

**Antonio Carlos Frasson**  
**Antonella Carvalho de Oliveira**  
**Lucimara Glap**  
(Organizadores)



**Atena**  
Editora

2018

**FORMAÇÃO  
DOCENTE**  
PRINCÍPIOS E  
FUNDAMENTOS

**Antonio Carlos Frasson**  
**Antonella Carvalho de Oliveira**  
**Lucimara Glap**  
(Organizadores)

# **Formação Docente: Princípios e Fundamentos**

Atena Editora  
2018

2018 by Antonio Carlos Frasson, Antonella Carvalho de Oliveira e Lucimara Glap

Copyright © da Atena Editora

**Editora Chefe:** Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

**Edição de Arte e Capa:** Geraldo Alves

**Revisão:** Os autores

### **Conselho Editorial**

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Carlos Javier Mosquera Suárez – Universidad Distrital Francisco José de Caldas/Colombia  
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná  
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall'Acqua – Universidade Federal de Rondônia  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

### **Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

F723 Formação docente [recurso eletrônico]: princípios e fundamentos /  
Organizadores Antonio Carlos Frasson, Antonella Carvalho de  
Oliveira, Lucimara Glap. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora,  
2018.  
275 p. : 5.753 kbytes

Formato: PDF  
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader  
Modo de acesso: World Wide Web  
Inclui bibliografia  
ISBN 978-85-93243-90-5  
DOI 10.22533/at.ed.905180905

1. Educação. 2. Professores - Formação. I. Frasson, Antonio  
Carlos. II. Oliveira, Antonella Carvalho de Oliveira. III. Glap,  
Lucimara. IV. Título.

CDD 370.71

**Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422**

O conteúdo do livro e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2018

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)

E-mail: [contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)

## PREFÁCIO

Este livro, organizado em quatro eixos, produto de alta qualidade acadêmica, é resultado de pesquisas coletivas e multi-institucionais, realizadas no Grupo de Pesquisa Educação a Distância: Formação docente para o Ensino de Ciência e Tecnologia da Universidade Tecnológica Federal de Paraná, Câmpus Ponta Grossa.

Todas as pesquisas realizadas, descritas e analisadas pelos artigos que compõem cada eixo, revelam o compromisso dos pesquisadores em articular o trabalho acadêmico com a realidade educacional brasileira, em todas as etapas e níveis de ensino.

O primeiro eixo contempla o leitor com discussões contemporâneas sobre Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) e suas implicações na educação. As discussões e análises, presentes nesses artigos, apontam que tanto a ciência como a tecnologia devem estar atreladas ao compromisso ético, político e profissional de professores e pesquisadores, para construir uma sociedade mais justa, humana e igualitária. Nesse processo de construção, a escola é entendida como o *lócus* privilegiado para estimular e desafiar os estudantes, a assumirem posturas mais ativas, críticas frente as demandas tecnológicas.

Os artigos que compõem o segundo eixo tratam de estudos sobre a Educação a Distância (EaD), modalidade de ensino que, segundo os autores, promove a democratização da educação. A importância da EaD para a formação de milhares de brasileiros, tanto na graduação como na pós-graduação, não pode ser ignorada, pois esta modalidade de ensino, considerando as dimensões continentais e as disparidades regionais de nosso país, é a que possibilita o acesso à educação. Destarte, todos os problemas institucionais que afetam essa modalidade de ensino, que devem ser superados pelo poder público, esta tem uma função social, que deve ser reconhecida.

No eixo três, o leitor depara-se com discussões, extremamente significativas, voltadas para o ensino da matemática na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Os artigos que abordam esta temática transitam pela análise das práticas pedagógicas até a propositura de formação continuada para os professores que atuam nestas etapas de ensino, para que os mesmos tenham condições de articular o saber da área de conhecimento, com a prática pedagógica desenvolvida na sua ação docente. Ainda neste eixo há artigos que apontam para questões fundamentais, que devem estar presentes nas discussões sobre a construção de uma escola pública inclusiva. O conceito de escola inclusiva, presente nos estudos, superam o entendimento de que esta escola deve estar apenas voltada para atender os estudantes portadores de deficiência, ainda que isto deve ser considerado. Mas trata, sobretudo, da construção, enquanto política pública, de uma escola preocupada com as singularidades do lugar onde está inserida, como é o caso das escolas localizadas no campo, que precisam ampliar as possibilidades de acesso aos estudantes, suprimindo barreiras que as limitem. A preocupação dos autores foi a de demonstrar que o saber (conteúdo),

obrigatoriamente, tem que estar atrelado na relação do como se ensina (forma, prática) e nesse movimento dialético considerar o contexto para o desenvolvimento das práticas pedagógicas.

A importância da academia cumprir a sua função social, de compromisso com a educação básica, tanto em relação aos cursos superiores de formação inicial, quanto à necessidade das pesquisas na pós-graduação, estarem enfrontadas com as demandas das escolas públicas, são posicionamentos que o leitor vai desvendar transitando pela leitura dos artigos que compõem o quarto eixo. Os artigos são resultados de pesquisas desenvolvidas por professores de quatro instituições superiores, que estão debruçados sobre análises de dados, que revelaram o despreparo de professores, gestores e equipe pedagógica da educação básica, para atenderem as demandas do alunado que está matriculado nas classes de ensino regular.

