram-se empenhadas em suas funções e valorizam o trabalho das pré-escolas no campo, mas o acompanhamento pedagógico acaba ocorrendo na cidade, pois o deslocamento para o campo foi significado como difícil por razão da demanda de trabalho nas escolas urbanas. Apesar do município oferecer o transporte escolar para o deslocamento das gestoras da cidade para o campo, isso não ocorre com frequência semanal, como seria a orientação da secretaria de educação. Esse fato imprime uma diferença bastante grande entre a gestão escolar na cidade e no campo. Vale ressaltar que foram apresentadas significações sobre um possível isolamento das pré-escolas no campo.

Nesse sentido, uma significação comum que as gestoras apresentaram foi a necessidade de mudança da atual estrutura da gestão escolar. As sugestões feitas por elas são relativas a tornar a gestão mais próxima da rotina das pré-escolas no campo, com visitas regulares e espaços de planejamento e discussões mais específicas, já que reconhecem as diferenças do contexto social e cultural do campo, o que demandaria um olhar da gestão escolar para as questões trazidas pelas professoras do campo. Para tornar a gestão escolar do campo mais próxima da gestão das pré-escolas, as gestoras sugerem: criação de uma sede, na qual houvesse uma equipe de gestão escolar do campo; realização de HTPC específico das pré-escolas no campo; contratação de um coordenador pedagógico somente para as pré-escolas no campo.

No contexto da pesquisa de Silva. J (2012, p. 82), os professores de uma escola de educação infantil realizavam HTPC em escola na cidade, pois “a escola é administrativamente

um apêndice de uma escola localizada na área urbana”. Segundo a autora, os professores dessa escola não contavam com espaço para discussão específica dos contextos onde trabalham, pois:

[...] a organização da escola para a formação de professores ocorre de acordo com o planejamento da instituição da cidade. Conforme relato anterior, as professoras atribuem às atividades de formação em serviço realizadas com a equipe educacional da cidade significações de que são insuficientes para a discussão sobre a realidade do trabalho delas, dando destaque para a necessidade de reuniões com vistas ao debate sobre a realidade da escola do Assentamento (SILVA. J., 2012, p. 87).

No caso desta pesquisa, assim como apontou Silva. J (2012), as professoras do campo se reúnem com as professoras da cidade. Nesse sentido, uma gestora significa que essa organização não tem sido a maneira mais adequada de realizar o planejamento pedagógico das pré-escolas no campo, pois as professoras da cidade são maioria e o espaço para as discussões sobre o contexto do campo fica comprometido. Além disso, em virtude da gestão das pré-escolas no campo ocorrer em escola urbana, todas as questões a serem resolvidas entre a escola e a gestão ficam centralizadas em reuniões na cidade e não no próprio campo.

A mudança da estrutura do HTPC somente para as pré-escolas no campo, segundo uma das gestoras, não foi possível pois a secretaria de educação compreende a importância de integrar campo e cidade. Em relação a isso, Silva. J (2012) ressalta que é razoável considerar a integração entre professores do campo e da cidade, entretanto, em seu trabalho, as professoras do campo não encontravam espaço de discussão sobre a especificidade das escolas do campo e sentiam dificuldade em se integrar em discussões nesse contexto.

As possibilidades de integração formativa entre as profissionais que atuam na cidade e aquelas que atuam no campo é uma questão plausível a ser levantada. Entretanto, o que se verificou na situação das professoras do Assentamento A foi a dificuldade de se sentirem integradas a partir das discussões formativas, que considerem as especificidades de cada contexto, os aspectos sociais e culturais da área urbana e da área rural (SILVA. J., 2012, p. 87).

Vale destacar que, em relação às pré-escolas investigadas no município, há um movimento bastante interessante em direção à construção de espaços de discussão específicos para as pré-escolas no campo. Se, por um lado, o HTPC das escolas no campo está subordinado às escolas na cidade, existindo, assim, dificuldade de um espaço para orientação mais contextual, anualmente, as equipes das escolas do campo, professores e gestores, se

reúnem para a construção de ações particulares para o campo, as quais fazem parte do PPP dessas pré-escolas.

Outro ponto julgado importante para discussão é em relação à pouca autonomia da gestão escolar do campo. Constatou-se que existe uma relação hierárquica entre a secretaria de educação e as unidades escolares. Essa relação é reforçada pela indicação partidária, recurso adotado pelo município para a contratação de diretor escolar e coordenador escolar, que é significada pelas diretoras escolares como uma prática negativa; para uma diretora, a indicação não avalia a competência e, para a outra, afeta a autonomia da gestão escolar democrática. No entanto, para a coordenadora da secretaria de educação, a indicação partidária é uma prática necessária por garantir a continuidade e a execução das propostas pedagógicas e das políticas educacionais municipais.

Em relação a isso, Gracindo (2009) aponta que a forma pela qual os diretores escolares são escolhidos denota ou não um caráter democrático da gestão. Dessa forma, indica quatro formas mais utilizadas no Brasil para escolha de diretores escolares: político partidária; concurso público; eleição direta; formas mistas de escolha, que mesclam mais de um critério.

No Brasil, as mais comumente encontradas são: a *indicação*, feita pelo chefe do poder executivo local, parlamentares da região e dirigentes educacionais, recaindo sobre pessoas que, mesmo não tendo vínculos diretos com a educação, asseguram-lhes apoio político partidário; o *concurso público*, por meio do qual é identificada, em exames de seleção, a capacidade técnica dos futuros gestores; a *eleição direta*, realizada pelos segmentos escolares e comunidade local, por meio do voto; e algumas *formas mistas* de escolha, que conjugam dois ou mais desses critérios (GRACINDO, 2009, p. 138).

A autora assegura que a indicação partidária é considerada uma prática de escolha de diretor escolar que contraria os princípios democráticos, pois o compromisso do diretor é com a sociedade e não com a figura de quem o escolhe.

No exercício democrático que a escola se propõe a desenvolver, parece não haver espaço para a manutenção de critério patrimonialistas tais como o político-partidário, familiares ou de amizade, na escolha de gestores escolares, pois o compromisso do gestor é com toda a sociedade e não, apenas, com determinados segmentos sociais específicos (GRACINDO, 2009, p. 138).

Avança a discussão sustentando que também o concurso público não garante que o gestor escolar possa exercer uma gestão democrática. Isso dependeria de outros fatores, como a concepção de gestão a qual o gestor apresenta e defende. Assim, o concurso público se mostra como medida que pretende medir apenas certa competência técnica do candidato.

[...] se o concurso público pode identificar competências técnicas, está longe de poder verificar a existência da capacidade do gestor para a condução democrática da escola. O concurso público, via de regra, não possibilita a alternância na função, pois enseja o preenchimento de um cargo, quase sempre definitivo, impedindo que os docentes, em determinado momento de sua ação educativa possam vir a coordenar o trabalho na escola (GRACINDO, 2009, p. 138-139).

Paro (2011, p. 18) esclarece que a eleição direta é a escolha democrática de dirigentes escolares, sendo um fenômeno que tem se concretizado após a década de 80, momento de redemocratização brasileira em que vários sistemas de ensino que apresentam governadores mais “sensíveis à necessidade de democratização da instituição escolar”. Considera que a eleição direta “tem-se constituído em importante horizonte de democratização da escola para o pessoal escolar e usuários da escola pública básica” (PARO, 2011, p. 18).

No momento da pesquisa, por determinação do Ministério Público, o município estava realizando concurso público para gestor escolar. No entanto, mesmo que o município esteja passando por processo de mudança na contratação de gestor, terá que se adequar ao Plano Nacional de Educação (PNE – 2014-2024), que instituiu a eleição direta de diretor de escola. Assim, em consonância com a CF (BRASIL, 1988) e a LDB (BRASIL, 1996) o PNE prevê na meta 19 a gestão democrática do ensino, e expõe as seguintes condições:

Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.

Dessa maneira, para a concretização da gestão democrática a meta 19 do PNE exclui a indicação partidária para escolha de dirigentes, prevê critérios “técnicos de mérito e desempenho e à consulta à comunidade escolar”, ou seja, municípios e estados terão que se organizar para processos de escolha democrática dos diretores escolares, como a eleição direta, na qual a comunidade escolar (professores, famílias, funcionários da escola e comunidade do entorno da escola) elege o candidato que melhor esteja preparado técnica e politicamente para exercer o cargo.

A eleição direta para gestor vem sendo uma forma desenvolvida em larga escala pelos municípios e estados brasileiros. Nela são os segmentos escolares, os responsáveis pelos estudantes e a comunidade local quem escolhe, com base em uma proposta educativa, os candidatos que se mostram mais competentes - técnica e politicamente – para concretizar o projeto educativo (GRACINDO, 2009, p. 139)

Outro ponto a ser ressaltado é em relação ao processo de construção do PPP. O município, desde 2010, atua na construção e reconstrução do PPP específico para as pré-escolas no campo, uma iniciativa que, pelos estudos já realizados em nosso grupo e pela pesquisa nacional, mostra-se como um diferencial na área. Além disso, o Projeto Político Pedagógico das pré-escolas no campo recebeu a nomenclatura de Participativo e Inclusivo para reforçar seu teor democrático. As gestoras ressaltam a participação dos professores do campo e afirmam que as mesmas se baseiam nas ações do PPP para organizarem o trabalho na escola. No entanto, no ano de 2014, as pré-escolas no campo ficaram agrupadas em uma única escola de educação infantil na cidade, assim, apenas uma das equipes gestoras pôde acompanhar e auxiliar a construção das ações do PPP das pré-escolas no campo com as professoras, excluindo a outra equipe gestora. Essa organização mostrou-se mais burocrática do que pedagógica, uma vez que o critério que baseou essa estrutura foi o agrupamento das pré-escolas no campo à uma escola menor.

Segundo Libâneo (2013, p. 127), o PPP “deve ser compreendido como instrumento e processo de organização da escola”. Se compreendemos que a gestão escolar tem como função organizar o trabalho pedagógico na escola, o gestor escolar se torna peça fundamental na construção do PPP, pois terá a função de colocá-lo em prática no planejamento pedagógico da escola.

O projeto é um guia para a ação, prevê, dá uma direção política e pedagógica para o trabalho escolar, formula metas, institui procedimentos e instrumentos de ação. A gestão põe em prática o processo organizacional para atender ao projeto, de modo que este é um instrumento da gestão (LIBÂNEO, 2013, p. 128).

Como discutido, identificou-se significações muito positivas em relação à participação da família na escola, bem como notou-se que a relação entre escola no campo e as famílias é fortalecida diariamente através do contato entre as equipes das pré-escolas que atuam no transporte escolar. No entanto, pelo fato da construção e reconstrução do PPP ocorrerem em escola situada na cidade, essa organização pode ser um empecilho para a participação da família do campo nesse momento. Portanto, é extremamente relevante que haja a participação da família na construção da proposta pedagógica da escola, para que este documento possa representar os anseios da família em relação à educação ofertada a seus filhos. Nesse sentido, para que o PPP se concretize de maneira democrática, faz-se necessário o fortalecimento da autonomia da gestão escolar e do coletivo da pré-escola no campo.

Como um último ponto a ser destacado, notou-se duas práticas que se opõem no âmbito da gestão escolar quanto à participação nos conselhos escolares. Enquanto em duas pré-escolas a gestora significa a importância da autonomia das famílias na escolha de representantes, a gestora de outras duas pré-escolas, apesar de reconhecer o aspecto democrático desse processo, opta em selecionar a seu critério a família que julga mais participativa, o que as impede que a família decida democraticamente sobre seu representante para atuar na gestão do conselho escolar, assim como tolhe a iniciativa e o direito de famílias que poderiam se interessar pela participação nesse espaço de decisão da escola.

Para democratização e fortalecimento da proposta político pedagógica das pré-escolas no campo, a participação da família, para além dos espaços festivos e de reuniões, que favorecem a integração família/escola, pode ser promovida no caráter protagonista das decisões sobre qual escola do campo querem construir, como almejado pela educação do campo. Assim, a gestão escolar das pré-escolas no campo deve ser compartilhada por meio do conselho escolar e da participação efetiva da família do campo nesse espaço.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação infantil do campo brasileira se coloca como uma nova concepção para pensar a educação das crianças de 0 a 5 anos que residem nas áreas rurais. Tem como base os conhecimentos e conquistas legais acumulados nas áreas da educação infantil e da educação do campo. Nesse sentido, a discussão sobre a educação infantil do campo volta sua atenção para a valorização dos modos de ser e viver das crianças moradoras da área rural, colocando-as como centro do processo de construção de sua educação. Pretende, com isso, colocar em pauta a construção de políticas públicas justas, que garantam às crianças do campo acesso à educação infantil no próprio campo. Além disso, coloca para professores, gestores municipais e gestores escolares a necessidade de lançar o olhar para a organização de uma educação infantil de qualidade, que promova o desenvolvimento integral e a construção positiva da identidade da criança do campo.

