

Bebês em creches nas zonas rurais do Brasil

SIMÕES, Patricia Maria Uchôa¹
BARBOSA, Mariana Uchôa Simões²

RESUMO

No Brasil, a história da educação institucionalizada dos bebês inicia-se com instituições voltadas para o atendimento das populações mais pobres das cidades e está relacionada à industrialização e urbanização. Essa origem explica, em parte, a escassa oferta de Educação Infantil para as populações rurais, até hoje. O estudo debate a trajetória das creches das zonas rurais, analisa alguns dos indicadores educacionais e dados da implantação do Proinfância nessas áreas. As conclusões apontam para os avanços na legislação e a melhoria dos indicadores educacionais nas primeiras décadas desse século, também apresenta o Proinfância como uma alternativa para as zonas rurais, com a oferta de apoio aos municípios na construção de políticas de inclusão dos bebês em creche com maior qualidade de atendimento. Faz-se necessário a afirmação desses bebês como sujeitos de direitos, da sua educação como condição de cidadania e da especificidade da creche nas zonas rurais como direito à diferença.

Bebês. Creche. Educação Infantil do Campo.

Babies in daycare centers in rural Brazil

ABSTRACT

In Brazil, the history of institutionalized baby education begins with institutions aimed at serving the poorest populations in cities and is related to industrialization and urbanization. This origin explains, in part, the scarce offer of Early Childhood Education for rural populations, even today. The study debates the trajectory of daycare centers in rural areas, analyzes some of the educational indicators and data on the implementation of Proinfância in these areas. The conclusions point to advances in legislation and the improvement of educational indicators in the first decades of this century, it also presents Proinfância as an alternative for rural areas, with the offer of support to municipalities in the construction of policies for the inclusion of babies in daycare centers with higher quality of care. It is necessary to affirm these babies as subjects of rights, their education as a

¹ Doutora e mestre em Psicologia Cognitiva pela UFPE professora e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades da UFRPE/FUNDAJ. Brasil. E-mail: pusimoes@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6092765541235788>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1606-7894>.

² Psicóloga pela Faculdade Frassinette do Recife/FAFIRE. Foi bolsista do Programa de Iniciação Científica da Fundação Joaquim Nabuco. Brasil. E-mail: mariana16_03@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0946579922620373>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6551-5713>.

condition of citizenship and the specificity of daycare in rural areas as the right to difference.

Babies. Nursery. Rural Early Childhood Education.

Bebês en guarderías en zonas rurales de Brasil

RESUMEN

En Brasil, la historia de la educación institucionalizada de bebés comienza con instituciones destinadas a servir a las poblaciones más pobres de las ciudades y está relacionada con la industrialización y la urbanización. Este origen explica, en parte, la escasa oferta de educación de la primera infancia para las poblaciones rurales, incluso hoy en día. El estudio debate la trayectoria de las guarderías en áreas rurales, analiza algunos de los indicadores educacionales y los datos sobre la implementación de "Proinfância" en estas áreas. Las conclusiones apuntan a avances en la legislación y la mejora de los indicadores educacionales en las primeras décadas de este siglo, también presenta a "Proinfância" como una alternativa para las zonas rurales, ofreciendo apoyo a los municipios en la construcción de políticas para la inclusión de bebés en guarderías con mejor calidad de cuidado. Es necesario afirmar que estos bebés son sujetos de derechos, su educación debe ser entendida como condición de ciudadanía y la especificidad de la guardería en las zonas rurales como un derecho a la diferencia.

265

Bebês. Guardería. Educación de la primera infancia rural.

Bambini in asili nelle aree rurali del Brasile

SINTESE

In Brasile, la storia dell'educazione al bambino istituzionalizzata inizia con istituzioni progettate per servire le popolazioni più povere delle città ed è legata all'industrializzazione e all'urbanizzazione. Questa origine spiega, in parte, l'offerta limitata di educazione della prima infanzia per le popolazioni rurali, anche oggi. Lo studio discute la traiettoria degli asili nelle aree rurali, analizza alcuni degli indicatori e dati educativi sull'attuazione di "Proinfância" in queste aree. Le conclusioni indicano i progressi della legislazione e il miglioramento degli indicatori educativi nei primi decenni di questo secolo, inoltre presenta "Proinfância" come alternativa alle aree rurali, offrendo supporto ai comuni nella costruzione di politiche per l'inclusione dei bambini negli asili nido con una migliore qualità delle cure. È necessario affermare che questi bambini sono soggetti di diritti, la loro educazione deve essere intesa come una condizione di cittadinanza e la specificità dell'assistenza all'infanzia nelle aree rurali come un diritto alla differenza.

Bambini. Nursery. Educazione della prima infanzia rurale.

INTRODUÇÃO

A história das creches no Brasil inicia-se no final do século XIX com instituições voltadas para o cuidado das crianças das populações mais pobres das cidades e está intimamente relacionada aos processos de industrialização e de urbanização o que explica, em parte, a pouca oferta da Educação Infantil para as populações rurais, até os dias de hoje. Essa desigualdade é ainda maior quando se trata de bebês e marca a história da Educação Infantil do campo, revelando a invisibilidade das crianças bem pequenas residentes em áreas rurais nas políticas educacionais.

266

No Brasil, a assistência social assumiu um importante papel no atendimento de crianças de zero a três anos. As creches foram criadas para crianças (ou famílias) das classes trabalhadoras, não como instituições educativas, ao contrário das pré-escolas, principalmente vinculadas aos sistemas de educação. Historicamente, constituíram uma alternativa ao abandono das crianças por parte de mães trabalhadoras. A difusão de ideias higienistas sustentou por longo tempo o trabalho realizado nas creches, definindo sua posição como espaço de cuidado de crianças pobres. (NASCIMENTO, 2010, p. 555-556).

A pressão dos movimentos sociais e o apoio de setores do Ministério da Educação e de pesquisadores da área provocaram uma mudança nos discursos sobre a Educação Infantil que refletiram na construção de sua nova identidade nas duas últimas décadas. Apesar disso, dados oficiais de atendimento dessa etapa apresentam uma realidade que não condiz com as determinações legais quanto à obrigatoriedade da oferta do atendimento nem do que é considerado qualidade do ensino pelos documentos e estudos da área, em especial, quando observados os dados relativos ao atendimento nas zonas rurais do país (LEAL, 2016; MOREIRA; ROSA; OLIVEIRA, 2017; NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011; ROSEMBERG; ARTES, 2012).