Ao escrever este prefácio tive a intenção de contextualizar o livro alinhando a expectativa do leitor com as teorias e análises que foram desenvolvidas nos artigos que compõem a obra. Nesse sentido, convido os leitores para fazer o mesmo trajeto que fiz e conhecer o trabalho de pesquisa sério que está sendo desenvolvido por este grupo. Parabênzo a todos e agradeço o presente.

Esméria de Lourdes Saveli  
Doutora em Educação /UNICAMP-SP

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1.....</b>	<b>1</b>
TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS: RUMO A UMA DISCUSSÃO EM CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE NO BRASIL	
Rodrigo Barbosa e Silva Luiz Ernesto Merkle	
<b>CAPÍTULO 2.....</b>	<b>18</b>
ENSINO DE CIÊNCIAS COM ENFOQUE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE (CTS) PARA OS ANOS INICIAIS: UMA EXPERIÊNCIA A PARTIR DO CLUBE DE CIÊNCIAS ADAPTADO	
Rosemari Monteiro Castilho Foggiatto Silveira Fabiane Fabri	
<b>CAPÍTULO 3.....</b>	<b>35</b>
ALGUMAS RELAÇÕES ENTRE CTS E A ARTE: DISCUTINDO 3 TELAS DE JOSEPH WRIGHT	
Awdry Feisser Miquelin Amanda Loos Vargas	
<b>CAPÍTULO 4.....</b>	<b>46</b>
EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA: POLÍTICAS PÚBLICAS E A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO PELA UAB (UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL)	
Luís Guilherme Gonçalves Cunha Eloiza Aparecida Silva Avila de Matos	
<b>CAPÍTULO 5.....</b>	<b>59</b>
DIÁLOGOS ASSÍNCRONOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLEXÕES SOBRE A QUALIDADE DA INTERAÇÃO EM AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM	
Nei Alberto Salles Filho Virgínia Ostroski Salles	
<b>CAPÍTULO 6.....</b>	<b>74</b>
A EXPERIÊNCIA NA EAD VISTA PELA TEORIA	
Katrym Aline Bordinhão dos Santos João Henrique Berssanette	
<b>CAPÍTULO 7.....</b>	<b>81</b>
A LEGISLAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD): RESGATE HISTÓRICO COM AVANÇOS OU IMPOSSIBILIDADES PARA A OFERTA DE UM ENSINO MÉDIO DE QUALIDADE? UMA ANÁLISE CRÍTICA DA LEI 9.057/2017	
Marcus William Hauser Cheperson Ramos Edevaldo Rodrigues Carneiro Gislaine Kazeker de Siqueira Rogério Ranthum	
<b>CAPÍTULO 8.....</b>	<b>91</b>
REVISITANDO APONTAMENTOS TEÓRICOS E LEGAIS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	
Damaris Beraldi Godoy Leite Sandra Regina Gardacho Pietrobon Gislaine Kaizeker Juliane Retko Urban Marcus William Hauser Rogério Ranthum	

<b>CAPÍTULO 9.....</b>	<b>109</b>
ATENÇÃO CONJUNTA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA PEQUENA COM E SEM DEFICIÊNCIA VISUAL	
Miriam Adalgisa Bedim Godoy Maria Stella Coutinho de Alcantara Gil	
<b>CAPÍTULO 10.....</b>	<b>125</b>
DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CAMPO	
Sandra Aparecida Machado Polon	
<b>CAPÍTULO 11.....</b>	<b>144</b>
FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA: RELATOS E REFLEXÕES DE UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA	
Franciele Clara Peloso Marlova Estela Caldatto Janecler Aparecida Amorin Colombo	
<b>CAPÍTULO 12.....</b>	<b>154</b>
A CRIANÇA E O JOGO MATEMÁTICO NOS ANOS INICIAIS	
Andreia Bulaty	
<b>CAPÍTULO 13.....</b>	<b>173</b>
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: DEMANDAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
Karina Soledad Maldonado Molina	
<b>CAPÍTULO 14.....</b>	<b>195</b>
FORMAÇÃO DOCENTE NA ÁREA DA INCLUSÃO	
Carolina Paioli Tavares Eliane Mauerberg-deCastro	
<b>CAPÍTULO 15.....</b>	<b>207</b>
A FORMAÇÃO DE PROFESSOR PARA A INCLUSÃO	
Elsa Midori Shimazaki Renilson José Menegassi Liliana Yukie Hayakawa	
<b>CAPÍTULO 16.....</b>	<b>222</b>
POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL E OS DESAFIOS FRENTE À FORMAÇÃO DOCENTE	
Eliziane Manosso Streiechen Gilmar de Carvalho Cruz Cibele Krause-Lemke	
<b>SOBRE OS ORGANIZADORES.....</b>	<b>241</b>
<b>SOBRE OS AUTORES.....</b>	<b>242</b>

## EIXO 1 – CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE (CTS)

### APRESENTAÇÃO

As reflexões deste eixo estão centradas em temáticas que abrangem pesquisas atuais na perspectiva da Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS). As abordagens trataram especificamente, do panorama geral das pesquisas sobre o tema e suas implicações na graduação e na pós-graduação. Sabe-se que o interesse em pesquisas com abordagens CTS, no contexto do ensino, vem crescendo e com isso tem aumentado a heterogeneidade de suas propostas, apontando a necessidade de reflexões e discussões sobre os rumos dessas pesquisas.