Partiu-se, portanto, da reflexão sobre o direito de todas crianças brasileiras de 0 a 5 anos de idade em frequentar a educação infantil e do dever do Estado em garantir esse direito, independente do local onde elas residam, bem como da gestão democrática como princípio legal e orientador das práticas da gestão educacional. Sabe-se que segundo EC 59 a universalização da educação infantil é uma meta para a faixa etária de 4 a 5 anos, ou seja, até 2016 todas as crianças do campo e da cidade deverão estar matriculadas na pré-escola. Para a criança de 0 a 3 anos, a meta é garantir acesso de 50% da população à creche, segundo o PNE (2014-2024). O direito à pré-escola, portanto, parece ganhar mais atenção das políticas públicas nacionais do que a creche, o que denota uma cisão entre o seguimento de 0 a 3 anos e o de 4 a 5 anos de idade e uma maior valorização da pré-escola (ROSEMBERG, 2012), aspecto que a sociedade brasileira precisa avançar e reconhecer a criança de 0 a 5 anos como cidadã, portadora de direitos, que devem ser proporcionados em igualdade.

Dessa forma, a oferta para creche e pré-escola é desigual em nosso país. É ainda mais desigual quando associamos o local de moradia da criança, pois para as que residem em área rural o acesso à educação infantil é ainda menor, agravando-se quando se trata da criança do campo de 0 a 3 anos na creche. Rosemberg e Arte (2012) ressaltam outros fatores que acirram essa desigualdade, pois “os indicadores decorrentes de políticas sociais, particularmente acesso à educação, mostram piores resultados para a população rural da região Norte, para famílias com menores rendimentos e para crianças de até 3 anos de idade” (MEC/COEDI, 2012 *apud* ROSEMBERG; ARTE, 2012, p. 18). Ou seja, crianças de até 3 anos do campo, pobres e da região norte do país têm mais dificuldades em acessar a creche.

Além disso, a criança do campo tem sido atendida em maior proporção nas escolas de educação infantil na cidade do que no campo (BARBOSA; GEHLEN; FERNANDES, 2012). Dados da pesquisa nacional apontam para rasos investimentos públicos na educação infantil para as crianças do campo. Segundo Leal e Ramos (2012), os municípios alegam sentir dificuldades em ofertar escolas com instalações próprias para a educação infantil, pois afirmam que o orçamento municipal é escasso para suprir todas as necessidades, bem como a dificuldade em ofertar materiais e mobiliário que possibilite o trabalho pedagógico nas escolas de educação infantil localizadas no campo (LEAL; RAMOS, 2012).

A partir desse quadro da educação infantil que é ofertada às crianças do campo e da relevância de construção de uma nova área, a educação infantil do campo, é que propusemos desenvolver esse trabalho, tendo como foco os gestores educacionais, por serem responsáveis pela construção de políticas públicas educacionais nos municípios e pela organização do ensino às crianças do campo. Assim, conhecendo sobre a organização da educação infantil e sobre as significações dos gestores educacionais pudemos conhecer como são atendidas as crianças do campo na educação infantil em municípios da mesorregião de Ribeirão Preto e no município A.

Não diferente desse panorama da educação infantil nacional, a pesquisa realizada nos municípios da mesorregião de Ribeirão Preto indicou maior oferta da pré-escola em relação à creche e a dificuldade dos municípios em investirem em infraestrutura no próprio campo, o que os faz priorizar transporte escolar e ofertar educação infantil na cidade. Esses dados da pesquisa reforçam a necessidade de garantir educação infantil para as crianças do campo no próprio campo, bem como políticas públicas que viabilizem o acesso da criança de 0 a 3 anos do campo na creche.

Diferente da maioria dos municípios da mesorregião, o município A chamou-nos atenção por apresentar um atendimento prioritário da criança de 4 a 5 anos na pré-escola no campo, mas não ofertar a creche. Foi permitido, portanto, investigar tal realidade e compreender como esse atendimento na educação infantil no campo era concretizado. Assim, o município apresentou o projeto pré-escola no campo, que está em construção desde 2002 e que atualmente já possui uma experiência positiva de atendimento da criança do campo na pré-escola. No município, as gestoras e o poder executivo local se mostraram muito empenhados em ofertar as mesmas condições de atendimento tanto no campo como na cidade, buscando também suprir as necessidades específicas das pré-escolas no campo, compreendendo a valorização da cultura como um norte da proposta específica da educação

infantil no campo. Esse movimento do geral e do específico se apresenta como um dos grandes desafios da educação infantil do campo.

Tanto nos municípios da mesorregião, o município A, como indicou a pesquisa nacional (LEAL; RAMOS, 2012), há certa dificuldade no investimento em infraestrutura no próprio campo. O município A, apesar de afirmar essa dificuldade, atende toda a demanda de crianças do campo, da pré-escola até os primeiros anos do ensino fundamental, e tem mostrado interesse em implantar a creche no campo, em colaboração com programas estaduais e federais.

Tanto nos municípios da mesorregião como no município A, a formação continuada para gestores e professores que atuam com as crianças do campo, a incorporação das normativas e a discussão sobre educação do campo fazem-se necessárias para o avanço nas propostas e práticas pedagógicas das escolas de educação infantil.

O transporte intracampo no município A é uma proposta que pode servir como referência para a educação infantil do campo, pois tem no trabalho da monitoria realizado pelas professoras e pelas funcionárias da pré-escola no campo uma estratégia de aproximação entre família e a escola e de segurança para a criança.

Apesar de verificadas na pesquisa formas democráticas no exercício da gestão no município A, como a construção coletiva do PPP e a valorização da participação dos profissionais das pré-escolas no campo nesse processo; estratégias de participação da família na escola; escuta da gestão escolar às demandas dos professores, as significações das gestoras indicam uma relação hierárquica entre a secretaria de educação e as unidades escolares, fortalecida pela indicação partidária. Por isso, é importante a construção de uma gestão educacional no sentido de tornar a relação entre as instâncias e dentro das escolas democrática, para que a gestão da educação infantil no campo se fortaleça através de uma cultura participativa e de escolha democrática dos gestores, que possibilite maior autonomia da comunidade escolar nas tomadas de decisões sobre a educação que se deseja construir para as crianças de 0 a 5 anos do campo.

Dessa forma, muitos desafios estão postos aos municípios na construção de uma educação infantil de qualidade para as crianças do campo brasileiro. Esses desafios foram apreendidos na pesquisa por meio da análise das significações dos gestores e são apontados à seguir:

❖ O ponto principal para os gestores é a necessidade de maiores investimentos em políticas públicas que auxiliem os municípios a estruturar o atendimento da criança do campo no próprio campo.

- Financiamento para construção de creches e pré-escolas no próprio campo e maior divulgação do PROINFÂNCIA¹³, para que mais municípios possam conhecer o programa e buscar investir na construção de creches;
- Financiamento de transporte escolar adequado para a faixa etária de 0 a 5 anos do campo na educação infantil, pois dependendo das características geográficas da área rural, marcada por longas distâncias, se torna uma necessidade;
- Divulgação da discussão sobre educação do campo e sobre educação infantil do campo nos municípios; tudo indica que os gestores pouco conhecem sobre o assunto, o que impede os municípios de construírem propostas pedagógicas fundamentadas na educação do campo e no investimento de formação específica para os professores do campo;
- Política pública de formação específica do gestor e do professor do campo;
- Construção de proposta específica para as escolas de educação no campo;
- Gestão escolar própria, que propicie uma gestão e coordenação específicas nas escolas do campo, que possam promover planejamento pedagógico contextualizado para os professores do campo.
- Fortalecimento da gestão democrática das escolas de educação infantil do campo, que garanta processos democráticos de escolha de gestores e de participação das famílias em conselho escolar.

Ao final desse trabalho, uma pergunta, para nós, mostra-se como campo fértil para futuras investigações sobre educação infantil do campo e gestão:

- Se, para pensar a educação infantil da criança de 0 a 5 anos que vive no campo, uma discussão do que é geral e específico nessa oferta se faz necessária, existiria uma especificidade da gestão escolar que atua em escola de educação infantil no/do campo? Se sim, quais seriam os aspectos específicos da prática e da formação dos gestores educacionais?

¹³ PROINFÂNCIA: Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. P. A relação de saberes na construção de uma escola popular do campo. 2011. 212 f. **Dissertação (Mestrado em Educação)** - Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

ARAÚJO, M, O. O cotidiano de crianças de 0 a 3 anos e suas famílias de uma comunidade rural assentada: significações e práticas familiares. 2013. 252 f. **Dissertação (Mestrado em Psicologia)** - Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2013.

ARROYO, M. G; FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo**. Coleção por uma educação básica no campo, n. 2. Articulação Nacional por uma educação básica do campo. Brasília – Distrito Federal, 1999.

AZEVEDO, M. A. Avaliação do programa escola ativa como política pública para escolas do campo com turmas multisseriadas: a experiência de Jardim do Seridó (1998-2009). 2006. 142 f. **Dissertação (Mestrado em Educação)** - Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

BARBOSA. M. C. S., et al. **Oferta e demanda de educação infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

BARBOSA. M. C. S.; GEHLEN. I.; FERNANDES. S. B. A. Oferta e demanda de educação infantil no campo: um estudo a partir de dados primários. In: BARBOSA. M. C. S., et al. (coord). **Oferta e demanda de educação infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012. p. 71-105.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Brinquedos e brincadeiras de creche**. Brasília, Distrito Federal: MEC, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, Distrito Federal, 1988.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever 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. Diário Oficial da União, seção 1, Brasília- Distrito Federal, 12 nov. 2009.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Conselho Nacional da Educação - Câmara da Educação Básica, Brasília, DF, 2009.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Conselho Nacional da Educação - Câmara da Educação Básica, Brasília, DF, 2002.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Brasília, Distrito Federal, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Indicadores da qualidade na Educação Infantil.** Brasília, Distrito Federal: MEC, 2009.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, Distrito Federal, 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.274**, de 06/02/2006. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação.

BRASIL. **Lei 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, Distrito Federal, 2014.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para educação infantil.** Brasília, Distrito Federal: MEC, 1998.

BEZERRA, D. R. S. Mudanças e continuidades da cultura na escola no contexto de implantação do ensino fundamental de 9 anos. 2011. 162 f. **Dissertação (Mestrado em Psicologia)** - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2011.

BEZERRA, D. R. S. Construção da Identidade Docente: no processo de apropriação das políticas públicas educacionais educativas para das escolas do campo. 2013. **Projeto de Doutorado.** Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2013.

BRÜGGERMANN, O. M; PARPINELLI, M. A. Utilizando as abordagens quantitativa e qualitativa na produção do conhecimento. **Rev. Esc. Enferm.** USP. São Paulo, v. 42, n. 3, p. 563-568, 2007.

CALDART, R. S. Educação do Campo. In: CALDART, R. S., et al (org.). **Dicionário da Educação do Campo.** São Paulo: Expressão Popular, 2012.p. 237-244.

CARVALHO, R. S. Participação infantil: reflexões a partir da escuta de crianças de assentamento rural e de periferia urbana. 2011. 229 f. **Dissertação (Mestrado em Psicologia).** Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2011.

CARVALHO, R. S. Participação política e infância. 2012. **Projeto de Doutorado**. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2012.

CRISTO, A. C. P. Cartografia da educação na Amazônia rural ribeirinha: estudo do currículo, imagens, saberes e identidade em uma escola do município em Breves no Pará. 2007. 164 f. **Dissertação (Mestrado em Educação)**. Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2007.

CORREA, B. C. A educação infantil. In: OLIVEIRA, R. P; ADRIÃO, T. (org.). **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. São Paulo: Xamã, 2007. p. 13-30.

COZBY, P.C. **Métodos de pesquisa em ciências do comportamento**. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. S. (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 51-66.

HAIR JR, J. F. , et al. **Fundamentos de métodos de pesquisa em administração**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

KUHLMANN JR. M. História da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 14, 2000. p. 5-18.