Uma análise feita da produção acadêmica mostra grandes lacunas e fragmentação nos estudos sobre creches do/no campo, apesar de ter sido registrado um crescimento no número de publicações e no desenvolvimento de dissertações e teses. A maioria dessas pesquisas aliam as análises da pré-escola com as da creche, como subetapas da mesma etapa do ensino, invisibilizando, pois, as especificidades e necessidades de cada uma dessas subetapas ou sobrepondo questões da pré-escolas àquelas das creches. Os estudos que focalizam as creches em zonas rurais são escassos e constituem-se em estudos de caso em municípios ou unidades de ensino, assentamentos,

comunidades quilombolas ou indígenas onde funcionam esse atendimento. Três temáticas foram as mais encontradas nesse levantamento: formação docente de profissionais, práticas pedagógicas e estudos na área de saúde que realizaram medições do desenvolvimento infantil em bebês que frequentam creches das zonas rurais com o objetivo de comparar com padrões de desenvolvimento.

Ao longo do presente estudo, serão explorados os debates relativos à trajetória das instituições educacionais dirigidas aos bebês das zonas rurais do Brasil, suas conquistas, necessidades e especificidades. Esse debate será aprofundado a partir da discussão de alguns dos indicadores educacionais do atendimento de crianças de 0 a 3 anos do país. Por fim, serão analisados dados oficiais do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância). Esse programa foi escolhido por ser o primeiro programa de âmbito nacional dirigido especificamente à construção de creches e pré-escolas públicas e que teve também um investimento na construção de unidades nas zonas rurais.

Trajетória do atendimento educacional a bebês em creches nas zonas rurais

A trajetória da implantação de creches nas zonas rurais no Brasil revela avanços no que se refere às políticas específicas para a educação de bebês e às políticas educacionais dirigidas às crianças que moram nas zonas rurais do país. No entanto, quando se coadunam as duas temáticas: bebês em creches e educação no campo, esses avanços não estão muito delimitados e as especificidades desse atendimento não estão postas nos debates, de forma que, os estudos focalizam ou bebês em creches ou Educação Infantil nas zonas rurais.

No marco inicial dos avanços relativos a ambos os tópicos citados acima está a Constituição Federal de 1988 que afirma os direitos de todas as crianças à educação, além do direito das mães trabalhadoras de deixarem seus filhos pequenos em locais seguros quando saem de casa para trabalhar. É assim que o seu artigo 206º determina o princípio da igualdade das condições de acesso e permanência na escola para todas as crianças e no artigo 208º que afirma o dever do estado garantir o atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a cinco anos de idade. Além dessas determinações, no artigo 7º é estabelecido como direito dos trabalhadores urbanos e rurais, entre outros, a assistência gratuita aos filhos e dependentes do nascimento até os cinco anos de idade em creches e pré-escolas. Dessa forma, pela primeira vez num texto constitucional, além da família, os bebês são designados sujeitos e portadores

de direitos diante da lei compreendidos entre as crianças até cinco anos de idade (BRASIL, 1988).

Em 1996, a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Educação Infantil, oferecida em creches ou entidades equivalentes para crianças de zero até três anos de idade e em pré-escolas para crianças de quatro a cinco anos de idade, foi definida como primeira etapa da Educação Básica, portanto, responsabilidade do poder público. As creches passam, então, a assumir um papel na discussão da educação institucionalizada de bebês. E, em seu artigo 28º, é explicitado o direito às especificidades e diversidades culturais do modo de vida na oferta da educação básica para as populações rurais o que aponta para o início de um processo de inserção dessas populações e de suas especificidades na legislação brasileira (BRASIL, 1996).

268

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

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos na zona rural;

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

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996, artigo 28).

Apesar desses avanços já relatados no âmbito nacional, até o início do século XXI, as creches das zonas rurais permaneciam sem políticas educacionais específicas, não sendo essa situação uma exclusividade da Educação Infantil, mas fazendo parte de uma lógica que permeia toda a educação do campo, de uma forma geral.

De acordo com Santos (2006), as políticas educacionais voltadas para o campo seguem um modelo de produção capitalista, a partir de uma “ótica urbana” que não condiz com as realidades e necessidades da população local. Seguindo a lógica do capital, esse padrão educacional não objetiva a criação de oportunidades de mudança, mas apenas de contribuição para a manutenção deste modelo.

Na direção contrária, em 1997, foi realizado o *I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária* que marca a trajetória de lutas pelas políticas educacionais para o campo. Nesse encontro, destaca-se a atuação dos movimentos sociais na construção de novos princípios e proposições para a educação do campo. A partir desse debate, foi elaborado o *Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo*

Brasileiro³. Esse documento, de forma ampla, reivindica por justiça social, compreendida como escola pública, gratuita e de qualidade da Educação Infantil até a Universidade.

Nessa ocasião, também, é quando surge a ideia da realização da *Conferência Nacional Por uma Educação do Campo*, que ocorreu em 1998, com o objetivo de discutir e apresentar propostas buscando combater a submissão do rural ao urbano, no contexto educacional. A conferência foi promovida em nível nacional pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), pelo Conselho Nacional de Bispos do Brasil (CNBB) e pela Universidade de Brasília (UNB), além dos organismos multilaterais, a Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas pela Infância (UNICEF).

269

A Educação do Campo surge na contraposição às propostas adotadas sob o nome de “Educação Rural” [...] Do ponto de vista pedagógico, as propostas da Educação Rural seguiam a orientação de adaptar os conteúdos das escolas urbanas ao contexto rural. A Educação do Campo [...], rejeita a imposição de um modelo educacional e pedagógico que nega as culturas, os saberes e os modos de produção da vida das populações do campo. (SILVA, PASUCH, SILVA, 2012, p. 59).