O trabalho dos autores Rodrigo Barbosa e Silva e Luiz Ernesto Merkle, intitulado “Tecnologias Educacionais: rumo a uma discussão em Ciência, Tecnologia e Sociedade no Brasil”, traz uma reflexão sobre o campo de Ciência, Tecnologia e Sociedade e suas implicações em educação. O artigo versa as discussões do Grupo de Pesquisa Ciências Humanas, Tecnologia e Sociedade (CHTS), do Programa de Pós-graduação em Tecnologia e Sociedade (PPGTE) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Ponta Grossa.

Já as discussões trazidas pelas autoras Rosemari Monteiro Castilho Foggiatto Silveira e Fabiane Fabri, no artigo “Ensino de Ciências com enfoque Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) para os Anos Iniciais: Uma Experiência a partir do Clube de Ciências Adaptado”, traz elementos que foram contextualizados em forma de prática pedagógica com docentes em curso, onde as discussões tinham como base os estudos da CTS e sua aplicabilidade para os anos iniciais. As autoras destacam que o desenvolvimento de atividades na área de Ciências deve proporcionar uma alfabetização científica e tecnológica por meio da abordagem CTS, descrevendo uma experiência nos anos iniciais do ensino fundamental, mostrando que é algo que precisa ser expandido.

O estudo trazido pelos autores Awdry Feisser Miquelim e Amanda Loos Vargas, “Algumas relações entre CTS e a arte: Discutindo 3 telas de Joseph Wright”, objetivou evidenciar resultados de pesquisa bibliográfica sobre três telas do pintor inglês Joseph Wright do século XVIII, ainda, trouxe um breve relato de seu contexto histórico, e possíveis relações para potencializar diálogos CTS. Os autores tratam a pesquisa como uma investigação teórica que envolve a prática de sala de aula numa perspectiva mais ampla, fugindo de práticas diretamente conteudista que em muito permeia no Ensino.

Desta forma, a partir desta apresentação dos escritos dos autores e das autoras, os leitores e leitoras são convidados (as) para refletir sobre os estudos tratados neste capítulo acerca das discussões contemporâneas sobre CTS.

Virgínia Ostroski Salles



## DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CAMPO

**Sandra Aparecida Machado Polon**

UNICENTRO- Departamento de Pedagogia  
Irati-PR

**RESUMO:** O texto aponta os desafios da educação infantil no campo. Discute o conhecimento e a escolarização, apresenta os direcionamentos das DCNEIS para a qualidade do ensino em creches e pré-escolas enfocando sobre a infraestrutura. As análises revelam que, se as condições físicas, pedagógicas e humanas da educação infantil não forem adequadas, serão os educandos os maiores prejudicados, pois as escolas que atendem esse público e que estão localizadas no campo não foram construídas apenas para cumprir uma determinação legal. É preciso identificar e criar mecanismos de superar os desafios específicos da educação infantil no campo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação infantil, Educação do Campo, Infraestrutura.

### 1 | INTRODUÇÃO

Tratar sobre a educação infantil no campo, nos remete a desafios maiores, pois o debate e a prática pedagógica na infância exigem estudos e uma compreensão da educação, da conjuntura social e das políticas da educação

do campo que estão em vigor.

Nesse sentido, é importante compreender a educação como um processo que ocorre ao longo da vida, na escola ou em outros espaços. A educação possibilita o entendimento do mundo, e é através dela que aprendemos a atuar e produzir tudo aquilo que é importante para nossa existência. Disso resulta que o tipo de educação disponível pode limitar ou facilitar a vida das pessoas.

Assim, se o processo educativo tem a finalidade de mediar a apropriação do patrimônio cultural por todos, se faz importante compreender como ele se processa em espaços nos quais as condições pedagógicas e materiais se apresentam deficitárias, como é o caso de algumas escolas localizadas no campo que ofertam a educação infantil. É nesse sentido que entendemos que falar sobre a educação infantil no campo se torna um desafio.

O texto com foco na educação infantil apresenta alguns recortes ampliados da tese de doutoramento em educação ocorrido em 2014. Está estruturado em dois blocos principais o primeiro tece considerações sobre conhecimento e escolarização; o segundo apresenta um retrato sobre a educação com foco na infraestrutura das escolas da infância.

## 2 | SOBRE O CONHECIMENTO E ESCOLARIZAÇÃO

Na conjuntura atual, a escolarização é um fator decisivo a partir do reconhecimento de que “o conhecimento” é um diferencial para a inserção na sociedade e no mundo do trabalho, isto é, com o desenvolvimento científico e tecnológico avançado, na vida cotidiana cada vez mais é necessário o domínio de certos saberes para interagir na sociedade.