KUHLMANN JR. M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

GRACINDO, R. L. O gestor escolar e as demandas da gestão democrática: exigências, práticas, perfil e formação. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 3, n. 4, 2009. p. 135-147.

LEAL. F, L, A; RAMOS. F. Educação infantil do campo em foco: infraestrutura e proposta pedagógica em escolas do nordeste. In: BARBOSA. M. C. S., et al. **Oferta e demanda de educação infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012. p. 153-179.

LIBÂNEO, C. J. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. São Paulo: Heccus, 2013.

LIBÂNEO, C. J.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, F. R. S. M. Cotidiano em uma escola rural: representações de uma comunidade escolar. 2008. 119 f. **Dissertação (Mestrado em Extensão Rural)**. Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais, Viçosa, 2008.

LIMA, L. P. A relação entre a educação infantil e as famílias do campo. 2012. 287 f. **Tese (Doutorado em Psicologia)**. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2012.

LUDKE, M; ANDRE, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MADLUM, L. V. Famílias moradoras em assentamento rural: sentidos de creche e escolha dessa modalidade de educação para seus filhos de 0 a 3 anos de idade. 2012. **Relatório de Iniciação Científica (Graduação em Psicologia)**. Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2012.

MARCÍLIO, M. L. **História social da criança abandonada**. São Paulo: Hucitec, 1998.

MARTINS, J. F. Gestão democrática e educação do campo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Recife, v. 28, n. 1, p. 112-128, 2012.

MARX, K. **O Capital**. 3ª edição, Livro I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

MINAYO, M. C.; SANCHES O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementariedade?. **Cadernos de Saúde Pública**: Rio de Janeiro, v.9 n.3, p. 239-292, 1993.

OLIVEIRA, Z. M. R.; MELLO, A. M.; VITÓRIA, T.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. **Creches: crianças, faz de conta & cia**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2009.

PARO, V. H. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2001.

PARO, V. H. O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB. In: OLIVEIRA, R. P.; ADIÃO, T. (org). **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da Constituição Federal e da LDB**. São Paulo: Xamã, 2007. p. 73-82.

PARO, V. H. **Crítica da Estrutura da Escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

PEREIRA, A. C. S; GEMAQUE, M. R; RIBEIRO, M. A realidade da educação do campo em município paraense: indicadores para um padrão mínimo de qualidade. In: GRACINDO, R. V., et al. (org.). **Educação como exercício de diversidade: estudos em campo de desigualdades sócio-educacionais**. Brasília: Líber Livro, 2007. p. 193-216.

PINHEIRO, R. L. Constituição do sujeito professor do campo e apropriação do espaço rural. 2014. **Projeto de doutorado**. Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2014.

ROSEMBERG, F. A LBA, o Projeto Casulo e a Doutrina de Segurança Nacional. In: FREITAS, M. C. História social da infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 1997.

ROSEMBERG, F. Organizações multilaterais, Estado e educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 115, p. 25-63, 2002.

ROSEMBERG, F. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre a infância e relações raciais. In: BENTO, M. P. S. (org). **Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade – CEERT, 2012. p. 11-46.

ROSEMBERG, F.; ARTES, A. O rural e o urbano na oferta de educação para crianças de até 6 anos. In: BARBOSA, M. C. S., et al. (coord.). **Oferta e demanda de educação infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012. p. 13-69.

ROSSETTI-FERREIRA., et al. (org.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed; 2004.

ROSSETTI-FERREIRA, M.; AMORIM, K. S.; SILVA, A. P. S. Rede de Significações alguns conceitos básicos. In: ROSSETTI-FERREIRA, M., et al. (org.) **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed; 2004. p. 23-34.

ROSSETTI-FERREIRA, M.C., et al. Desafios Metodológicos na perspectiva da Rede de Significações. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 133, p. 147-170, 2008.

RIBEIRO, M. Educação Rural. In: CALDART, R. S., et al (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 293-298.

ROSA, L. A. Participação Política: sentidos e significações atribuídos por membros do setor de educação de um assentamento rural. 2013. 259 f. **Dissertação (Mestrado em Psicologia)**. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2013.

SILVA, A. P. S. **Descontinuidades no envolvimento com o crime: construção de identidade narrativa de ex-infratores**. São Paulo: IBCCRIM, 2003.

SILVA, A. P. S., et al. Produção acadêmica nacional sobre a educação infantil das crianças residentes em área rural (1996-2011). In: BARBOSA, M. C. S., et al. (coord.) **Oferta e demanda de educação infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012. p. 291-331.

SILVA, A. P. S.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C; CARVALHO, A. M. A. Circunscritores: limites e possibilidades no desenvolvimento. In: ROSSETTI-FERREIRA, M., et al. (org.) **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed; 2004. p. 81-91.

SILVA, A. P. S.; PASUCH, J. Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo. In: **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, novembro de 2010.

SILVA, A. P. S.; PASUCH, J.; SILVA, J. B. **Educação Infantil do Campo**. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, A. C. O. Educação compartilhada de crianças de 0-6 anos em acampamento e assentamento rural. 2012. **Projeto de Doutorado**. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto; 2012.

SILVA, E. A. O. T. Educação infantil como prioridade para a zona rural no município de Pará de Minas. 2004. 225 f. **Dissertação (Mestrado em Educação)**. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

SILVA, J. B. Crianças assentadas e educação infantil no/do campo: contextos e significações. 2012. 162 f. **Dissertação (Mestrado em Psicologia)**. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2012.

SOUZA, M. M. S. Qualidade na Educação Infantil: O Olhar da Criança Sobre a Pré-Escola. 2006. 97 f. **Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira)**. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Sonópole, CE. 2006.

SOUZA, R. S. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 03, p. 123-140, 2009.

VEIGA, J. E. **Cidades Imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula**. Campinas – São Paulo: Editora Autores Associados, 2002.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929 [Psicologia concreta do homem]. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 71, p. 21-44, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - QUESTIONÁRIO

05/10/13 EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO E GESTORES EDUCACIONAIS QUESTIONÁRIO PARA A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO A...

EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO E GESTORES EDUCACIONAIS

QUESTIONÁRIO PARA A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Atenção: O ano base para as informações - 2012

A Secretaria de Educação do seu município está sendo convidada a participar da pesquisa de mestrado "Educação Infantil do Campo e Gestores Educacionais", desenvolvida por Thaise Vieira de Araujo, sob a supervisão da Profa. Dra. Ana Paula Soares da Silva, junto ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da FFCLRP-USP. Essa pesquisa é financiada pela CAPES.

O objetivo do estudo é realizar um mapeamento sobre o atendimento da Educação Infantil destinado às crianças residentes em área rural nos 66 municípios que, de acordo com o IBGE, compõem a mesorregião de Ribeirão Preto – SP.

Sua participação será realizada por meio de preenchimento do questionário a seguir.

As perguntas contidas no questionário visam levantar informações sobre o atendimento da criança na faixa de 0 a 3 anos de idade e de 4 a 6 anos de idade residentes em área rural. O questionário é organizado em blocos temáticos sobre: 1- Informações Gerais, acerca do atendimento na Educação Infantil, 2- Autonomia Administrativa, 3- Professores da Educação Infantil, 4- Transporte Escolar, 5- Orientações Curriculares e Pedagógicas, 6- Sugestões, Desafios e Metas e 7- Participação na Pesquisa. Ao longo do questionário haverá instruções de preenchimento.

A identidade do município será mantida em sigilo e sua participação é voluntária. A devolução do questionário devidamente preenchido deverá ser feita até o dia 30 de agosto de 2013, através do e-mail pesquisaeicampop@gmail.com. Qualquer dúvida ou esclarecimentos sobre o preenchimento do questionário, o participante poderá entrar em contato com a pesquisadora Thaise Vieira de Araujo pelo telefone (16) 9265-7249 ou pelo e-mail citado.

Agradecemos a colaboração, a qual é muito importante para que possamos construir conhecimento acerca da infância do campo e sua educação.

1. Informe o nome do município.

.....

2. Informe seu nome.

.....

1- INFORMAÇÕES GERAIS

3. 1- Seu município atende crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural na Educação Infantil.

Marcar apenas uma oval.

☐

Sim.

☐

Não. Pule para a pergunta 28.

05/10/13 EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO E GESTORES EDUCACIONAIS QUESTIONÁRIO PARA A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO A...

4. 2- Há quanto tempo seu município atende crianças de 0 a 6 anos residentes em área rural na Educação Infantil.

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Há mais de 10 anos.
- ☐ Entre 5 a 10 anos.
- ☐ Entre 1 a 5 anos.

5. 3- Assinale em que local de seu município as crianças de 0 a 6 anos residentes em área rural frequentam a Educação Infantil.

Marcar apenas uma oval por linha.

	Somente na área rural	Somente na área urbana	Na área rural e na área urbana	Não é atendida.
De 0 a 3 anos	☐	☐	☐	☐
De 4 a 6 anos	☐	☐	☐	☐

6. 4- Qual é o número de matrículas de crianças de 0 a 3 anos residentes em área rural que frequentam a Educação Infantil na área urbana.

7. 5- Qual é o número de matrículas de crianças de 0 a 3 anos residentes em área rural que frequentam a Educação Infantil na área rural.

8. 6- Qual é o número de matrículas de crianças de 4 a 6 anos residentes em área rural que frequentam a Educação Infantil na área urbana.

9. 7- Qual é o número de matrículas de crianças de 4 a 6 anos residentes em área rural que frequentam a Educação Infantil na área rural.

05/10/13 EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO E GESTORES EDUCACIONAIS QUESTIONÁRIO PARA A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO A...

10. 8- Assinale as modalidades existentes em seu município no atendimento para as crianças de 0 a 3 anos residentes em área rural. Mais de uma opção poderá ser assinalada.

Prédio específico para criança de 0 a 6 anos de idade (somente creche e pré-escola).

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Não se aplica, pois o município não oferece Educação Infantil em prédio específico para crianças de 0 a 3 anos de idade (somente creche e pré-escola).
- ☐ Pública - área rural.
- ☐ Conveniada - área rural.
- ☐ Pública - área urbana.
- ☐ Conveniada - área urbana.

11. Prédio ou salas anexas à escola de Ensino Fundamental.

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Não se aplica, pois o município não oferece Educação Infantil em prédio ou salas anexas à escola de Ensino Fundamental.
- ☐ Pública - área rural.
- ☐ Conveniada - área rural.
- ☐ Pública - área urbana.
- ☐ Conveniada - área urbana.

12. Salas multisseriadas do Ensino Fundamental.

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Não se aplica, pois o município não atende Educação Infantil em salas multisseriadas do Ensino Fundamental.
- ☐ Pública - área rural.
- ☐ Conveniada - área rural.
- ☐ Pública - área urbana.
- ☐ Conveniada - área urbana.

13. Outra. Especifique.

05/10/13 EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO E GESTORES EDUCACIONAIS QUESTIONÁRIO PARA A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO A...

14. 9- Assinale as modalidades existentes em seu município no atendimento para as crianças de 4 a 6 anos residentes em área rural. Mais de uma opção poderá ser assinalada.

Prédio específico para criança de 0 a 6 anos de idade (somente creche e pré-escola)

Marcar tudo o que for aplicável.

☐ Não se aplica, pois o município não atende Educação Infantil em prédio específico para criança de 0 a 6 anos de idade (somente creche e pré-escola).☐ Pública - área rural.☐ Conveniada - área rural.☐ Pública - área urbana.☐ Conveniada - área urbana.**15. Prédio ou salas anexas à escola de Ensino Fundamental.**

Marcar tudo o que for aplicável.

☐ Não se aplica, pois o município não atende Educação Infantil em prédio ou salas anexas à escola de Ensino Fundamental.☐ Pública - área rural.☐ Conveniada - área rural.☐ Pública - área urbana.☐ Conveniada - área urbana.**16. Salas multisseriadas do Ensino Fundamental.**

Marcar tudo o que for aplicável.

☐ Não se aplica, pois o município não atende Educação Infantil em salas multisseriadas do Ensino Fundamental.☐ Pública - área rural.☐ Conveniada - área rural.☐ Pública - área urbana.☐ Conveniada - área urbana.**17. Outra. Especifique.****2- AUTONOMIA ADMINISTRATIVA**

05/10/13 EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO E GESTORES EDUCACIONAIS QUESTIONÁRIO PARA A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO A...

18. 10- Quanto a administração escolar nas instituições de Educação Infantil que atendem crianças de 0 a 6 anos residentes em área rural assinala. Mais de uma opção poderá ser assinalada.