Em 2002, foi dado um importante passo para a consolidação da regulamentação das lutas pela educação do campo com a *Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002* (BRASIL, 2002) que instituiu as *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo* (DOEBEC). Esse documento significou um outro avanço na formação dos marcos legais para atendimento educacional nas zonas rurais. A Doebec apresenta temas de importância para as populações do campo, reconhece a pluralidade dos espaços rurais e das comunidades que os habitam, assim como as estratégias que podem ser aplicadas dependendo das necessidades e singularidades locais. Apesar desse documento significar um amparo legal para a formulação das políticas públicas da Educação do Campo, inclusive citando três vezes a Educação Infantil, o texto não faz referências à creche nem ao atendimento em instituições educacionais dirigidas aos bebês. Assim, pode-se afirmar que não contem avanços para essa etapa do ensino, mas teve o importante papel de reafirmar conquistas já previstas pela LDB de 1996.

³ Disponível em:

<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/1997%20%E2%80%9320Manifesto%20das%20educadoras%20e%20dos%20educadores%20da%20Reforma%20Agr%C3%A1ria%20ao%20povo%20brasileiro%20-%20MST.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2019.

Ainda em 2002, foi realizado o *I Seminário Nacional Por uma Educação do Campo*, entre os dias 26 a 29 de novembro, na Universidade de Brasília. O evento contou com participantes de vinte e cinco estados brasileiros, assim como representantes e estudiosos de diversas universidades do país e de vários movimentos e organizações sociais, entre esses, o Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais, o Movimento dos Atingidos por Barragens, o Movimento dos Pequenos Agricultores, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e movimentos indígenas. O encontro discutiu os desafios práticos da implantação da DoebeC e teve como resultado um texto nomeado *Por uma Educação do Campo: Declaração 2002*⁴. Esse documento final do seminário menciona a importância de garantir o acesso à Educação Infantil das crianças de zero a seis anos das comunidades do campo e a construção de novas escolas para essa etapa do ensino nas zonas rurais, apesar de não fazer referência às creches, em particular.

A *II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo* ocorreu em 2004, com 1.100 participantes e também produziu um documento final⁵ onde foram feitas denúncias quanto à falta de escolas e de infraestrutura adequada para atender a todas as crianças e jovens, à inexistência de uma política de valorização do magistério, aos currículos deslocados das necessidades e das questões do campo, entre outras queixas. O documento reafirma a “luta social por um campo visto como espaço de vida e por políticas públicas específicas para sua população” e o compromisso com a articulação entre o governo federal e os movimentos sociais na coordenação da formulação da política de educação do campo, considerando as DOEBEC. Sendo assim, como resultado da conferência, o texto final propõe a continuidade da luta por uma política pública permanente de educação do campo que afirme o direito dos camponeses de terem acesso à democratização da terra e da educação. Cabe o registro aqui da ausência nesse texto de qualquer menção à creche e à Educação Infantil, apesar de referir-se às outras etapas do ensino, Ensino Fundamental, Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos o que nos remete à invisibilidade dos bebês e crianças pequenas das zonas rurais, em especial, mesmo quando se trata de um documento formulado pelos movimentos sociais, defendendo a educação pública.

A partir do ano de 2007, ocorreram reformas profundas no sistema educacional do Brasil, com a elaboração de novos documentos e adoção de políticas e programas voltados para a ampliação do acesso e da qualidade,

⁴ Disponível em: http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/educacao-do-campo-identidade-e-politicas-publicas.pdf/at_download/file. Acesso em: 20 jul. 2019.

⁵ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/conferencia.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2019.

através do financiamento público da Educação Infantil. Nesse ano, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais de Educação/FUNDEB, a Educação Infantil passa a ser financiada com recursos públicos e, pela primeira vez no Brasil, o governo federal destina um considerável aporte de recursos para as creches o que possibilitou o aumento do atendimento, a diminuição de desigualdades regionais e a busca de padrões mínimos de qualidade. Sobre as mudanças ocorridas nesse período, VOSS (2012) destaca que

Foi durante o segundo mandato do governo Lula (2007 a 2010) que, reformas educacionais mais profundas foram instituídas em todos os níveis do sistema educacional brasileiro. Vários decretos foram editados, especialmente no ano de 2007, provocando profundas alterações na organização e gestão educacional de nosso país. (VOSS, 2012, p. 61).

271

Nesse mesmo ano, o governo federal criou o *Programa Nacional de Reestruturação e Aparentagem da Rede Escolar de Educação Infantil* (Proinfância), como um programa de abrangência nacional, de responsabilidade do Ministério da Educação. Seu objetivo é oferecer apoio técnico e financeiro aos municípios para a construção, reforma e a aquisição de equipamentos e mobiliários para as instituições públicas de Educação Infantil. Pela importância do Proinfância para a Educação Infantil, especialmente para as creches, e pelas ações desenvolvidas nas zonas rurais, o presente estudo analisou alguns dados desse programa, no sentido de registrar os avanços das políticas de educação dirigidas a bebês nas zonas rurais do Brasil.

Em 2008, com a finalidade de detalhar as referências legais para orientar a educação ofertada às populações do campo, a *Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008* (BRASIL, 2008) estabelece as *Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas da Educação do Campo*⁶ que reforça as DOEBEC e acrescenta a definição de população rural como “agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros, como os povos e comunidades tradicionais”.(s/p) Nessa resolução, pela primeira vez num documento normativo, encontra-se a definição de “Educação do Campo”:

Art. 1º – A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às

⁶ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf. Acesso em: 20 jul. 2019.

populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida.

A creche, como subetapa da Educação Infantil, não é mencionada em particular. Esse documento expõe a necessidade de metodologias adaptadas para a região do campo, assim como um transporte público de qualidade intracampo e extracampo. O transporte público para os alunos de comunidades rurais não é uma opção que possa ser facilmente adotada para os bebês e crianças pequenas, uma vez que essa locomoção precisaria de cuidados especiais e de um aumento no número de funcionários ou mesmo familiares que possam acompanhar essas crianças. Por essa razão, essa resolução, em seu Art. 3º (parágrafo 1º), estabelece que a *Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças* o que visibiliza as diferenças de idades entre crianças. Em seguida, esse documento ainda faz uma afirmação relativa à organização dos espaços e tempos dessa etapa do ensino ao orientar que *em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental* (BRASIL, 2008). Dessa forma, essas assertivas avançam no sentido de diferenciar uma identidade da Educação Infantil independente de outras etapas de ensino e a necessidade de preservar suas peculiaridades. No entanto, vale salientar que as creches, mais uma vez, como subetapa da Educação Infantil, e os bebês, sujeitos de direito e usuários desse atendimento, não são mencionados.