Entretanto, o domínio de certos saberes, o conhecimento, e certas habilidades acaba sendo exposto/válido a partir dos diplomas e certificados, pois são aceitos como atestados que permitem afirmar se uma pessoa é apta ou não para determinados postos de trabalho na sociedade. Embora na prática nem sempre um certificado garanta o acesso ao mundo do trabalho, sem ele as chances acabam sendo menores para as parcelas menos favorecidas. Não obstante existam críticas sobre a visão da escolarização como ascensão social, no mundo do trabalho não podemos desvincular a ideia de que, quanto mais detemos conhecimentos, maiores são as condições de lutar por melhores condições de saúde, moradia, trabalho e emancipação humana.

Muitas vezes, na prática pedagógica, quando não se leva em consideração as ligações existentes entre as diferentes ciências, o educando enfrenta dificuldades na articulação entre os saberes.

Existem outros saberes advindos de outros setores que muitas vezes são relegados a um segundo plano, em detrimento do conhecimento científico, mas que são necessários para a existência do indivíduo no grupo, na vida cotidiana. São aqueles saberes tácitos, por exemplo, que habitualmente são repassados de pai para filho, os conhecimentos dos indígenas, do homem do campo que aprende a reconhecer os ciclos da plantação, entre outros.

[...] há saberes de diferentes tipos e naturezas, que também são diferentes os processos de sua apropriação e produção. Há saberes que se constituem em idéias, outros em posturas e comportamentos, outros, em habilidades, o que implica em metodologias e didáticas igualmente diferenciadas. E há saberes, como os ligados ao mundo do trabalho e da cultura, que têm sua origem fora, às vezes bem longe da escola, e a ela cabe uma aproximação crítica, nem tanto para tentar trazer estes saberes para o seu interior, o que nem sempre é possível sem trair sua natureza, mas para provocar a inserção dos educandos em processos sociais capazes de produzi-los (CALDART, 2004, p. 47).

Essa proposição nos leva a lembrar que os diferentes conhecimentos podem ser úteis para usufruir da natureza sem devastação, ou, por outro lado, os mesmos podem servir para o uso indiscriminado da terra. Contudo, existem interesses ideológicos que prejudicam a divulgação de certos saberes e experiências, como é o caso do menosprezo do saber do senso comum, por exemplo, em detrimento do saber filosófico, científico e acadêmico.

Diante disso, é somente por meio de uma concorrência leal entre os vários tipos de conhecimentos que será possível reinventar práticas sociais alternativas que fortaleçam a construção de práticas não hegemônicas, bem como de lutas emancipatórias e ou

projetos pedagógicos construídos numa perspectiva emancipatória.

Segundo Konder (2002, p. 246)

A experiência histórica indica que as transformações mais profundas nas comunidades, da estrutura das relações sociais, dependem mesmo das revoluções políticas. E o não reconhecimento dessa dependência parece decorrer, de fato, de uma despolitização artificial, forçada, isto é, de um bloqueio ideológico.

Na realidade, a questão central das lutas de garantias de direitos tem levado um número cada vez maior de cidadãos que saem às ruas para reivindicar direitos. Porém, vários mecanismos que restringem tais movimentos são acionados, resultando em prisões em alguns momentos, como também revisão de leis. As lutas do MST por reforma agrária e Educação do Campo têm inscrito na história brasileira uma luta de gigantes, uma queda de braços que algumas vezes pende para o governo e outras para os militantes do movimento.

De 1999 a 2002, o MST e outros movimentos camponeses experimentaram um enorme refluxo da luta pela terra. Este era o segundo refluxo experimentado desde retomada da democracia brasileira e as eleições livres para presidente. O primeiro fora com o governo Collor, quando a Polícia Federal invadiu várias secretarias e prendeu diversas lideranças do MST. As ocupações de terras diminuíram, assim como o número de assentamentos implantados, significando um retrocesso para a luta pela reforma agrária (FERNANDES, 2006, p. 15).

Nessa visão, o uso que se faz da educação por si só é contraditório: serve como meio de defesa e instrumento de luta de interesse de ambas as classes e/ou grupos na sociedade. O que vai diferenciar uma da outra é a sua apropriação. Isto é, a educação pode ampliar ou restringir o entendimento sobre o mundo, as relações existentes, a produção, o trabalho, entre outros. Isto é, a educação se apresenta como instrumento de opressão e de autoprodução, daí o seu caráter contraditório. (Polon, 2014). De fato, o tipo de educação ofertado para os diferentes setores da população pode promover ou limitar o entendimento deste mundo, bem como pode reproduzir tipos de sujeitos alienados, o que certamente inviabiliza as lutas de processos emancipatórios. Ou seja,

Em uma sociedade tão marcadamente desigual, se o conflito não é parte constitutiva da política, as classes subalternas jamais terão a oportunidade de alterar as diferentes assimetrias existentes (e, se reais a autonomia das formas de representação e a legitimidade do conflito, certamente estaria sendo aberta a senda de uma “democracia emancipatória”) (NAVARRO, 2002, p. 4).

Contudo, na oferta da educação infantil no campo encontramos práticas diferenciadas, visto que, no cotidiano escolar, encontram-se educadores com diferentes visões e posicionamentos, o que incide diretamente em suas práticas cotidianas (embora muitos não tenham claro essas tendências nas metodologias que utilizam).