Na área rural.

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Não se aplica, pois o município não atende Educação Infantil em área rural.
- ☐ Possuem autonomia administrativa.
- ☐ Estão vinculadas administrativamente a outras instituições localizadas em área rural.
- ☐ Estão vinculadas administrativamente a outras instituições localizadas em área urbana.

19. Na área urbana.

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Possuem autonomia administrativa.
- ☐ Estão vinculadas administrativamente a outras instituições localizadas na área urbana.

3- PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

20. 11- Informe o nível de escolaridade dos professores que trabalham com crianças de 0 a 3 anos residentes em área rural. Mais de uma opção poderá ser assinalada.

Na área rural.

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Não se aplica, pois o município não atende crianças de 0 a 3 anos em área rural.
- ☐ Ensino Fundamental incompleto.
- ☐ Ensino Fundamental completo.
- ☐ Ensino médio completo.
- ☐ Magistério completo.
- ☐ Ensino Superior: Pedagogia completo.
- ☐ Ensino Superior: Outro curso completo.
- ☐ Especialização completa.
- ☐ Mestrado e/ou Doutorado.

05/10/13 EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO E GESTORES EDUCACIONAIS QUESTIONÁRIO PARA A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO A...

21. Na área urbana.

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Não se aplica, pois o município não atende crianças de 0 a 3 anos em área urbana.
- ☐ Ensino Fundamental incompleto.
- ☐ Ensino Fundamental completo.
- ☐ Ensino médio completo.
- ☐ Magistério completo.
- ☐ Ensino Superior: Pedagogia completo.
- ☐ Ensino Superior: Outro curso completo.
- ☐ Especialização completa.
- ☐ Mestrado e/ou Doutorado.

22. **12- Informe o nível de escolaridade dos professores que trabalham com crianças de 4 a 6 anos residentes em área rural na Educação Infantil. Mais de uma opção poderá ser assinalada.**

Na área rural.

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Não se aplica, pois o município não atende crianças de 4 a 6 anos em área rural.
- ☐ Ensino Fundamental incompleto.
- ☐ Ensino Fundamental completo.
- ☐ Ensino médio completo.
- ☐ Magistério completo.
- ☐ Ensino Superior: Pedagogia completo.
- ☐ Ensino Superior: Outro curso completo.
- ☐ Especialização completa.
- ☐ Mestrado e/ou Doutorado.

23. Na área urbana.

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Ensino Fundamental incompleto.
- ☐ Ensino Fundamental completo.
- ☐ Ensino médio completo.
- ☐ Magistério completo.
- ☐ Ensino Superior: Pedagogia completo.
- ☐ Ensino Superior: Outro curso completo.
- ☐ Especialização completa.
- ☐ Mestrado e/ou Doutorado.

05/10/13 EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO E GESTORES EDUCACIONAIS QUESTIONÁRIO PARA A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO A...

24. **13- Informe como seu município contrata os professores para atuarem com as crianças de 0 a 6 anos. Mais de uma opção poderá ser assinalada.**

Contratação para atuar na área rural.

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Não se aplica, pois o município não contrata professores de Educação Infantil para atuarem na área rural.
- ☐ Concurso Público.
- ☐ Contrato Temporário.
- ☐ Processo Seletivo.
- ☐ Outra: _____

25. Contratação para atuar na área urbana.

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Concurso Público.
- ☐ Contrato Temporário.
- ☐ Processo Seletivo.
- ☐ Outra: _____

26. **14- Assinale os critérios empregados na atribuição/designação de professores para trabalharem com crianças de 0 a 6 anos em seu município. Mais de uma opção poderá ser assinalada.**

Para a área rural.

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Não se aplica, pois o município não contrata professores de Educação Infantil para atuarem na área rural.
- ☐ Indicação pela Secretaria/Diretoria de Educação.
- ☐ Pontuação na carreira.
- ☐ Formação específica.
- ☐ Opção do professor.
- ☐ Tempo de atuação/antiguidade.
- ☐ Outra: _____

27. Para a área urbana.

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Indicação pela Secretaria/Diretoria de Educação.
- ☐ Pontuação na carreira.
- ☐ Formação específica.
- ☐ Opção do professor.
- ☐ Tempo de atuação/antiguidade.
- ☐ Outra: _____

05/10/13 EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO E GESTORES EDUCACIONAIS QUESTIONÁRIO PARA A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO A...

28. 15- Assinale em que área do seu município reside a maioria dos professores que atuam em turmas de crianças de 0 a 6 anos residentes em área rural na Educação Infantil.

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Área rural.
☐ Área urbana.

29. 16- O município possui programa de formação continuada e/ou formação em serviço para professores de Educação Infantil.

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim.
☐ Não.

30. 17- Há formação continuada específica para professores que atuam com crianças de 0 a 6 anos residentes em área rural na Educação Infantil.

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim.
☐ Não. Pule para a pergunta 18.

31. 17.1- Informe as principais modalidades de ações formativas. Mais de uma opção poderá ser assinalada.

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Curso de atualização.
☐ Reuniões pedagógicas.
☐ Seminários e congressos.
☐ Outra: _____

32. 18- Assinale os benefícios exclusivos para professores que atuam na Educação Infantil em área rural.

Caso o município não atenda crianças de 0 a 6 anos na Educação Infantil em área rural vá para a pergunta 19.

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sim	Não
Auxílio alimentação	☐	☐
Deslocamento transporte	☐	☐
Formação continuada	☐	☐
Formação inicial	☐	☐
Gratificação salarial	☐	☐
Jornada de trabalho	☐	☐
Progressão na carreira	☐	☐

33. **Outro. Especifique.**

4- TRANSPORTE ESCOLAR

34. 19- A rede municipal de ensino oferece transporte coletivo às crianças de 0 a 6 anos residentes em área rural na Educação Infantil.

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim.
- ☐ Não. Pule para a pergunta.22.

35. 20- Assinale a(s) faixa(s) etária(s) que o transporte coletivo oferecido pela rede municipal às crianças residentes em área rural atende. Mais de uma opção poderá ser assinalada.

Intracampo (rural-rural).

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Não se aplica, pois o município não faz transporte escolar intracampo (rural-rural).
- ☐ Apenas crianças entre 4 a 6 anos.
- ☐ Crianças entre 0 a 6 anos.
- ☐ Crianças entre 0 a 10 anos.
- ☐ Crianças também maiores de 10 anos.

36. Extracampo (rural-urbano).

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Apenas crianças entre 4 a 6 anos.
- ☐ Crianças entre 0 a 6 anos.
- ☐ Crianças entre 0 a 10 anos.
- ☐ Crianças também maiores de 10 anos.

37. 21- Além do motorista, existem pessoas adultas acima de 18 anos responsáveis pelo acompanhamento das crianças nesse trajeto por veículo.

Intracampo (rural-rural).

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Não se aplica, pois o município não faz transporte escolar intracampo (rural-rural).
- ☐ Uma pessoa.
- ☐ Duas pessoas.
- ☐ Três pessoas.
- ☐ Quatro pessoas ou mais.
- ☐ Nenhuma pessoa.

05/10/13 EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO E GESTORES EDUCACIONAIS QUESTIONÁRIO PARA A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO A...

38. Extracampo (rural-urbano)

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Uma pessoa.
- ☐ Duas pessoas.
- ☐ Três pessoas.
- ☐ Quatro pessoas ou mais.
- ☐ Nenhuma pessoa.

5- ORIENTAÇÕES CURRICULARES E PEDAGÓGICAS

39. 22- Em seu município existem orientações ou proposta pedagógica para a Educação Infantil.

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim.
- ☐ Não. Pule para a pergunta 25.

40. 23- Quais documentos abaixo o município utilizou para formular as orientações ou proposta pedagógica da Educação Infantil. Mais de uma alternativa poderá ser assinalada.

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.
- ☐ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.
- ☐ Indicadores de Qualidade na Educação Infantil.
- ☐ Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo.
- ☐ Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo.
- ☐ O município não utilizou outros documentos além dos documentos municipais.
- ☐ Outra: _____

41. 24- As orientações ou proposta pedagógica da Educação Infantil contemplam as especificidades relativas às crianças de 0 a 6 anos residentes sem área rural.

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Não.
- ☐ Sim, contemplam somente a creche (0 a 3 anos).
- ☐ Sim, contemplam somente a pré-escola (4 a 6 anos).
- ☐ Sim, contemplam a Educação Infantil (creche e pré-escola).

13 EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO E GESTORES EDUCACIONAIS QUESTIONÁRIO PARA A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO A...

42. 25- Em seu município existem orientações ou proposta pedagógica para a Educação do Campo.

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim.
- ☐ Não. Pule para a pergunta 28.

43. 26- Quais documentos abaixo o município utilizou para formular as orientações ou proposta pedagógica da Educação do Campo. Mais de uma alternativa poderá ser assinalada.

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo.
- ☐ Diretrizes Complementares da Educação Básica do Campo.
- ☐ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.
- ☐ O município não utilizou nenhum documento além dos documentos municipais.
- ☐ Outra: _____

44. 27- As orientações ou proposta pedagógica da Educação do Campo contemplam as especificidades relativas às crianças de 0 a 6 anos residentes em área rural.

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Não.
- ☐ Sim, contemplam somente a creche (0 a 3 anos).
- ☐ Sim, contemplam somente a pré-escola (4 a 6 anos).
- ☐ Sim, contemplam a Educação Infantil (creche e pré-escola).

6- DESAFIOS, METAS E SUGESTÕES

45. 28- O município tem condições de, até 2016, cumprir a Emenda Constitucional 59, que torna obrigatória a frequência das crianças de 4 a 5 anos na Educação Infantil.

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim.
- ☐ Não.

46. Por quê?

05/10/13 EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO E GESTORES EDUCACIONAIS QUESTIONÁRIO PARA A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO A...

47. 29- Se o município atende crianças de 0 a 6 anos residentes em área rural na Educação Infantil, assinale a opção que considera como ponto positivo nesse atendimento educacional. Mais de uma alternativa poderá ser assinalada.

Se o município não atende pule para a pergunta 30.

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ O município consegue atender a demanda explícita.
- ☐ O município atende todas as crianças de 0 a 3 anos.
- ☐ O município atende todas as crianças da área rural na própria área rural.
- ☐ O município atende todas as crianças de acordo com as suas necessidades.
- ☐ O município oferece alimentação de qualidade para todas as crianças.
- ☐ O município oferece educação em jornada integral.
- ☐ O município oferece transporte adequado para todas as crianças.
- ☐ O município possui número adequado de adultos por crianças.
- ☐ O município possui professores qualificados.
- ☐ O município oferece acompanhamento pedagógico para todas as escolas.
- ☐ O município oferece infraestrutura adequada para toda a oferta da Educação Infantil.
- ☐ O município tem o apoio da comunidade.
- ☐ O município possui proposta pedagógica consolidada que contempla a realidade rural.
- ☐ Outra: _____

48. 30- Em relação ao atendimento das crianças de 0 a 3 anos residentes em área rural assinale as dificuldades do município para a oferta em creche. Mais de uma alternativa poderá ser assinalada.

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ O transporte de crianças nessa faixa etária não é seguro.
- ☐ A insegurança dos pais e/ou responsáveis em relação ao transporte.
- ☐ As famílias não tem condições de levar e buscar as crianças na creche.
- ☐ As famílias preferem que as crianças fiquem em casa.
- ☐ A distância entre as residências das crianças e a escola é longa.
- ☐ A grande rotatividade de professores.
- ☐ O custo para atender essa faixa etária é alto.
- ☐ Os recursos financeiros do município são insuficientes.
- ☐ O número de crianças é reduzido para compor uma turma.
- ☐ Não há demanda de crianças a serem atendidas.
- ☐ Não há profissionais capacitados para o trabalho com essa faixa etária na zona rural.
- ☐ Outra: _____

13 EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO E GESTORES EDUCACIONAIS QUESTIONÁRIO PARA A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

49. 31- Em relação ao atendimento às crianças de 4 a 6 anos residentes em área rural assinale as dificuldades do município para a oferta em pré-escola. Mais de uma alternativa poderá ser assinalada.