272

No período de 2008 a 2010, foram realizadas reuniões técnicas regionais promovidas pelo Ministério da Educação e, em 2010, ocorreu o *I Seminário de Educação Infantil do Campo* para a discussão das políticas, práticas pedagógicas, currículo e avaliação da Educação Infantil do Campo. Pela primeira vez na história das políticas educacionais, a Educação Infantil debate com a Educação do Campo as particularidades da Educação Infantil do Campo. Nessa ocasião, foi elaborada uma agenda de compromissos e propostas de ações a serem desenvolvidas. Outros seminários nacionais foram realizados após esse primeiro, reunindo as duas áreas de debate em interlocução, pensar suas especificidades, a partir de um diálogo intersetorial.

Como resultado do primeiro seminário, foi proposta a realização de uma pesquisa nacional sobre as condições da oferta e demanda da educação infantil que oferecesse subsídios para as ações governamentais. A pesquisa teve início em 2011, a partir da cooperação técnica entre o Ministério da Educação e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e teve como objetivo caracterizar práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais. As análises realizadas na pesquisa apresentam um primeiro panorama das práticas de Educação Infantil no Campo no Brasil, procurando articular diferentes perspectivas e campos do saber. Os registros

relativos às creches, de forma geral, são tratados de forma quantitativa e comparativa com os registros da pré-escola e as conclusões incluem o debate sobre o não atendimento à demanda por creches, especialmente nas regiões rurais. Apesar de ainda se configurar como uma pesquisa que não tinha o foco em creches, mas na Educação Infantil como etapa da Educação Básica, os relatórios gerados pelos diferentes pesquisadores serviram como catalisador de outros estudos que tiveram as creches como objeto de estudo.

As novas *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*, homologadas pela *Resolução CNE/CEB nº 04, de 13 de julho de 2010* (BRASIL, 2010a), reconheceram a Educação do Campo como modalidade de ensino e o Decreto nº 7.352/2010 (BRASIL, 2010b) instituiu a *Política de Educação do Campo* e o *Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA* que se constituíram como importantes documentos definidores dos princípios e mecanismos de garantia do direito à educação do campo, no contexto das políticas educacionais. Esse decreto prevê apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação aos estados e municípios e ao Distrito Federal para a implementação de ações de ampliação e qualificação da oferta da educação às populações que residem em áreas rurais, além de instituir a Comissão Nacional de Educação do Campo com a função de acompanhamento dessa política. Até então, as diretrizes destinadas à Educação Básica tinham sido estabelecidas por etapa e modalidade, ou seja, expressas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; para o Ensino Fundamental; para o Ensino Médio; para a Educação de Jovens e Adultos; para a Educação do Campo; para a Educação Especial e para a Educação Escolar Indígena. Para a Educação Infantil do Campo, e para as creches do campo em especial, a relevância desses documentos está na reafirmação dessa primeira etapa da Educação Básica como promotora do desenvolvimento integral de crianças de zero a cinco anos de idade, sem que haja, no entanto, uma discussão mais integrada, Educação Infantil e Educação do Campo, e aprofundada no que se refere às práticas envolvidas na interface dessas duas áreas, nem grandes avanços nas conquistas já implementadas.

Em 2012, o Governo Federal lançou o *Programa Nacional de Educação no Campo* (PRONACAMPO)⁷, instituído pela *Portaria nº 86 de 01 de fevereiro de 2013* (BRASIL, 2013b), definindo ações específicas de apoio à Educação do Campo e à educação quilombola. Para sua formulação, o PRONACAMPO contou com a participação de diferentes setores ligados à Educação do Campo, entre movimentos sociais do campo, universidades e setores do governo. O programa foi estruturado em quatro eixos: Gestão e Práticas Pedagógicas;

⁷ Documento orientador disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13214-documento-orientador-do-pronacampo-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jul. 2019.

Formação Inicial e Continuada de Professores; Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional; Infraestrutura Física e Tecnológica. O PRONACAMPO possibilitou a transferência direta dos recursos financeiros do Governo Federal a municípios, escolas municipais e instituições comunitárias filantrópicas conveniadas com o poder público. Essa flexibilização impulsionou diversas ações, inclusive ações de expansão da Educação Básica nas zonas rurais.

Em agosto de 2011, a Marcha das Margaridas⁸ trouxe em sua pauta de reivindicações a ampliação da oferta da educação infantil, no sentido da sua universalização, para os filhos das mulheres trabalhadoras do campo, mencionando as creches e pré-escolas. Também assinala a necessidade da construção de escolas nas próprias comunidades rurais, principalmente para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, evitando-se, assim, o transporte escolar para crianças pequenas. Na agenda desse movimento estava a elaboração de critérios e referenciais para a construção de creches públicas no campo e, para tanto, solicitavam a instalação de um Grupo de Trabalho Interministerial, coordenado pelo MEC, com a participação dos movimentos sociais e sindicais.