Mészáros (1981) esclarece que os indivíduos, independentemente do tempo de permanência nas instituições educacionais formais, são induzidos a aceitar os princípios reprodutivos que orientam a sociedade; essa aceitação é relativa à posição que ocupam na ordem societária e segundo as tarefas reprodutivas que lhes são atribuídas. Desse modo, reconhecer esse joguete da lógica capitalista, de formar

indivíduos para ocuparem postos segundo o mercado, só pode ser superado a partir de ações coletivas conscientes, que requerem conhecimentos enquanto “arma” para encontrar caminhos para superar essa artimanha. Isto porque “a aprendizagem é, verdadeiramente a nossa própria vida” (MÉSZÁROS, 2008, p. 48). Ademais, argumenta que somente uma concepção ampla de educação fornece instrumentos que podem romper com a lógica mistificadora do capital. Isto equivale a dizer que, para atingir o objetivo de uma mudança radical de sociedade, a educação deveria ser pensada para além do capital. (Polon, 2014)

Essa questão aponta, inicialmente, que as interpretações sobre o conhecimento como algo em constante transformação não compactuam com a leitura de apenas um paradigma. A vida, a sociedade e a cultura são muito complexas e contraditórias para serem explicadas a partir de apenas uma visão.

Conseqüentemente, a educação formal, não deveria ser seletiva no sentido de instrumentalizar uns em detrimento de outros. A escolarização deveria ser para todos, o afunilamento que perpassa a vida dos educandos, só aumenta o fosso entre os aptos e não aptos na sociedade capitalista.

## 2 | RETRATOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CAMPO

A ênfase inicial permite afirmar que a ideia que se tem da escolarização que apresenta, ou poderia apresentar, práticas voltadas para regular ou para contribuir com a emancipação, poderá ser vislumbrada através de diferentes pesquisas que têm como referencial as realidades das comunidades nas quais estão localizadas, bem como dos povos do campo que dela fazem parte.

Sobre essa questão, a pesquisa realizada entre 2002 e 2004 por Barros, Hage, Corrêa e Moraes (2010) revela um diagnóstico nada animador sobre as classes multisseriadas. A realidade das escolas localizadas na Amazônia, segundo o diagnóstico, apresenta: existência de condições de precariedade na estrutura física da escola que prejudica o processo ensino-aprendizagem; instabilidade no emprego dos professores e sobrecarga de trabalho; dificuldades em relação à organização do trabalho pedagógico, devido a várias turmas reunidas num mesmo espaço; currículo distante da realidade, do trabalho e da vida dos camponeses; elevados índices de fracasso e defasagem idade-série; pouca participação da família e comunidade na escola; e acompanhamento inexistente das Secretarias de Educação.

Conseqüentemente, tais questões estão ligadas a uma dúbia realidade, conforme expõe Souza (2011, p. 35),

[...] existem duas realidades político-pedagógicas presentes no campo brasileiro. Nota-se que as escolas localizadas em assentamentos e acampamentos organizados pelo MST tendem a ter uma prática educativa plena de inquietações e de proposições coletivas. As escolas que estão em comunidades rurais que não apresentam organização política efetiva tendem a dar continuidade ao ensino da maneira como se apresenta na realidade urbana. Não se trata de ignorar o que é

ensinado nas escolas urbanas – [...] é necessário trazer para a escola a prática dos povos do campo.

Essas duas realidades apontadas, expressão da contradição capital e trabalho, parecem indicar que o não atendimento às demandas da escola pública da infância localizada no campo está atrelado ao pouco conhecimento dos princípios e das lutas para efetivação da Educação do Campo, o que reverte em práticas pedagógicas ainda voltadas à escolarização urbana, em detrimento da realidade dos povos do campo, como afirma Souza (2011), ou seja, há que se pensar a realidade das comunidades que fazem parte da escola, observar o seu entorno e valorizar seus saberes para superar a lógica de que o campo é local de atraso.

Outra tendência sobre as escolas públicas da infância localizadas no campo pode ser observada, quando,

A educação como política pública não faz parte dos interesses do agronegócio porque esta dimensão territorial não está contemplada em seu modelo de desenvolvimento. A pesquisa para o agronegócio é um importante setor para a criação de tecnologias voltadas para o aprimoramento dos diversos produtos de sua intrincada cadeia de processamento de mercadorias. As grandes empresas do agronegócio possuem articulações com as principais universidades públicas, institutos de pesquisas públicos, onde parte de seus profissionais e pesquisadores é formada. Ainda mantêm seus próprios institutos de pesquisa o que lhes garante importante autonomia na produção de tecnologias. A educação como política pública é fundamental para o campesinato (FERNANDES, 2006, p. 30).

Esse problema, vinculado à defesa do desenvolvimento, com base no agronegócio na sociedade, acaba interferindo no tipo de educação ofertada. Ou seja, como denuncia Fernandes (2006), as pesquisas que enfocam o campo brasileiro, nas áreas do conhecimento, vêm sendo desenvolvidas sob o enfoque de dois paradigmas: paradigma da questão agrária e o paradigma do capitalismo agrário. O desenvolvimento da agricultura não está limitado apenas ao mundo rural nem somente às questões agrárias, pois também impactam o mundo urbano, criando questões novas que tendem a ser compreendidas levando em consideração a análise da relação campo-cidade.