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ O transporte de crianças nessa faixa etária não é seguro.
- ☐ A insegurança dos pais e/ou responsáveis em relação ao transporte.
- ☐ As famílias não tem condições de levar e buscar as crianças na pré-escola.
- ☐ As famílias preferem que as crianças fiquem em casa.
- ☐ A distância entre as residências das crianças e a escola é longa.
- ☐ A grande rotatividade de professores.
- ☐ O custo para atender essa faixa etária é alto.
- ☐ Os recursos financeiros do município são insuficientes.
- ☐ O número de crianças é reduzido para compor uma turma.
- ☐ Não há demanda de crianças a serem atendidas.
- ☐ Não há profissionais capacitados para o trabalho com essa faixa etária na zona rural.
- ☐ Outra:

50. 32. Se o seu município atende crianças de 0 a 6 anos residentes em área rural somente em área urbana, assinale a opção que explicita os motivos para a realização desta forma de atendimento. Mais de uma alternativa poderá ser assinalada.

Se o município não faz esse tipo de atendimento pule para a pergunta 33.

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Não há profissionais com formação específica para atuarem com essa faixa etária na área rural.
- ☐ Não há profissionais para se deslocarem até a área rural.
- ☐ Não há infraestrutura específica para a área rural.
- ☐ Não há estudo sobre a demanda para esse atendimento na área rural.
- ☐ Não há recurso financeiro suficiente.
- ☐ Existe uma pequena extensão territorial no município.
- ☐ Outra:

13 EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO E GESTORES EDUCACIONAIS QUESTIONÁRIO PARA A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO A...

51. 33- Se o seu município atende crianças de 0 a 6 anos residentes em área rural somente em salas anexas ou multisseriadas, assinale a opção que explicita os motivos para a realização desta forma de atendimento. Mais de uma alternativa poderá ser assinalada.

Se o município não faz esse tipo de atendimento pule para a pergunta 34.

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Para aproveitar a estrutura física das escolas.
- ☐ Para atender o número mínimo de crianças para a composição de turmas.
- ☐ Para facilitar a administração da escola.
- ☐ Para facilitar a coordenação pedagógica das escolas.
- ☐ Para facilitar o deslocamento dos professores e outros profissionais.
- ☐ Pela ausência de infraestrutura específica.
- ☐ Pela ausência de transporte adequado.
- ☐ Pela existência de comunidades isoladas.
- ☐ Pela grande distância entre as residências das crianças e a escola.
- ☐ Pela insuficiência de recursos financeiros.
- ☐ Pela pequena demanda de crianças a serem atendidas.
- ☐ Outra: _____

52. 34- Assinale quais são as metas de seu município para o atendimento educacional de crianças de 0 a 3 anos residentes em área rural. Mais de uma alternativa poderá ser assinalada.

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Ampliar no número de vagas.
- ☐ Aumentar o número de escolas.
- ☐ Capacitar os profissionais para atuarem com essa faixa etária.
- ☐ Construir e/ou adequar a estrutura/espço físico para essa faixa etária.
- ☐ Elaborar orientações específicas para a Educação Infantil do Campo, para essa faixa etária.
- ☐ Oferecer vagas para essa faixa etária.
- ☐ Não possui metas.
- ☐ Outra: _____

05/10/13 EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO E GESTORES EDUCACIONAIS QUESTIONÁRIO PARA A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO A...

53. 35- Assinale quais são as metas de seu município para o atendimento educacional de crianças de 4 a 6 anos residentes em área rural. Mais de uma alternativa poderá ser assinalada.

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Ampliar o número de vagas.
- ☐ Aumentar o número de escolas.
- ☐ Capacitar os profissionais para atuarem com essa faixa etária.
- ☐ Construir e/ou adequar a estrutura/espço físico para essa faixa etária.
- ☐ Elaborar orientações específicas para a Educação Infantil do Campo, para essa faixa etária.
- ☐ Buscar recurso para adequar-se a emenda constitucional que obriga a matrícula das crianças de 4 a 5 anos.
- ☐ Não possui metas.
- ☐ Outra: _____

54. 36- O município tem sugestões a serem feitas para possíveis políticas públicas acerca do atendimento da criança de 0 a 6 anos residente em área rural na Educação Infantil.

55. 37 - O município tem interesse em continuar a participar dessa pesquisa, em um segundo momento, concedendo entrevistas a serem realizadas com Gestores Educacionais.

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim.
- ☐ Não.

7- PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA.

56. A Secretaria de Educação na figura do Secretário de Educação do município aceitou participar da pesquisa.

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim.

57. Autorizo que as informações contidas na pesquisa através do preenchimento desse questionário sejam armazenadas em banco de dados.

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim.
- ☐ Não.

APÊNDICE 2 - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Estrutura física da escola
Materiais pedagógicos
Projetos pedagógicos
Espaço de formação de professores
Reuniões pedagógicas entre os gestores e entre gestão e professores
Projeto Político Pedagógico
Participação familiar
Relação da escola com a família
Transporte escolar
Alimentação
Rotina das crianças: inclui o brincar? quais são as atividades? inclui atividades ligadas à cultura e identidade do campo? quais espaços da escola são utilizados para a realização das atividades? como a sala é organizada?
Práticas pedagógicas: qual é a relação das práticas pedagógicas com o PPP?
Currículo: como são organizadas as atividades na educação infantil no campo? quais são os conteúdos?
Conselho escolar: Há conselho escolar? Se houver, há algum representante da família do campo nesse espaço? Quais são as pautas?
Conselho Municipal da Educação? quem participa?
Planejamento e acompanhamento das atividades com os professores: como e quando acontece? quem orienta?
Como é feito a avaliação e acompanhamento do desenvolvimento de cada criança, como isso é comunicado à família?
Como as crianças são avaliadas? Portfólio, registro de ações dos alunos, há alguma ficha de avaliação?
São apresentadas mostras de trabalhos das crianças: Como isso é feito?
Associação de Pais e Mestres (APM): quem participa? como a verba é utilizada? a comunidade é informada sobre os gastos da APM?
Quais são os desafios para o trabalho do gestor e do professor do campo?
Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC): como funciona? onde acontece, no campo ou na cidade? quantas horas são feitas de HTPC?
Aspectos do contexto rural, quais são?
As famílias participam da construção do PPP?
Sobre demanda: há lista de espera para matrícula? há demanda para creche?
Observação do trajeto escolar: Quantas horas a criança fica no transporte? É seguro? Quantas crianças são transportadas?
Como a gestão da escola se comunica com os pais, como os atende?
Tem alguma criança com necessidades especiais, há inclusão na escola?
Como é a adaptação das crianças na pré-escola?
Os pais podem visitar a escola em qualquer momento?
Sobre reuniões: as reuniões são realizadas em horários adequados para as famílias? há transporte escolar para esses dias? como os pais vão até a escola? as famílias têm dificuldades para frequentar as reuniões? Como a gestão lida com isso?
A escola respeita as peculiaridades da comunidade, sua cultura?
Âmbito administrativo: os pais tomam decisões sobre como usar verba da escola? apontam e decidem sobre melhorias da escola? como é a participação da família na escola? tomam decisões?
Há projetos desenvolvidos com as famílias na escola?
Há avaliação da instituição: ela é feita pela equipe pedagógica, pelas crianças e pelas famílias?
Porque os diretores e professores foram para a escola no campo? Como avaliam a educação infantil no campo?

APÊNDICE 3 - ROTEIRO DE ENTREVISTA - SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO

História na função

Qual a sua idade?

Onde mora, no campo ou na cidade?

Qual a sua formação?

Conte sobre sua trajetória profissional?

Conte sobre sua trajetória na função enquanto Secretária de Educação? Quanto tempo ocupa essa função?

Qual é sua relação com a educação infantil?

Você tem alguma experiência com educação infantil e educação do campo?

Se sim, essa experiência colabora em seu trabalho na secretaria de educação?

História da educação infantil no campo

Sobre a história da política de educação infantil no campo, você conhece como tudo começou no município? Como é essa história?

Cotidiano da função

Quais são as atividades desenvolvidas pela Secretária de Educação?

Como é seu dia a dia como Secretária de Educação?

Como é estar à frente da Secretaria de Educação, coordenando as políticas pública de educação, tanto do campo como da cidade?

Quais os desafios da gestão educacional no município?

Quais são os desafios para pensar políticas públicas para a educação no campo?

Esses desafios são os mesmos para pensar políticas para a educação infantil no campo?

Educação infantil no campo

Porque atender crianças de 4 a 5 anos na pré-escola no campo?

Porque o município atende a criança do campo no próprio campo?

O que você acha do atendimento na educação infantil das crianças do campo acontecer somente no campo?

Qual é a importância de se pensar a educação para as crianças pequenas do campo?

Quais são os pontos positivos no atendimento da criança do campo no próprio campo?

O que você acha, em termos de política pública, que a escola de educação infantil no campo ainda não avançou e que poderia avançar?

Vinculação administrativa da educação infantil no campo

As escolas do campo são reconhecidas formalmente como escolas rurais, mas vinculadas administrativamente à escolas na cidade, conte como isso funciona e porque essa medida foi adotada?

Como você avalia essa organização administrativa, do ponto de vista financeiro e pedagógico das escolas de educação infantil no campo?

Financiamento

Quais são os recursos financeiros destinados à educação infantil no município?

As escolas de educação infantil no campo recebem alguma verba específica, diferente das escolas de educação infantil da cidade?

Os recursos financeiros são suficientes?

Estrutura

Sobre a estrutura e os espaços das escolas do campo são adequados para a educação infantil? São diferentes das escolas localizadas na cidade?

Como você avalia a estrutura das escolas de educação infantil no campo?

Proposta curricular pedagógica

Quais são as orientações político pedagógicas da Secretaria de Educação para a educação infantil no campo?

Há algum trabalho da Secretaria de Educação ou da coordenação pedagógica junto às instituições de educação infantil no campo sobre documentos referentes à educação do campo? Se sim, como ele é feito?

Professores da Educação Infantil no campo

Como é feita a atribuição de sala do professor na educação infantil?

Se for por pontuação, o que o município chama de pontuação na carreira? Como você avalia esse critério?

Há formação para o professor de educação infantil no município? Como funciona?

Há formação específica para professor que atua nas escolas no campo?

Gestor

Como são selecionados os diretores para as escolas de educação infantil? Quais são as vantagens e desvantagens dessa forma de encaminhamento?

Porque o município abriu concurso para diretor escolar esse ano? Quais são os requisitos/conhecimentos necessários para o preenchimento desse cargo? Quais são as vantagens e desvantagens dessa política pública?

Há formação para os gestores e coordenadores que atuam na educação infantil no município? Se houver, como funciona? Há formação específica para a equipe gestora que trabalha com as escolas do campo?

Relação entre os gestores

Como é sua relação enquanto Secretária de Educação com as escolas de educação infantil do município? Em que momentos/atividades trabalha com as escolas? E com as equipes gestoras das escolas de educação infantil, em que momentos/atividades trabalham juntas?

Como funcionam as reuniões feitas entre a Secretaria de Educação e as equipes gestoras das escolas de educação infantil? Quais são as pautas? Incluem discussões específicas sobre as escolas de educação infantil no campo?

E com os professores das escolas de educação infantil no campo no município? Em que momentos/atividades trabalham juntas?

Transporte

Em relação à política de transporte escolar, como ela funciona para as escolas de educação infantil no campo? É diferente da política de transporte escolar para as crianças da cidade?

Sobre a monitoria do transporte, o fato de ter o professor e um funcionário da escola desempenhando a função de monitor, é uma política específica para o campo ou essa mesma organização é adotada no transporte na cidade? Como avalia essa medida?

Conselho Escolar

As escolas no campo contam com Conselho Escolar? Como funciona o Conselho Escolar? Quem participa? Como é a escolha dos participantes? Com que frequência acontece? A família do campo participa desse espaço? Se não, porque?

Conselho Municipal de Educação

O município tem Conselho Municipal de Educação? Ele existe desde de quando? Quem participa? Qual é a frequência de reuniões? Quais são as pautas? Há discussões sobre a educação para as crianças do campo? Há nesse espaço algum membro representante das escolas do campo?

Plano Municipal de Educação

O município tem Plano Municipal de Educação? Quando ele foi construído? Quais são as diretrizes gerais do PME? E para a Educação no Campo? Inclui alguma diretriz específica para a educação infantil no campo?

Demanda

O município atende à demanda de crianças de 4 a 5 anos que residem no campo? Como esse levantamento da demanda é feito?

0 a 3

Em relação a faixa etária de 0 a 3 anos do campo, porque não atender?

Há demanda para a população de 0 a 3 do campo? Há algum estudo sobre isso?

Quais são as dificuldades, os desafios para esse tipo de atendimento?