No diálogo com esse movimento e em atendimento a essa reivindicação, a presidenta Dilma Rousseff responde, criando o *Grupo de Trabalho Interministerial para a Educação Infantil no Campo*, com o objetivo de oferecer às crianças que vivem nas comunidades rurais, creches públicas e com qualidade. Esse grupo foi instituído em 2013, pela *Portaria Interministerial nº 6, de 16 de maio de 2013* (BRASIL, 2013b) e, em março de 2014, apresentou um documento⁹ com um relatório de suas atividades contendo propostas e critérios para a expansão da política dessa etapa do ensino voltada às populações do campo. Esse foi um marco na trajetória da construção de uma identidade para as creches das zonas rurais, pois, além de afirmar a necessidade de ampliação da oferta da Educação Infantil para essas populações, o documento ressalta a importância da articulação entre profissionais da educação, famílias e movimentos sociais, uma vez que a creche é uma instituição de origem urbana,

⁸ A Marcha das Margaridas é a maior manifestação de mulheres da América Latina, organizada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) e realizada por mulheres trabalhadoras rurais do Brasil. Teve início no ano 2000 e depois se repetiu nos anos 2003, 2007, 2011 e 2015 em Brasília, sempre com uma pauta de reivindicação dos direitos sociais, de defesa da alimentação saudável e denúncia da violência no campo e contra as mulheres. A data escolhida para a manifestação é 12 de agosto em homenagem a Margarida Maria Alves, líder camponesa assassinada na Paraíba. Um debate mais amplo sobre esse movimento em: SILVA, Berenice Gomes da. *A marcha das margaridas: resistências e permanências*. 2008. 172 p. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

⁹ Disponível em:

http://agendaprimeirainfancia.org.br/arquivos/gti_educacao_infantil_campo_09_04.pdf. Acesso em: 20 jul. 2019.

muitos saberes sobre o trabalho a ser desenvolvido nas creches e pré-escolas do campo ainda estão por serem construídos.

A estruturação de projetos pedagógicos para toda a faixa etária de 0 a 5 anos e onze meses, destacando-se as especificidades dos bebês e crianças bem pequenas residentes em áreas rurais, exige a realização de estudos que abranjam as demandas das famílias e das crianças, desvendando-se em que consiste, para essa população, o compartilhamento dos cuidados e da educação de seus filhos e filhas, desde a mais tenra idade, com as instituições educacionais. A tarefa de construção de maior compreensão sobre esses sujeitos e sobre os projetos pedagógicos que dialoguem com as condições concretas de vida e com a diversidade do campo brasileiro exige intensa interação com essa população e com os movimentos sociais do campo. (p.19).

275

O documento destaca ainda elementos do contexto rural que não podem ser desconsiderados na formulação e implementação de políticas e programas para as creches e os bebês. O conhecimento desses elementos, inclusive, é necessário para os diferentes atores envolvidos na gestão da Educação Infantil, além das famílias e dos professores.

[...] além da consideração da diversidade de populações, elementos tais como a extensão das áreas rurais, as distâncias entre essas áreas e as sedes dos municípios, o tamanho da população de crianças pequenas, a topografia, os climas, dentre outros, revelaram-se como importantes fatores intervenientes nas condições de acesso e permanência das crianças nas instituições de Educação Infantil (IEI).

O avanço na construção de políticas públicas que efetivamente atendam aos direitos das crianças residentes em área rural à Educação Infantil, desde seus primeiros meses de vida, exigirá mudanças em diferentes áreas, incluindo a conscientização de prefeitos, de dirigentes e de gestores da área da educação nos municípios e nas escolas a respeito do significado dessa etapa da escolarização, de modo a sustentar os investimentos necessários à sua execução. (p. 20).

O documento do GTI faz uma série de recomendações relativas à ampliação do acesso com a construção de novas instituições nas zonas rurais, aquisição de mobiliário e equipamento, financiamento com a descentralização de recursos, de forma que as unidades tenham autonomia e acesso aos programas federais, construção de propostas e práticas pedagógicas que considerem as condições climáticas e as especificidades do campo, além das condições de formação e valorização docente. Por fim, são apresentadas propostas de acompanhamento e monitoramento da política da Educação Infantil do Campo, com a criação, junto à Comissão Nacional de Educação do Campo

(CONEC), de um comitê específico sobre a Educação Infantil e o que possibilitaria a continuidade institucionalizada para o GTI de Educação Infantil no Campo.

Em 2014, o novo Plano Nacional de Educação, para o decênio 2014-2024, apresentou avanços em relação aos planos anteriores no que se refere às metas para a Educação Infantil do campo, apesar de não ser possível a visualização de ações concretas no documento para a melhoria da qualidade do ensino nessa modalidade de educação. Segundo Santos (2018), esse texto adota uma redação das estratégias com caráter genérico e não explicita metas específicas para a Educação do Campo. Outra preocupação é a desconsideração das especificidades da Educação do Campo quando se trata do currículo, da organização do processo educativo escolar e da relação com o tempo e com os espaços do campo.

276

A análise dessa trajetória de implantação das creches, como instituição educacional dirigida aos bebês, nas zonas rurais do país revela ainda a invisibilidade desses sujeitos e uma indefinição dessas instituições quanto as suas funções e especificidades. Rosemberg (2013) já apontava o silenciamento imposto à educação de bebês em creches nas políticas educacionais em geral do país bem como na resistência em incluir a creche como uma subetapa da educação básica na Constituição Federal em 1988, nas primeiras formulações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e na Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb de 2007. Essa autora ressalta ainda o fato de que, apenas muito tardiamente, essa temática foi incluída nas agendas de movimentos negros, do campo e indígenas o que também observamos nessa análise documental. O presente estudo, trazendo essa temática como foco, apresentará, em seguida, indicadores que auxiliarão na discussão.

Os dados oficiais relativos às creches do campo

No Brasil, 14,1% da população total do país reside em áreas rurais e, dentro dessa população, 1.571.880 são crianças de 0 a 3 anos¹⁰. Segundo dados do INEP¹¹, 239.589 dessas crianças foram matriculadas em creches em 2018, o

¹⁰ Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Divulgação Trimestral. 3º. Trimestre de 2019. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/downloads-estatisticas.html?caminho=Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_continua/Trimestral/Microdados/2019. Acesso em: 20 dez 2019.

¹¹ INEP. Sinopses Estatísticas da Educação Básica. 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 20 dez 2019.

que representa cerca de 15% das crianças de 0 a 3 anos moradoras de zonas rurais apenas em creches. Esses números nos revelam a importância do debate sobre o direito à educação para os bebês e as crianças bem pequenas que moram no campo.

O novo Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) fixou a meta de atender 50% da população de crianças até três anos em creches, até 2020. Apesar dessa meta está distante de ser cumprida, especialmente quando se trata da educação do campo, as estatísticas oficiais mostram a evolução do atendimento no que diz respeito ao aumento da oferta e do acesso e a diminuição de desigualdades históricas como aquelas entre a zona rural e a urbana.