É por meio dos paradigmas que os cientistas e pesquisadores interpretam as realidades e procuram explicá-las (FERNANDES, 2014). Podemos complementar dizendo que as políticas sociais são construídas com base nessas interpretações, para proporem planos e projetos para o conjunto da população. Ou, ainda, os paradigmas, como diz Fernandes (2014, p. 47), “representam as visões de mundo, que contêm interesses e ideologias, desejos e determinações que se materializam através de políticas públicas nos territórios de acordo com as pretensões de classe”. Desse modo, defender ou impor determinadas representações de mundo vai depender das relações de forças, de poder, dos campos de disputas e das diferentes intenções das partes interessadas (Polon, 2014).

Portanto, as propostas pedagógicas da educação infantil no campo também podem representar um desses paradigmas, visto que os governantes e as mantenedoras colocam em prática projetos que atendem a interesses de grupos que estão no poder,

num determinado momento.

Em todo caso, quando os profissionais, da educação infantil no campo, não encontram suporte para resolver os problemas, e não encontrando mecanismos para lidar com as incertezas e crises, reproduzem as desigualdades, a partir das práticas, ofertando um ensino desvinculado da realidade do campo e dificilmente efetivam a proposta da Educação do Campo.

O Brasil agrário é por demais injusto porque 74% dos agricultores recebem somente 15% do crédito agrícola, possuem apenas 24% da área agricultável, mas produzem 38% do valor bruto, é pouca terra para tantas pessoas que recebem pouco crédito e dividem o resto da riqueza produzida, ou seja, a parte que o capital permitiu que ficasse com o campesinato. Do outro lado, o agronegócio fica com 85% do crédito agrícola, controla 76% da área agricultável, produz 62% do valor bruto e emprega 26% das pessoas. É muita terra para poucas pessoas, que ficam com a maior parte dos recursos empregados na agropecuária e com a riqueza produzida e que recebem também parte da riqueza produzida pelo campesinato, por meio da renda capitalizada da terra, pois é o agronegócio que comercializa a maior parte da produção camponesa. Esse paradoxo é mais bem compreendido pela desigualdade existente na classe camponesa, que, embora contribua com a produção de 38% do valor bruto, é formada por 2 milhões de famílias que têm uma renda mensal em torno de 15 dólares e dependem de ajuda governamental, como o Bolsa Família (FERNANDES, 2013, p. 204).

Diante das disparidades reveladas nos dados sobre as questões econômicas que envolvem o setor rural, é oportuno mencionar Molina (2007, p. 4), que afirma:

Não nos é possível considerar irrelevantes as condições sócio-econômicas que permeiam os processos de aprendizagem dos sujeitos do campo, quer sejam elas referentes ao nível de renda auferida pelo núcleo familiar ou ao universo cultural que este núcleo se insere.

As perspectivas advindas de se compreender os desafios da educação infantil no campo, a partir das vozes dos sujeitos envolvidos, podem apontar caminhos para auxiliar na formulação de novos projetos, bem como na tomada de decisões sobre a oferta de cursos para professores.

A Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos sem-terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade (CALDART, 2003, p. 71).

Por essa razão, é importante reafirmar a necessidade de uma formação dos professores que contemple as especificidades dos povos do meio rural para dar conta de responder aos desafios postos em nossa sociedade. Gatti (2009) afirma que leva tempo para alterar a realidade escolar justamente pelo fato de que muitas pesquisas realizadas nas academias não retornam aos locais de origem; assim, a formação de professores muitas vezes não é revista a partir dos dados apontados em diferentes estudos (Polon, 2014).

As análises e reflexões sobre a Educação do Campo e a própria escola pública da

infância, creches ou pré-escolas que estão localizadas no campo ganham amplitude, seja por meio de estudos da temática ou políticas educacionais que contemplem os povos do campo, como é o caso da Lei 9394/96, que determina, no art. 28, que:

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

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

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

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

Contudo, essas determinações sobre a oferta do ensino para os povos do campo não podem ser implementadas somente direcionando a responsabilidade aos professores para adequar o ensino às peculiaridades da vida rural; é preciso ir além, isto é, observar a infraestrutura, pensar no espaço disponibilizado para a permanência dos educandos, criar espaços para pensar o planejamento, proporcionar cursos voltados à formação dos professores. Por exemplo:

A escola do campo demandada pelos movimentos sociais vai além da escola das primeiras letras, da escola da palavra, da escola dos livros didáticos. É um projeto de escola que se articula com os projetos sociais e econômicos do campo, que cria conexão direta entre formação e produção, entre educação e compromisso político. Uma escola que, em seus processos de ensino e aprendizagem, considera o universo cultural e as formas próprias de aprendizagem dos povos do campo, que reconhece e legitima estes saberes construídos a partir de suas experiências de vida. O curso proposto, em seus objetivos e formas de estruturação, deveria buscar a formação de educadores e educadoras comprometidos com esse projeto educativo e com competência para levá-lo a cabo, com qualidade e responsabilidade social (ANTUNES-ROCHA, 2011, p. 40, grifo nosso).