Há alguma proposta/meta do município para realizar esse tipo de atendimento?

Concepção

Educação infantil?

Educação infantil no campo?

Professor da educação infantil do campo?

Campo?

Infância do campo?

Aluno do campo da educação infantil?

Gostaria de acrescentar mais alguma coisa?

APÊNDICE 4 - ROTEIRO DE ENTREVISTA - COORDENADORA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL

História na função

Qual a sua idade?

Onde mora, no campo ou na cidade?

Qual a sua formação?

Conte sobre sua trajetória profissional?

Conte sobre sua trajetória na função enquanto coordenador de educação infantil da Secretaria de Educação? Quanto tempo ocupa essa função?

Qual é sua relação com a educação infantil? Trabalhar na educação infantil foi uma escolha?

Você tem alguma experiência com educação no campo anterior a essa atuação? Se sim, essa experiência colabora em seu trabalho enquanto coordenadora da educação infantil no município?

História da educação infantil no campo

Sobre a política pública de educação infantil no campo do município, quando se iniciou, como foi o processo de implementação? Quem teve a ideia de implementar essa política pública?

Porque atender a criança do campo no próprio campo?

Qual é sua relação enquanto coordenadora da educação infantil com a construção dessa política pública?

Como era antes da implementação dessa política, as crianças do campo eram atendidas? Se sim, de que forma isso acontecia? Se não, porque?

Educação infantil no campo

Porque atender crianças de 4 a 5 anos na pré-escola no campo?

Porque o município atende a criança do campo no próprio campo?

O que você acha do atendimento na educação infantil das crianças do campo acontecer somente no campo?

Qual é a importância de se pensar a educação para as crianças pequenas do campo?

Quais são os pontos positivos no atendimento da criança do campo no próprio campo?

O que você acha, em termos de política pública, que a escola de educação infantil no campo ainda não avançou e que poderia avançar?

Cotidiano da função

Quais são as atividades desenvolvidas na coordenação pedagógica de educação infantil municipal?

Como é seu dia a dia como coordenadora pedagógica municipal?

Como é estar à frente coordenando uma política pública de educação infantil para as crianças do campo no município?

Quais são os desafios na educação infantil no campo da coordenação municipal?

Vinculação administrativa da educação infantil no campo

As escolas do campo são reconhecidas formalmente como escolas rurais, mas vinculadas administrativamente à escola na cidade, conte-nos como isso funciona e porque essa medida foi adotada? Como você avalia essa organização administrativa, do ponto de vista financeiro e pedagógico, das escolas de educação infantil no campo?

Financiamento

Quais são os recursos financeiros destinados à educação infantil no município? As escolas de educação infantil no campo recebem alguma verba específica, diferente das escolas da cidade? Os recursos financeiros são suficientes?

Estrutura

Sobre a estrutura e os espaços das escolas do campo são adequados para a educação infantil? São diferentes das escolas localizadas na cidade?

Como você avalia a estrutura das escolas de educação infantil no campo?

Recursos Pedagógicos

Quais são os recursos pedagógicos destinados à educação infantil no município?

Os recursos pedagógicos são os mesmos para o campo e para a cidade? Se foram diferentes, qual é motivo?

Como é definido o tipo de material pedagógico, que as escolas de educação infantil devem receber?

Brinquedos, jogos e livros são inclusos na lista de materiais pedagógicos?

Quais são esses brinquedos? Que tipo de brinquedos são comprados?

Como esse material é encaminhado às escolas do campo?

Projeto Político pedagógico

As escolas de educação infantil contam com um Projeto Político Pedagógico?

Como o PPP das escolas de educação infantil são construídos?

As escolas contam com alguma assessoria?

Você havia me falado do PPPPI do campo, ele é diferente do PPP dessa escola?

O que faz com que ele seja diferente? Qual é seu conteúdo?

Qual é a origem do PPPPI do campo, quem teve essa ideia?

O que aconteceu para que esse projeto político pedagógico fosse pensado?

Na construção do PPPPI do campo vocês utilizaram algum documento sobre educação infantil ou educação do campo? Se sim, quais?

Quem participou dessa construção?

Ele é (ou foi) atualizado? De que forma isso acontece?

Como ele é colocado em prática pela gestão/coordenação das escolas? ,

Os professores conhecem o PPPPI? Como os professores utilizam o PPPPI em suas práticas diárias?

Quais os desafios do projeto político pedagógico da educação infantil no campo?

Proposta Curricular Pedagógica

Quais são as orientações político pedagógicas da Secretaria de Educação para a educação infantil no campo?

Nas observações pude perceber o uso do RCNEI como norteador do planejamento pedagógico do professor na educação infantil?

Como o RCNEI é utilizado/incorporado na proposta pedagógica da educação infantil?

Porque usar o RCNEI? De quem foi a escolha desse documento?

Há outros documentos, para embasar/nortear o trabalho do professor na educação infantil?

Como a brincadeira entra no planejamento da educação infantil? Há orientação pedagógica para isso?

Como a leitura e a escrita é trabalhada na proposta pedagógica da educação infantil?

Há orientações político pedagógicas, vindas da Secretaria de Educação, destinada somente à educação infantil no campo? Quais são?

Vocês trabalham algum conteúdo específico, diferente da diretriz das escolas da cidade, na educação infantil no campo? Quais são os conteúdos específicos para a educação infantil no campo?

E o ensino religioso, como e por quem foi pensado? É uma diretriz para toda a rede de educação infantil? Quem decidiu por essa proposta? Como você avalia essa proposta para a educação infantil?

Havia uma política pública de apostilamento na educação infantil do município, incluindo as escolas de educação infantil no campo, Como foi essa experiência?

Organização Pedagógica

Como é organizado a enturmação das crianças na educação infantil (campo e cidade)? Quem decide sobre esse modo de organizar a enturmação das crianças? Porque foi tomada essa decisão de enturmação de crianças de 4 a 5 anos na escola de educação infantil no campo? Pedagogicamente, tem diferença enturmar na mesma sala crianças em faixas etárias diferentes?

As crianças das escolas do campo são atendidas em horário diferente, das crianças das escolas da cidade, das 9:00 às 13:00? Porquê e por quem essa organização foi decidida? Quais são as vantagens e desvantagens?

Sobre a vinda das crianças do campo para a cidade uma vez por semana, para a aula de religião, educação física, para a casinha de brinquedos e dentista, como surgiu essa ideia? Quem decidiu essa organização? Como você avalia essa experiência?

Avaliação na educação infantil no campo

Como é feito o acompanhamento pedagógico das crianças na educação infantil no campo?

As crianças da educação infantil são avaliadas nas instituições? Como?

Essa avaliação é uma orientação da Secretaria de Educação ou da própria escola?

Essa avaliação é comunicada às famílias? Como e em que momento?

Professores da Educação Infantil no campo

Como é feita a atribuição de sala do professor na educação infantil para as escolas no campo?

Se for por pontuação, o que o município chama de pontuação na carreira? Como você avalia esse critério?

Conte sobre o curso de formação continuada, para professores de educação infantil da rede, dada pela Secretaria de Educação, acontece todos os anos?

Porque a escolha pelo material do MEC “Brinquedos e Brincadeiras na Creche”? Como esse material chegou até a Secretaria de Educação?

Qual é o papel da coordenação nessa formação?

Que elementos tem notado que você pode apontar como resultado dessa formação?

Há formação específica para professor que atua nas escolas no campo?

Gestor

Como são selecionados diretores para as escolas de educação infantil? Quais são as vantagens e desvantagens dessa forma de encaminhamento?

Porque o município abriu concurso para diretor escolar esse ano? Quais são os requisitos/conhecimentos necessários para o preenchimento desse cargo? Quais são as vantagens e desvantagens dessa política pública?

Há formação para os diretores e coordenadores que atuam na educação infantil no município? Se houver, como funciona?

Há formação específica para a equipe gestora que trabalha com as escolas no campo?

Relação entre os gestores

Como é a relação da Secretaria de Educação com as equipes gestoras que trabalham com as escolas no campo? Em que momentos/atividades trabalham juntas?

Como é a relação de trabalho da Coordenação com equipes gestoras das escolas? Em que momentos/atividades trabalham juntas?

Como funcionam as reuniões feitas entre a equipe gestora das escolas de educação infantil e a equipe da Secretaria? Quais são as pautas? Incluem discussões específicas sobre as escolas de educação infantil no campo?

Como é a relação da coordenação com os professores que trabalham no campo? Em que momentos/atividades trabalham juntas?

Relação família do campo e gestão

Como é a relação/diálogo com a família do campo?

As famílias demandam creche e pré-escola?

Quais são os momentos da coordenação com as famílias do campo?

Transporte

Em relação à política de transporte escolar, conte como ela funciona? Como foi pensada para transportar todas as crianças que frequentam a educação infantil no campo, e quais foram os cuidados

tomados para o transporte de criança pequena? É diferente da política de transporte escolar para as crianças da cidade?

Sobre a monitoria, como foi pensada? O fato de ter o professor e um funcionário da escola desempenhando a função de monitor é uma política específica para o campo ou essa mesma organização é adotada no transporte na cidade? Como avalia essa medida?

As famílias são transportadas em reuniões e datas comemorativas para a escola. Qual é a importância dessa medida para a família e para a escola?

As famílias podem ser transportadas na perua. Existe algum decreto, ou legislação do município que permita essa medida?

Conselho Escolar

A escola conta com Conselho Escolar? Como funciona o Conselho Escolar? Quem participa? Como é a escolha dos participantes? Com que frequência acontece? A família do campo participa desse espaço? Se não, porque?

Conselho Municipal de Educação

O município tem Conselho Municipal de Educação? Ele existe desde quando? Quem participa? Qual é a frequência de reuniões? Quais são as pautas? Há discussões sobre a educação para as crianças do campo? Há nesse espaço algum membro representante da educação no campo?

Plano Municipal de Educação

O município tem Plano Municipal de Educação? Quando ele foi construído? Quais são as diretrizes gerais do PME? E para a educação no campo? Inclui alguma diretriz específica para a educação infantil no campo?

Demanda

O município atende à demanda de crianças de 4 a 5 anos que residem no campo?

Como o levantamento da demanda é feito?

Educação infantil no campo

Porque atender crianças de 4 a 5 anos na pré-escola no campo?

Porque o município atende a criança do campo no próprio campo?

O que você acha do atendimento na educação infantil das crianças do campo acontecer somente no campo?

Qual é a importância de se pensar a educação para as crianças pequenas do campo?

Quais são os pontos positivos no atendimento da criança do campo no próprio campo?

O que você acha, em termos de política pública, que a escola de educação infantil no campo ainda não avançou e que poderia avançar?

0 a 3

Em relação a faixa etária de 0 a 3 anos do campo, porque não atender?

Há demanda para a população de 0 a 3 do campo? Há algum estudo sobre isso?

Quais são as dificuldades, os desafios para esse tipo de atendimento?

Há alguma proposta/meta do município para realizar esse tipo de atendimento?

Concepção

Educação infantil?

Educação infantil no campo?

Professor da educação infantil do campo?

Campo?

Infância do campo?

Aluno do campo da educação infantil?

Gostaria de acrescentar mais alguma coisa?

APÊNDICE 5 - ROTEIRO DE ENTREVISTA - COORDENADORA PEDAGÓGICA

História na função

Qual a sua idade?

Onde mora, no campo ou na cidade?

Qual a sua formação?

Conte sobre sua trajetória profissional?

Conte sobre sua trajetória na função enquanto coordenador pedagógico?

E na educação infantil, qual sua trajetória enquanto coordenador pedagógico?

Qual é sua relação com a educação infantil?

Trabalhar na educação infantil foi uma escolha?

Em qual escola de educação infantil você está alocada? Quais escolas de educação infantil no campo são vinculadas à esta escola onde trabalha?

Há quanto tempo está nessa escola?

Quando começou a atuar como coordenadora pedagógica na educação infantil no campo?

Tem alguma experiência com educação no campo anterior a essa atuação?

Se sim, essa experiência colabora no trabalho de coordenação pedagógica das escolas de educação infantil no campo?

História da educação infantil no campo

Sobre a história da política de educação infantil no campo, você conhece como tudo começou no município? Como é essa história?

Cotidiano da função

Quais são as atividades desenvolvidas na coordenação pedagógica?

Como é seu dia a dia como coordenadora pedagógica na educação infantil?

Quais os desafios da coordenação pedagógica na educação infantil no campo?