277

Os dados apresentados na Tabela 1 mostram a evolução da taxa de cobertura na zona rural e na zona urbana entre os anos de 2010 e 2018.

Tabela 1: Taxa de cobertura em creches por localização

Ano Localização	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Rural	6,6	6,9	7,1	7,7	8,2	8,6	8,9	10,2	11,1
Urbana	21,7	23,7	26,1	27	28,3	29,5	31,1	32,3	33,8

Fonte: MEC/Inep/Deed.

Observa-se o crescimento desse indicador tanto nas zonas urbanas como nas rurais, no entanto, o crescimento em percentual é superior nessas últimas, chegando a um aumento de 68,2% em 2018 em relação a 2010 nas zonas rurais e de 55,8% nas zonas urbanas, no mesmo período.

No mesmo sentido, a Tabela 2 apresenta a evolução do crescimento do número de estabelecimentos de creches e pré-escolas nas zonas rurais e urbanas.

Tabela 2: Estabelecimentos de Educação Infantil (creches)

Ano	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Localização														
Rural	4724	5117	7402	7412	7830	8872	9808	10865	12010	13127	14811	15100	16769	17562
Urbana	27572	29562	31382	33739	35200	38036	39774	42684	44860	46281	48410	50149	50315	52183

Fonte: MEC/Inep/Deed.

Esses dados revelam o crescimento de 371,8% no número de estabelecimentos nas zonas rurais enquanto

que, nas zonas urbanas, esse crescimento foi de 189,3% o que aponta o dobro do crescimento no número de estabelecimentos nas zonas rurais quando comparado ao da zona urbano no período analisado entre 2005 e 2018.

A próxima tabela traz um indicador de qualidade no atendimento educacional: a formação dos docentes que atuam em creches nas zonas rurais e urbanas.

Tabela 3: Proporção de docentes em Creches com Ensino Superior completo segundo localização (urbana e rural)

Ano	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Localização								
Rural	32,6	37,1	39,8	43,9	44,5	47,3	49,8	53,6
Urbana	52,5	57,1	60,6	62,6	62,8	65,5	67,5	69,1

Fonte: MEC/Inep/Deed.

A Tabela 3 apresenta o crescimento de 64,4% da proporção de docentes com curso superior em creches das zonas rurais e de 31,6% nas zonas urbanas quando comparados os dados de 2011 e 2018. Observa-se, assim como nos indicadores anteriores, que crescimento desse percentual foi superior nas zonas rurais quando comparado com a zona urbana.

Os dados apresentados abaixo demonstram com maior clareza onde ainda estão alocadas as maiores desigualdades entre urbano e rural na oferta de Educação Infantil quando colocada em foco a qualidade da infraestrutura.

Tabela 4: Infraestrutura em instituições de Educação Infantil urbanas e rurais

Localização das escolas	Urbana (%)	Rural (%)
Dependências		
Biblioteca	26	12
Sala para leitura	22	9
Sala para a diretoria	79	34
Sala para os professores	64	22
Sala para atendimento especial	22	7
Sanitário dentro do prédio da escola	96	76
Serviços		
Água via rede pública	94	24
Energia via rede pública	100	89
Esgoto via rede pública	66	5

Coleta de lixo periódica	99	32
Equipamentos		
Aparelho de DVD	85	52
Impressora	69	39
Máquina copiadora	41	18
Retroprojeter	24	8
Televisão	93	58
Tecnologia		
Internet	83	31
Banda larga	70	20
Acessibilidade		
Dependências acessíveis aos portadores de deficiência	34	10
Sanitários aos portadores de deficiência	47	15

Fonte: microdados do Censo Escolar 2018.

Os itens relacionados às dependências nas escolas de Educação Infantil, aos serviços públicos oferecidos, equipamentos existentes nas escolas, à tecnologia disponível e às condições de acessibilidade caracterizam as diferenças na qualidade do atendimento na maioria das escolas das zonas rurais e urbanas e continuam a refletir as desigualdades históricas que separam as trajetórias da educação das crianças pequenas em duas formas bem delineadas de atendimento.

A qualidade da Educação Infantil e, especialmente, das creches foi objeto de debates que resultaram em publicações do MEC sobre essa temática durante as últimas décadas (BRASIL, 2006a; 2006b; 2006c; 2009; 2010) e fundamentaram a formulação do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância) que será discutido a seguir.

Análise da implantação do Proinfância nas zonas rurais do Brasil

Apresentaremos alguns dados da implantação do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância) nas zonas rurais do Brasil. A necessidade de explorar os dados referentes a esse programa na zona rural se dá pelo fato de que, apesar da dimensão do programa em abrangência e volume de recursos, ainda é muito pouco estudado seus resultados na zona rural.

Com a preocupação de oferecer elementos de análise das políticas públicas de atendimento educacional institucionalizado dirigido a bebês em creches do campo no Brasil, fizemos, então, a busca de dados sobre o Proinfância nas zonas rurais brasileiras no Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão/SIMEC¹² do Fundo Nacional de Educação/FNDE que contém as informações relativas ao processo de execução das obras dos programas do Ministério da Educação, inseridas pelos fiscais das obras nos município.

Os dados desse sistema contém muitas imprecisões e erros de preenchimento identificados nas nossas análises que atribuímos ao fato da plataforma depender das informações inseridas por um número grande de pessoas (gestores municipais e estaduais, secretários municipais e estaduais, assessores de prefeituras e estados, fiscais do MEC, etc.) com diferentes níveis de conhecimento sobre a plataforma. Considerando esses erros e imprecisões, filtramos algumas informações para a nossa análise que apresentaremos a seguir.

280

De início, ressalta-se que o Proinfância foi instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007), após a criação do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (FUNDEB), como parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do MEC, para financiamento de construção e reforma de creches e escolas de Educação Infantil. Esse programa que inicialmente tinha a prioridade de atender às regiões metropolitanas (BRASIL, 2007), onde são registradas as maiores concentrações de população nesta faixa etária, foi adequando-se às realidades rurais e sofrendo modificações que permitiram também as ações dirigidas à construção de creches nessas áreas. O programa prevê um convênio com o Proinfância solicitado pelo município e, após o recebimento do recurso, a construção fica sob a responsabilidade das prefeituras municipais.