Ademais, variadas críticas apontam a necessidade de formação de professores que considere as peculiaridades do contexto do campo, com destaque para as características do trabalho produtivo na terra. Segundo Souza (2010, p. 51), “considerando que o campo é compreendido no conjunto das relações sociais desiguais que caracterizam o modo de produção capitalista e, especialmente, como lugar de vida e de trabalho”, assim, o contexto contraditório e verdadeiro do campo deveria ser o norte na construção das propostas pedagógicas nas escolas localizadas no campo.

Isto pelo fato de que é expressivo o número de educandos matriculados nas escolas do campo, conforme a Tabela 1, que têm o direito à escolarização voltada à sua especificidade, principalmente levando-se em consideração a realidade do campo no país.

BRASIL 2011	MATRÍCULA INICIAL							
	EDUCAÇÃO INFANTIL				ENSINO FUNDAMENTAL			
	Creche		Pré-escola		Anos Iniciais		Anos Finais	
	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral
<b>Estadual Urbana</b>	2.589	4.883	45.622	2.671	2.417.575	190.950	6.168.139	277.232
<b>Estadual Rural</b>	<b>256</b>	<b>58</b>	<b>7.636</b>	<b>41</b>	<b>194.958</b>	<b>11.691</b>	<b>300.033</b>	<b>11.594</b>
<b>Municipal Urbana</b>	433.681	891.987	<b>2.503.470</b>	262.015	7.402.002	771.171	3.846.767	253.352
<b>Municipal Rural</b>	<b>94.097</b>	<b>34.945</b>	<b>688.821</b>	<b>14.858</b>	<b>2.673.002</b>	<b>69.464</b>	<b>1.186.033</b>	<b>40.416</b>
<b>Estadual Municipal</b>	530.623	931.873	<b>3.245.549</b>	279.585	12.687.537	1.043.276	11.500.972	582.594

Tabela 1 – Matrícula na Educação Infantil e Ensino Fundamental no Brasil em 2011

FONTE: INEP, Censo escolar, 2011.

Diante do número de educandos matriculados no cenário nacional, como demonstrado na Tabela 1, faz-se necessário pensar a estrutura e organização das creches e pré-escolas. Na pré-escola dos 3.245.549 matriculados, 2.503.470 são atendidos na rede municipal urbana e 45.622 na estadual, em período parcial. Na rede municipal rural são **688.821** e estadual **rural 7.636** educandos matriculados em tempo parcial, segundo os dados do INEP de 2011. Conseqüentemente, caso não ocorram condições adequadas para permanência, esses educandos correm sérios riscos de serem expropriados do direito a um ensino voltado às suas especificidades.

Em relação ao Paraná, a Tabela 2 demonstra o número de matrículas, em 2011, na rede Estadual Urbana e Municipal Rural.

UNIDADES DA FEDERAÇÃO PARANÁ 2011	MATRÍCULA INICIAL							
	EDUCAÇÃO INFANTIL				ENSINO FUNDAMENTAL			
	Creche		Pré-escola		Anos Iniciais		Anos Finais	
	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral
<b>Estadual Urbana</b>	0	0	0	0	4.740	182	622.523	13.433
<b>Estadual Rural</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>363</b>	<b>0</b>	<b>2.569</b>	<b>0</b>	<b>43.460</b>	<b>377</b>
<b>Municipal Urbana</b>	7.569	96.290	<b>91.199</b>	40.919	548.141	60.883	14.844	1.194
<b>Municipal Rural</b>	<b>154</b>	<b>1.269</b>	<b>5.508</b>	<b>722</b>	<b>62.039</b>	<b>2.263</b>	<b>1.673</b>	<b>101</b>
<b>Estadual e Municipal</b>	7.723	97.559	<b>97.070</b>	41.641	617.489	63.328	682.500	15.105

Tabela 2 – Matrícula na Educação Infantil e Ensino Fundamental no Paraná em 2011

FONTE: INEP, Censo Escolar, 2011.

Observamos, a partir da Tabela 2, que a Educação Infantil e os Anos Iniciais são ofertados quase na totalidade pelos municípios, como determina a LDB 9394/96. Porém, ainda ocorre a oferta dessa etapa de ensino pelo Estado, isto é, em relação à Pré-Escola e ao Ensino Fundamental. O número de educandos atendidos nas creches,



nas escolas urbanas municipais, é considerável, se comparado com as localizadas no meio rural. A creche e pré-escola são contempladas para um pequeno grupo de crianças, na área rural.

Segundo a nova redação incluída pela Lei nº 12.796, de abril de 2013, determina na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, no título III, do direito à Educação e do Dever de Educar, no Art. 4º, que o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma: pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio.

Em relação ao Plano Nacional de Educação, apresenta na Meta 1, “Universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de 4 e 5 anos, e ampliar, até 2020, a oferta de educação infantil de forma a atender a 50% da população de até 3 anos.”

Em relação aos anos iniciais do Ensino Fundamental, segundo dados do Censo 2011, o Paraná tem 64.608 matrículas na rede municipal e estadual, de período parcial, e 2.263, no integral, o que corresponde a um total de 66.871 educandos que estudam em escolas da área rural.