Como se organiza para atender as demandas das três escolas, da cidade e do campo?

Qual é a porcentagem de tempo, que você reserva para realizar o trabalho, na coordenação pedagógica junto às escolas de educação infantil no campo?

Educação infantil no campo

Porque o município atende a criança do campo no próprio campo?

O que você acha do atendimento na educação infantil das crianças do campo acontecer somente no campo?

Qual é a importância de se pensar a educação para as crianças pequenas do campo?

Quais são os pontos positivos no atendimento da criança do campo no próprio campo?

O que você acha, em termos de política pública, que a escola de educação infantil no campo ainda não avançou e que poderia avançar?

Vinculação administrativa da educação infantil no campo

Duas escolas de educação infantil no campo são vinculadas administrativamente à esta escola de educação infantil na cidade, porque essa medida é necessária?

Como você avalia essa organização, do ponto de vista pedagógico?

Estrutura Física

A estrutura e os espaços das escolas do campo são adequados para a educação infantil? São diferentes das escolas localizadas na cidade?

Como você avalia a estrutura das escolas de educação infantil no campo?

Recursos Pedagógicos

Quais são os recursos pedagógicos destinados à educação infantil no município?

Os recursos pedagógicos são os mesmos para o campo e para a cidade? Se foram diferentes, qual é motivo?

Como é definido o tipo de material pedagógico que as escolas de educação infantil devem receber? Brinquedos, jogos e livros são inclusos na lista de materiais pedagógicos? Que tipo de brinquedos são comprados? Como esse material é encaminhado às escolas do campo?

Projeto Político pedagógico

As escolas de educação infantil contam com um Projeto Político Pedagógico?

Como o PPP das escolas de educação infantil são construídos?

As escolas contam com alguma assessoria?

Você havia me falado do PPPPI do campo, ele é diferente do PPP dessa escola?

O que faz com que ele seja diferente? Qual é seu conteúdo?

Qual é a origem do PPPPI do campo?

O que aconteceu para que esse projeto político pedagógico fosse pensado?

Na construção do PPPPI do campo vocês utilizaram algum documento sobre educação infantil ou educação do campo?

Se sim, quais? Quem participou dessa construção?

Ele é (ou foi) atualizado? De que forma isso acontece?

Como ele é colocado em prática pela coordenação?

Os professores conhecem o PPPPI?

Como a coordenação trabalha um PPP específico das escolas no campo com os professores?

Como os professores utilizam o PPPPI em suas práticas diárias?

Quais os desafios do PPP das escolas no campo?

Planejamento Pedagógico

Como funciona o HTPC?

E como você avalia as três escolas (do campo e cidade) estarem juntas no HTPC?

Quais são as perdas e ganhos?

Proposta Curricular Pedagógica

Nas observações pude perceber o uso do RCNEI, como norteador do planejamento pedagógico do professor na educação infantil. Como o RCNEI é utilizado/incorporado na proposta pedagógica da educação infantil? Porque usar o RCNEI?

De quem foi a escolha do RCNEI?

Há outros documentos, para embasar/nortear o trabalho do professor na educação infantil?

Como a brincadeira entra no planejamento da educação infantil? Há orientação pedagógica para isso?

Como a leitura e a escrita é trabalhada na proposta pedagógica na educação infantil?

Quem decide por essa da orientação da proposta pedagógica?

Há orientações político pedagógicas vindas da Secretaria de Educação destinadas somente à educação infantil no campo?

Vocês trabalham algum conteúdo específico, diferente da diretriz das escolas da cidade, na educação infantil no campo?

Quais são os conteúdos específicos para a educação infantil no campo?

E o ensino religioso, como e por quem foi pensado? É uma diretriz para toda a rede de educação infantil?

Quem decidiu por essa proposta?

Como você avalia essa proposta para a educação infantil?

Havia uma política pública de apostilamento na educação infantil do município, incluindo as escolas de educação infantil no campo, você chegou a conhecer? Se sim, como foi essa experiência?

Organização Pedagógica

Como é pensada organização da rotina/tempo da educação infantil no campo?

Essa organização é pensada pelo coordenador, é pensada pelo coordenador junto com os professores?

Quais são os critérios que a coordenação/professores utilizam para pensar a organização da rotina/tempo da educação infantil?

Como é organizado a enturmação das crianças na educação infantil (campo e cidade)?

Quem decide sobre esse modo de organizar a enturmação das crianças?

Porque foi tomada essa decisão de enturmação de crianças de 4 a 5 anos na escola de educação infantil no campo?

Pedagogicamente, tem diferença enturmar na mesma sala crianças em faixas etárias diferentes?

Qual é o papel da coordenação na decisão de enturmação?

As crianças das escolas do campo são atendidas em horário diferente, das crianças das escolas da cidade, das 9:00 às 13:00? Porquê e por quem essa organização foi decidida? Quais são as vantagens e desvantagens?

Sobre a vinda das crianças do campo para a cidade uma vez por semana, para a aula de religião, educação física, para a casinha de brinquedos e dentista, como surgiu essa ideia? Quem decidiu essa organização? Como você avalia essa experiência?

Avaliação na educação infantil no campo

Como é feito o acompanhamento pedagógico das crianças na educação infantil no campo?

As crianças da educação infantil são avaliadas na instituição? Como?

Essa avaliação é uma orientação da Secretaria de Educação ou da própria escola?

Essa avaliação é comunicada às famílias? Como e em que momento?

Professores da Educação Infantil no campo

Como é feita a atribuição de sala do professor na educação infantil? Se for por pontuação, o que o município chama de pontuação na carreira? Como você avalia esse critério?

Qual é o papel dos coordenadores pedagógicos na formação para professores oferecida pela Secretaria de Educação?

Que elementos tem notado como resultado da formação oferecida pela Secretaria de Educação aos professores da rede de educação infantil?

Há formação específica para professor de educação infantil, que trabalham nas escolas do campo? Quem oferece, como funciona?

Gestor

Como são selecionados os coordenadores pedagógicos para as escolas de educação infantil? Quais são as vantagens e desvantagens desse tipo de encaminhamento?

Você acha que é necessária uma formação específica para desenvolver o trabalho como coordenador pedagógico na educação infantil?

Há espaço de formação para a coordenação no município? Se houver, como funciona?

Há formação específica para a equipe gestora que trabalha com as escolas no campo?

A instituição, ou você, recebeu alguma formação sobre a legislação da educação do campo? Se sim, quem ofereceu e como foi?

Relação entre os gestores

Como é a relação de trabalho da equipe gestora da escola (coordenação e direção)?

Em que momentos/atividades trabalham juntas? Em momentos/atividades, trabalham separadas?

Como é a relação de trabalho da equipe gestora da escola com a Secretaria? Em que momentos/atividades trabalham juntas?

Como funcionam as reuniões feitas com a equipe da Secretaria?

Como é a relação da coordenação com os professores que trabalham no campo?

Relação família do campo e gestão

Como é a relação/diálogo com a família do campo? As famílias demandam creche e pré-escola?

A família do campo participa da escola? Como é essa participação?

Concepção

Educação infantil?

Educação infantil no campo?

Professor da educação infantil do campo?

Campo?

Infância do campo?

Aluno do campo da educação infantil?

Gostaria de acrescentar mais alguma coisa?

APÊNDICE 6 - ROTEIRO DE ENTREVISTA - DIRETORA ESCOLAR

História na função

Qual a sua idade?

Onde mora, no campo ou na cidade?

Qual a sua formação?

Conte sobre sua trajetória profissional?

Conte sobre sua trajetória na função enquanto diretora escolar?

E na educação infantil, qual sua trajetória enquanto diretora?

Qual é sua relação com a educação infantil?

Trabalhar na educação infantil foi uma escolha?

Em qual escola de educação infantil você está alocada? Quais escolas de educação infantil no campo são vinculadas à esta escola onde trabalha?

Há quanto tempo está nessa escola?

Quando começou a atuar como diretora escolar na educação infantil no campo?

Tem alguma experiência com educação no campo anterior a essa atuação?

Se sim, essa experiência colabora no trabalho de direção das escolas de educação infantil no campo?

História da educação infantil no campo

Sobre a história da política de educação infantil no campo, você conhece como tudo começou no município? Como é essa história?

Cotidiano da função

Quais são as atividades desenvolvidas na gestão escolar?

Como é seu dia a dia como diretora na educação infantil?

Quais os desafios da direção escolar na educação infantil no campo?

Como se organiza para atender as demandas das três escolas, da cidade e do campo?

Qual é a porcentagem de tempo para realizar o trabalho junto às escolas de educação infantil no campo?

Educação infantil no campo

Porque o município atende a criança do campo no próprio campo?

O que você acha do atendimento na educação infantil das crianças do campo acontecer somente no campo?

Qual é a importância de se pensar a educação para as crianças pequenas do campo?

Quais são os pontos positivos no atendimento da criança do campo no próprio campo?

O que você acha, em termos de política pública, que a escola de educação infantil no campo ainda não avançou e que poderia avançar?

Vinculação administrativa da educação infantil no campo

Duas escolas de educação infantil no campo são vinculadas administrativamente à esta escola de educação infantil na cidade, porque essa medida é necessária?

Como você avalia essa organização, do ponto de vista financeiro e pedagógico?

Financiamento

Quais são os recursos financeiros destinados à educação infantil no município?

As escolas no campo recebem alguma verba específica, diferente das escolas da cidade?

Os recursos financeiros são suficientes?

Como a verba do PDDE chega até a escola? Como é gasto o PDDE?

Quem decide sobre gasto do PDDE?

Quais são as prioridades para o uso dessa verba? Como as escolas do campo usufruem dessa verba?

Estrutura Física

A estrutura e os espaços das escolas no campo são adequados para a educação infantil?

São diferentes das escolas localizadas na cidade?

Como você avalia a estrutura das escolas de educação infantil no campo?

Recursos Pedagógicos

Quais são os recursos pedagógicos destinados à educação infantil no município?

Os recursos pedagógicos são os mesmos para o campo e para a cidade?

Se foram diferentes, qual é motivo?

Como é definido o tipo de material pedagógico que as escolas de educação infantil devem receber?

Brinquedos, jogos e livros são inclusos na lista de materiais pedagógicos?

Que tipo de brinquedos são comprados? Como esse material é encaminhado às escolas no campo?

Projeto Político pedagógico

As escolas de educação infantil contam com um Projeto Político Pedagógico?

Como o PPP das escolas de educação infantil são construídos?

As escolas contam com alguma assessoria?

Você havia me falado do PPPPI do campo, ele é diferente do PPP dessa escola?

O que faz com que ele seja diferente?

Qual é seu conteúdo?

Qual é a origem do PPPPI do campo, quem teve essa ideia?

O que aconteceu para que esse projeto político pedagógico fosse pensado?

Na construção do PPPPI do campo vocês utilizaram algum documento sobre educação infantil ou educação do campo? Se sim, quais?

Quem participou dessa construção? Ele é (ou foi) atualizado?

De que forma isso acontece?

Como ele é colocado em prática pela gestão?

Os professores conhecem o PPPPI do campo?

Como a direção trabalha o PPP específico para as escolas no campo com os professores?

Como os professores utilizam o PPPPI em suas práticas diárias?

Quais os desafios do PPP da educação infantil no campo?

Planejamento Pedagógico

Como funciona o HTPC?

Como você avalia as três escolas (do campo e cidade) estarem juntas no HTPC? Quais são as perdas e ganhos?

Proposta Curricular Pedagógica

Nas observações pude perceber o uso do RCNEI como norteador do planejamento pedagógico do professor na educação infantil. Como o RCNEI é utilizado/incorporado na proposta pedagógica da educação infantil?

Porque usar o RCNEI? Quem decidiu/escolheu pelo uso RCNEI?

Há outros documentos, para embasar/nortear o trabalho do professor na educação infantil?

Como a brincadeira entra no planejamento da educação infantil?

Ela é planejada pelo professor? Há orientação pedagógica para isso?

Como a brincadeira entra no planejamento da educação infantil? Há orientação pedagógica para isso?

Como a leitura e a escrita é trabalhada na proposta pedagógica na educação infantil?

Há orientações político pedagógicas vindas da Secretaria de Educação destinada somente à educação infantil no campo?

Vocês trabalham algum conteúdo específico, diferente da diretriz das escolas da cidade, na educação infantil no campo? Quais são os conteúdos específicos para a educação infantil no campo?

E o ensino religioso, como e quem foi pensado? É uma diretriz para toda a rede de educação infantil?