Os municípios também podem solicitar recursos para ampliação e reforma de unidades existentes que propicie maior qualidade no atendimento educacional das crianças. Essas solicitações são analisadas por uma equipe do FNDE e são aprovadas ou não. Se aprovadas, segue um calendário de recebimento dos recursos, segundo um critério de prestação de contas definido pelo FNDE.

A análise do programa nas zonas rurais revelou noventa e um convênios firmados para construção de novas unidades de Educação Infantil e ampliação de unidades já existentes nessas localidades, conforme tabela abaixo.

¹² Disponível em: <http://simec.mec.gov.br/painelObras/lista.php>. Acesso em: 08 jan 2020.

Tabela 5: Número de convênios por tipo de obra e ano de assinatura do convênio

Tipo de obra	Ano	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2018
Construção de nova unidade		4	1	8	2	12	9	24	29	0
Ampliação de unidade existente		0	0	0	0	0	0	0	1	1

Fonte: elaboração própria a partir de dados do FNDE (2020).

A maioria dos convênios foi assinada entre os anos de 2013 e 2014, no primeiro governo da Presidente Dilma Rousseff. Após esse período, apesar do programa manter-se na página eletrônica do FNDE até a presente data, foi identificado apenas um convênio assinado em 2018 para ampliação de uma unidade existente de Educação Infantil.

Para a construção de escolas de Educação Infantil, o FNDE oferece projetos arquitetônicos-padrão, com parâmetros técnicos definidos, em conformidade com as diretrizes da Secretaria de Educação Básica do MEC. Os projetos arquitetônicos-padrão têm características diferentes em relação às dimensões da obra e a capacidade em termos do número de crianças que pode atender, adequando-se às diferentes realidades dos municípios¹³:

- Tipo B - tem capacidade de atendimento de até 224 crianças, em dois turnos (matutino e vespertino), ou 112 crianças em período integral, para um terreno retangular com medidas de 40m por 70m e declividade máxima de 3%;
- Tipo C - tem capacidade de atendimento de até 120 crianças, em dois turnos (matutino e vespertino), ou 60 crianças em período integral. Foi considerada como ideal a implantação das escolas do Tipo C em terreno retangular com medidas de 35m de largura por 45m de profundidade e declividade máxima de 3%;
- Tipo 1 - tem capacidade de atendimento de até 376 crianças, em dois turnos (matutino e vespertino), ou 188 crianças em período integral. Foi considerada como ideal a implantação das escolas do Tipo 1 em terreno retangular com medidas de 40m de largura por 60m de profundidade e declividade máxima de 3%;
- Tipo 2 - tem capacidade de atendimento de até 188 crianças, em dois turnos (matutino e vespertino), ou 94 crianças em período integral. Foi considerada como ideal a implantação das escolas do Tipo 2 em terreno retangular com medidas de 45m de largura por 35m de profundidade e declividade máxima de 3%.

Pela característica das zonas rurais de ter uma população dispersa, as edificações com menor capacidade de atendimento são as mais adequadas, portanto, os projetos mais indicados são o Tipo C e o Tipo 2 para essas localidades. Além dessas opções, os municípios podem propor projetos,

¹³ Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/proinfancia/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-o-proinfancia>. Acesso em: 10 abr 2019.

nomeados Tipo A, para os quais não há limite de atendimento, nem dimensões mínimas exigidas para o terreno, no entanto também devem seguir as orientações do FNDE e passam por avaliações de técnicos desse órgão¹⁴. A tabela a seguir apresenta os tipos de projetos arquitetônicos adotados pelos municípios no convênio firmado no programa.

Tabela 6: Número de convênios por tipo de obra e ano de assinatura do convênio

Tipo de obra	Número de convênios
Construção de nova unidade Tipo A	1
Construção de nova unidade Tipo B	10
Construção de nova unidade Tipo C	47
Construção de nova unidade Tipo 1	4
Construção de nova unidade Tipo 2	27
Ampliação de unidade existente	2

Fonte: elaboração própria a partir de dados do FNDE (2020).

Como previsto em decorrência da baixa densidade populacional, os projetos Tipo C e Tipo 2 foram os mais utilizados no Proinfância e se adequam melhor às características das demandas de atendimento nas zonas rurais.

Registra-se também que apenas um projeto foi proposto pelo município (Tipo A) o que pode indicar as dificuldades técnicas, de recursos humanos ou de gestão nos municípios na apresentação de propostas que sejam adequadas as suas realidades locais.

Foram identificados convênios firmados em 79 municípios de 18 estados brasileiros, como apresentado na Tabela 7.

Tabela 7: Estados/Regiões e Municípios com convênio do Proinfância em zonas rurais

Estados/Região	Municípios
Alagoas/Nordeste	Campo Alegre, Colônia Leopoldina, Igaci, Limoeiro de Anadia, Pão de Açúcar, Traipu.
Amazonas/Norte	Autazes, Caapiranga.
Amapá/Norte	Macapá
Bahia/Nordeste	Biringa, Filadélfia, Vitória da Conquista, Jeremoabo, Casa Nova, Bonito, Macaúbas, Brejões, Muniz Ferreira, Maraú, Livramento de Nossa Senhora, Inhambupe, Curaçá, Monte Santo, Capim Grosso, Iguai, Sapeaçu, Mundo Novo.

¹⁴ Informações disponíveis em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/proinfancia/sobre-o-plano-ou-programa/funcionamento>. Acesso em: 20 jul. 2019.

Ceará/Nordeste	Umirim, Mombaça, Quiterianópolis, Guaramiranga, Ibiapina, Redenção, Crateús, Limoeiro do Norte.
Distrito Federal	Brasília.
Maranhão/Nordeste	Zé Doca, Arame.
Minas Gerais/	Pratinha, São João das Missões.
Mato Grosso/Centro-Oeste	Campos de Júlio, Peixoto de Azevedo.
Pará/Norte	Senador José Porfírio, Tracuateua, Marabá, Placas, Uruará, Chaves, Juruti, Moju, Marabá.
Paraíba/Nordeste	Algodão de Jandaíra, Conde.
Paraná/Sul	Reserva.
Pernambuco/Nordeste	Bom Jardim, Verdejante, Afrânio, Araripina, Jupi, Bom Conselho, São Joaquim do Monte, Panelas, Vertente do Lério, Ibirajuba.
Rio Grande do Norte/Nordeste	Nova Cruz, Nísia Floresta.
Rio Grande do Sul/Sul	Rolante, Alpestre, Gaurama.
Rondônia/Norte	Porto Velho.
Santa Catarina/Sul	Apiúna, Serra Alta, Rio do Oeste.
Sergipe/Nordeste	Poço Redondo, Porto da Folha, Propriá, Riacho do Dantas, Santa Luzia do Itanhy.

Fonte: elaboração própria a partir de dados do FNDE (2020).

Destaca-se aqui a presença do Proinfância em todas as regiões do Brasil e, particularmente nos estados do Nordeste, onde 25,3% de sua população reside em zonas rurais e 796.117 crianças têm menos de 3 anos, segundo dados do IBGE/PNADC (3.º Trimestre de 2019).

Os dados da plataforma registram 29 obras concluídas e 24 obras canceladas. Considerando o número de convênios firmados sem cancelamento e com obras iniciadas, o total dos registros foi de 64 convênios, portanto, 43,28% dos registros indicam as obras como concluídas.

A tabela a seguir mostra o percentual de execução das obras.

Tabela 8: Número e percentual de obras em função do percentual de execução das obras

Percentual de execução	No. de obras	Percentual de obras
Obras com mais de 50% de execução	42	65,62%
Obras com mais de 75% de execução	34	53,12%
Obras com mais de 90% de execução	31	48,43%

Fonte: elaboração própria a partir de dados do FNDE (2020).

Esses números apontam as dificuldades de implantação do programa, apesar de sua abrangência e da flexibilidade

na proposição e adoção dos projetos arquitetônicos pelos municípios. Esses dados também sugerem a necessidade de novas pesquisas que esclareçam os impasses e desafios para os gestores municipais e estaduais na consecução de programas dessa natureza, apesar do financiamento do governo federal.

Considerações Finais

As análises apresentadas revelam que, até meados dessa década, houve uma crescente visibilidade dos bebês das regiões rurais tanto no que se refere a sua presença nos textos das políticas e formulação dos programas, como na sua inclusão nos sistemas educacionais.

A partir de então, esse conjunto de dados registra uma paralisação na construção de uma nova identidade para a creche do/no campo e da garantia do direito à educação das infâncias pequenas que residem nessas localidades.

A tendência que vinha delineando a diminuição das desigualdades entre as zonas urbanas e rurais no atendimento de bebês em creches está ameaçada pelo rompimento do diálogo com a sociedade, rompimento que marca a segunda metade da última década.

Faz-se urgente a realização de pesquisas de avaliação das políticas e programas para identificar erros e lacunas passados e possíveis retrocessos em concepções e ações nos textos políticos e nas formas de gestão.

Em se tratando da educação em creches de bebês das zonas rurais do país, é necessário a afirmação desses bebês como sujeitos de direitos, da sua educação como condição de cidadania e da especificidade da creche nas zonas rurais como direito à diferença.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. MEC/CNE. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Diário Oficial da União, Brasília, v. 67, Sessão 1, p. 32, 9 abril de 2002.
- BRASIL. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006a.
- BRASIL. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006b.

BRASIL. **Política nacional de educação infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação.** Brasília: MEC/SEB, 2006c.

BRASIL. MEC/CNE. **Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.** Diário Oficial da União, Brasília, v. 81, Sessão 1, p. 25, 29 abril de 2008.

BRASIL. **Indicadores de qualidade na educação infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil.** Brasília, DF, 2010a.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.** Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Diário Oficial da União, Brasília, Sessão 1, 5 de novembro de 2010, 2010b.

BRASIL. MEC. **Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013. Diário Oficial da União.** Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais. Brasília, nº 24, Seção 1, p. 28, 04 de fevereiro de 2013, 2013a.

BRASIL. Ministério da Educação/Ministério do Desenvolvimento Agrário/Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. 2014. **Documento produzido pelo Grupo de Trabalho Interinstitucional - GTI,** instituído pela Portaria Interministerial no. 6 de 16 de maio de 2013, 2013b.

BRASIL. **Lei Federal 13.005.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25 de junho de 2014.

LEAL, Fernanda Lourdes. Educação Infantil do Campo e Pedagogia: um diálogo a se fazer. **Revista Trama Interdisciplinar,** São Paulo, v. 7 n.2, p. 164-181, 2016.

MOREIRA, Edna Souza; ROSA, Geângelo de Matos. OLIVEIRA, Isaura Francisco de Educação infantil no campo e os avanços no aspecto legal: reconhecimento da educação como direito social para as crianças camponesas. **Revista Brasileira de Educação do Campo,** Tocantinópolis, v.2, n.1, p.163-183, 2017.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. A creche da Educação Infantil: entre o ofício e o direito. **Estudos de Sociologia,** Araraquara, v. 15, n. 29, p.555-566, 2010.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. **Educação Infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica.** Brasília: UNESCO. Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

ROSEMBERG, Fúlvia; ARTES, Amélia. O rural e o urbano na oferta de educação para crianças de até 6 anos. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira et al. (Org.). **Oferta e demanda de educação infantil no campo.** Porto Alegre: Evangraf, 2012, p. 13-69.

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas de educação infantil e avaliação. **Cadernos de Pesquisa.** v.43, n.148, p.44-75, 2013.

SANTOS, Franciele Soares. Educação do Campo e Educação Urbana: Aproximações e rupturas. **Educere et Educare - Revista de Educação,** Cascavel/Paraná, v.1, n.1 p.69-72, 2006.

SANTOS, Marilene. Educação do Campo no Plano Nacional de Educação: tensões entre a garantia e a negação do direito à educação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v.26, n.98, p.185-212, 2018.

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

VOSS, Dulce Maria da Silva. **Os movimentos de recontextualização da política Compromisso Todos pela Educação na gestão do Plano de Ações Articuladas (PAR) e seus efeitos: Um estudo de caso no município de Pinheiro Machado (RS)**. Tese (Doutorado) apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2012.