Quem decidiu por essa proposta? Como você avalia essa proposta para a educação infantil?

Havia uma política pública de apostilamento na educação infantil do município, incluindo as escolas de educação infantil no campo, você chegou a conhecer? Como foi essa experiência?

Organização Pedagógica

Como é organizado a enturmação das crianças na educação infantil (campo e cidade)?

Quem decide sobre esse modo de organizar a enturmação das crianças?

Porque foi tomada essa decisão de enturmação de crianças de 4 a 5 anos na escola de educação infantil no campo?

Pedagogicamente, tem diferença enturmar na mesma sala crianças em faixas etárias diferentes?

Qual é o papel da direção na decisão de enturmação?

As crianças das escolas do campo são atendidas em horário diferente, das crianças das escolas da cidade, das 9:00 às 13:00? Porquê e por quem essa organização foi decidida? Quais são as vantagens e desvantagens?

Sobre a vinda das crianças do campo para a cidade, uma vez por semana, para a aula de religião, educação física, para a casinha de brinquedos e dentista, como surgiu essa ideia?

Quem decidiu essa organização? Como você avalia essa experiência?

Avaliação na educação infantil no campo

As crianças da educação infantil são avaliadas na instituição? Como?

Essa avaliação é uma orientação da Secretaria de Educação ou da própria escola?

Essa avaliação é comunicada às famílias? Como e em que momento?

Professores da Educação Infantil no campo

Como é feita a atribuição de sala do professor na educação infantil? Se for por pontuação, o que o município chama de pontuação na carreira? Como você avalia esse critério?

Que elementos tem notado como resultado da formação, oferecida pela Secretaria de Educação, aos professores da rede de educação infantil?

Há formação específica para professor de educação infantil que trabalham nas escolas do campo?

Gestor

Como são selecionados os diretores para as escolas de educação infantil?

Quais são as vantagens e desvantagens desse tipo de encaminhamento?

Porque o município abriu concurso para diretor escolar esse ano?

Quais são os requisitos/conhecimentos necessários para o preenchimento desse cargo?

Quais são as vantagens e desvantagens desse tipo de contratação para cargo de diretor escolar?

Você acha que é necessária uma formação específica para desenvolver o trabalho como diretor escolar na educação infantil?

Há formação para o diretor escolar no município? Se houver, como funciona?

Há formação específica para a equipe gestora que trabalha com as escolas do campo?

A instituição, ou você, recebeu alguma formação sobre a legislação da educação do campo? Se sim, quem ofereceu e como foi?

Relação família do campo e gestão

Como é a relação/diálogo com a família do campo?

Quais são os momentos da direção com as famílias do campo?

A família do campo participa da escola? Como é essa participação?

Conselho escolar

A escola no campo conta com Conselho Escolar?

Como funciona o Conselho Escolar?

Quem participa? Como é a escolha dos participantes?

Com que frequência acontece?

A família do campo participa desse espaço? Se não, porque?

Demanda

O município atende à demanda de crianças de 4 a 5 anos que residem no campo? Como esse levantamento da demanda é feito?

Em relação a faixa etária de 0 a 3 anos do campo, porque não atender?
Há demanda para a população de 0 a 3 do campo? Há algum estudo sobre isso?
Quais são as dificuldades, os desafios para esse tipo de atendimento?
Há alguma proposta/meta do município para realizar esse tipo de atendimento?

Concepção

Educação infantil?
Educação infantil no campo?
Professor da educação infantil do campo?
Campo?
Infância do campo?
Aluno do campo da educação infantil?
Gostaria de acrescentar mais alguma coisa?

APÊNDICE 7 - TERMO DE AUTORIZAÇÃO

A Secretaria de Educação representada pela figura do Secretário de Educação está sendo convidado a participar do estudo intitulado “Educação Infantil do Campo e Gestores Educacionais” desenvolvido pela pesquisadora Thaise Vieira de Araujo, sob orientação da Profa. Dra. Ana Paula Soares da Silva, ambas do SEITERRA (Subjetividade, Educação e Infância em Territórios Rurais e de Reforma Agrária)/CINDEDI (Centro de Investigação sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil) da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. A pesquisa tem como objetivo investigar as significações dos gestores educacionais sobre a Educação Infantil do Campo e fazer um mapeamento do atendimento na Educação Infantil do Campo na mesorregião de Ribeirão Preto. A pesquisa possibilita conhecermos como as crianças de 0 a 5 anos de idade moradoras da área rural têm sido atendidas na educação infantil do município. Com isso, busca-se contribuir para as discussões sobre a educação infantil do campo, área recente de discussões no país. Para a realização da pesquisa, a Secretaria de Educação representada pela figura do Secretário de Educação será convidada a participar através da concessão de preenchimento de questionário. As perguntas que constarão no questionário abordarão temas como: oferta de atendimento na faixa de 0 a 3 anos no campo; oferta de atendimento da faixa de 4 a 5 no campo; transporte na educação infantil do campo e aspectos da qualidade no atendimento da educação infantil do campo. O ato de participar desta pesquisa é livre, não trará gastos ao participante e\ou à Secretaria de Educação, não havendo remuneração pela participação. A Secretaria de Educação, representada pelo Secretário de Educação, tem direito de obter toda informação que achar necessária sobre a pesquisa e poderá desistir de participar da mesma a qualquer momento, sem que isto acarrete em qualquer penalidade, prejuízo ou represálias de qualquer natureza. Caso o participante da pesquisa não aceite a inclusão dos dados produzidos no preenchimento do questionário no banco de dados do grupo de pesquisa SEITERRA sob responsabilidade da profa. Dra. Ana Paula Soares da Silva, os dados serão descartados, isto é, após a utilização na referente pesquisa os dados serão apagados de computadores e os demais registros serão queimados. A pesquisa não apresenta riscos previsíveis ao participante e sua identidade, bem como do município, serão mantidas em sigilo, assim como suas imagens. Todos(as) os(as) participantes da pesquisa são responsáveis e terão acesso ao resultado do estudo e uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Qualquer dúvida, esclarecimento ou informação referente à pesquisa, a pesquisadora e sua orientadora estão à disposição, a qualquer momento, pelo telefone ou pelo endereço: Av. Bandeirantes, 3900 – Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras de Ribeirão Preto da USP - Bloco 3 - Ribeirão Preto, SP, podendo ser consultado também o Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP.

Por estar esclarecido, eu, _____,
Secretário de Educação do município _____ aceito participar da pesquisa.

Ribeirão Preto, _____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) responsável: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

APÊNDICE 8 - AUTORIZAÇÃO PARA INCLUSÃO DOS DADOS EM BANCO DE DADOS

Além da participação dos Gestores Educacionais na pesquisa intitulada “Educação Infantil do Campo e Gestores Educacionais”, desenvolvido pela pesquisadora Thaise Vieira de Araujo, sob orientação da Profa. Dra. Ana Paula Soares da Silva, pedimos sua autorização para que os dados coletados na referente pesquisa componham o banco de dados do grupo de pesquisa SEITERRA (Subjetividade, Educação e Infância em Territórios Rurais e de Reforma Agrária)/CINDEDI (Centro de Investigação sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil), sob responsabilidade da profa. Dra. Ana Paula Soares da Silva, a qual pode ser contatada pelo telefone e pelo endereço: Av. Bandeirantes, 3900 – Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras de Ribeirão Preto da USP - Bloco 3 - Ribeirão Preto, SP, podendo ser consultado também o Comitê de Ética em Pesquisa da FFCL-RP. A inclusão dos dados dos Gestores Educacionais é voluntária, sendo que os mesmos poderão participar da pesquisa sem ter seus dados arquivados no banco de dados. O banco de dados é um arquivo construído pelos pesquisadores que fazem parte do grupo de pesquisa SEITERRA/CINDEDI e onde são guardados os dados coletados pelo grupo. Um banco de dados tem como finalidade armazenar as informações coletadas nas pesquisas já realizadas para que, futuramente, outros pesquisadores possam utilizar essas informações para novos estudos científicos. Entretanto, para que os dados sejam utilizados, o pesquisador deve respeitar todos os pontos acordados com as pessoas que participaram da pesquisa, ou seja, a não divulgação de nomes, imagens ou quaisquer outras informações que identifiquem os participantes, bem como realizar outras divulgações além das previstas e acordadas previamente com você. A guarda dessas informações em um banco possibilitará a construção de uma memória dos dados coletados e permitirá ao grupo estudar e compreender um mesmo acontecimento por diferentes perspectivas, aprofundando os conhecimentos relacionados à infância, à educação e à criança residentes em territórios rurais. Caso deseje mais informações sobre a pesquisa realizada com os dados coletados, você poderá entrar em contato com a profa. Dra. Ana Paula Soares da Silva, a qual lhe dará todas as informações solicitadas. A qualquer momento, você também poderá pedir que os dados sejam retirados do banco, o que será feito sem nenhum prejuízo a você. Para isso, você deverá entrar em contato com a Profa. Dra. Ana Paula Soares da Silva e solicitar a retirada. Os dados dos Gestores Educacionais que comporão o banco de dados serão: as informações contidas no questionário, os áudios e transcrições das entrevistas e as transcrições de dados contidos no Projeto Político Pedagógico das escolas participantes. Os responsáveis terão uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a inclusão dos dados no banco de dados.

Por estar esclarecido, eu, _____, RG: _____, como responsável legal das informações _____, autorizo que as mesmas oferecidas na pesquisa sejam armazenadas em banco de dados para utilização em estudos posteriores.

Ribeirão Preto, _____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) responsável: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

APÊNDICE 9 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O senhor(a) está sendo convidado a participar do estudo intitulado “Educação Infantil do Campo e Gestores Educacionais” desenvolvido pela pesquisadora Thaise Vieira de Araujo, sob orientação da Profa. Dra. Ana Paula Soares da Silva, ambas do SEITERRA (Subjetividade, Educação e Infância em Territórios Rurais e de Reforma Agrária)/CINDEDI (Centro de Investigação sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil) da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. A pesquisa tem como objetivo investigar as significações dos Gestores Educacionais sobre a Educação Infantil do Campo e fazer um mapeamento do atendimento na Educação Infantil do Campo na mesorregião de Ribeirão Preto. A pesquisa possibilita conhecermos como as crianças de 0 a 5 anos de idade moradoras da área rural têm sido atendidas na Educação Infantil do município. Com isso, busca-se contribuir para as discussões sobre a Educação Infantil do Campo, área recente de discussões no país. Para a realização da pesquisa, os Gestores Educacionais serão convidados a participarem através de concessão de entrevista, que será audiogravada. As entrevistas objetivam investigar as significações dos Gestores Educacionais acerca do atendimento destinado às crianças de 0 a 5 anos de idade moradoras de área rural em instituição de Educação Infantil. As perguntas que constarão na entrevista que você irá participar abordarão temas como: quais são suas significações sobre o campo; sobre direitos à Educação Infantil da criança do campo; sobre as condições de oferta no campo e na cidade; sobre a dificuldade no oferecimento da oferta no campo; sobre as dificuldades na gestão; sobre os desafios da coordenação pedagógica na Educação Infantil do Campo; sobre as possíveis diferenças entre condições e significações da oferta no campo e na cidade; especificidades da oferta para as crianças de 0 a 3 anos e de 4 a 5 anos de idade do campo. O ato de você participar desta pesquisa é livre, não lhe trará prejuízos e você não será remunerado pela participação. Caso você não aceite a inclusão dos dados produzidos na entrevista no banco de dados do grupo de pesquisa SEITERRA sob responsabilidade da profa. Dra. Ana Paula Soares da Silva, os dados referentes à entrevista serão descartados, isto é, após a utilização na referente pesquisa os dados serão apagados de computadores e os demais registros serão queimados. A pesquisa não apresenta riscos previsíveis à você e sua identidade será mantida em sigilo, assim como suas imagens. Você como participante da pesquisa é responsável e poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, e ainda você terá acesso aos resultados do estudo e uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Qualquer dúvida, esclarecimento ou informação referente à pesquisa, a pesquisadora e sua orientadora se colocam à disposição, a qualquer momento, pelo telefone e endereço: Av. Bandeirantes, 3900 – Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras de Ribeirão Preto da USP - Bloco 3 - Ribeirão Preto, SP, podendo ser consultado também o Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP.

Por estar esclarecido, eu, _____,

RG, _____ aceito participar da pesquisa.

Assinatura do(a) responsável: _____

Assinatura da pesquisadora: _____