Os dados revelam que se as condições físicas, pedagógicas e humanas das escolas não forem adequadas, serão os educandos os maiores prejudicados, pois a escola localizada no campo não foi construída apenas para cumprir uma demanda legal. É preciso identificar e criar mecanismos de superar os problemas específicos de cada uma das escolas, pois:

É inconcebível a existência de escolas públicas sem as mínimas condições de trabalho, ademais pelo fato de serem responsáveis pela escolarização da maioria das crianças e dos jovens do campo no Pará e no Brasil, estando garantida como direito condicional. Isso implica dizer que os direitos humanos estão sendo violados quando não garantidos aos povos do campo, o direito à educação (BARROS et al., 2010, p. 30).

Embora essa defesa esteja voltada para as classes multisseriadas, ela vale para todas as escolas localizadas no campo inclusive na oferta da educação infantil e creches.

Em nosso país, segundo dados do INEP 2017, existem 186,1 mil escolas de educação básica. E a maior rede de educação básica está sob a responsabilidade dos municípios, concentrando cerca de 2/3 das escolas (114,7mil).

Em relação a pré-escola, são 105,3 mil unidades, 57,4% estão localizadas na zona urbana sendo 72,8% municipais e 26,3% privadas. Importante mencionar que a União e os estados têm participação de apenas 1% nesta etapa de ensino. Das 44,9 mil escolas rurais, 98% estão sob a responsabilidade dos municípios.

Sobre as creches, os dados do INEP 2017 apontam a existência de 64,5 mil no Brasil, dessas, 76,6% estão localizadas na área urbana, 58,8% são mantidas pelo município e 41% são privadas.

Das 15,1 mil creches rurais, 97,4% estão sob a responsabilidade dos municípios.

Esses dados podem ser mais bem identificados no quadro 1 onde constam o número de creches existentes no Brasil.

<b>Unidade de agregação</b>	<b>TOTAL</b>	<b>FEDERAL</b>	<b>ESTADUAL</b>	<b>MUNICIPAL</b>	<b>PRIVADA</b>
<b>Total</b>	64.552	19	110	37.978	26.445
<b>Urbana</b>	49.454	18	56	23.280	26.100
<b>Rural</b>	15.098	1	54	14.698	345
<b>Unidade de interação socioeducativa</b>	-	-	-	-	-
<b>Unidade prisional</b>	4	-	-	4	
Área de assentamento	1.125	-	-	1.119	6
Área remanescente de quilombos	714	-	-	703	11
<b>Terra indígena</b>	295	-	56	237	2
<b>Unidade de uso sustentável</b>	237	-	-	174	63

Quadro 1- Número de Creches no Brasil - 2017

Fonte: Notas estatísticas – Censo Escolar 2016- INEP 2017. Org. a autora.

Diante desses dados, vale mencionar que no art. 8º, as DCNEI de 2009 são explicitadas como deve ser pensada a proposta pedagógica que atenda aos povos do campo enfatizando o atendimento de suas particularidades:

§ 3º - As propostas pedagógicas da Educação Infantil das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, devem: I - reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais; II - ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis; III - flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações; IV - valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural; V - prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade (BRASIL, 2009, p.21).

Além das orientações das DCNEIs, importante averiguar que mesmo pautados em leis, documentos, diretrizes e resoluções, em termos da educação infantil ainda encontramos diversos desafios, na garantia de acesso, na infraestrutura.

Segundo dados divulgados pelo Inep em 2017, das 64.552 creches 7,4% das escolas não possuem energia elétrica, na área rural. Na zona urbana, apenas seis escolas não possuem energia elétrica. Além disso, outros dados merecem ser observados conforme consta no quadro 2.

INFRAESTRUTURA	CRECHES	PRÉ-ESCOLA
<b>Banheiro</b>	60,7% das creches têm banheiro adequado à educação infantil.	42,8% das pré-escolas têm banheiro adequado à educação infantil.
<b>Parque infantil</b>	58,7% dispõem.	41,6% dispõem de parque infantil
<b>Abastecimento de água</b>	3% das creches não dispõem de	11,6% não têm abastecimento de água (rural) 12,7% não têm esgoto sanitário (rural) Urbana 0,2% não têm abastecimento de água
<b>Energia elétrica</b>	Sem dados	7,4% das escolas não possuem energia elétrica (área rural) Na zona urbana, apenas seis escolas não possuem energia elétrica.
<b>Internet</b>	Sem dados	Sem dados

Quadro 2- Infraestrutura em Creches e Pré-Escolas – Brasil 2017

Fonte: Notas estatísticas – Censo Escolar 2016- INEP 2017. Org. autora.

Não é demais enfatizar que as condições de infraestrutura impactam a qualidade da educação oferecida às crianças em creches e pré-escolas. Não é novidade afirmar que as estratégias de ensino acabam sendo prejudicadas quando as condições mínimas de funcionamento das creches e pré-escolas não são atendidas.

Além disso, existem alguns currículos inadequados e alguns professores com formação deficiente para atendimento da clientela infantil do campo. Isto é, aquelas crianças que recebem uma educação apenas pautada no currículo urbano acabam não valorizando as características próprias do seu meio. Desse modo, no campo convém contemplar um ensino voltado à realidade de seus alunos, em que a proposta curricular e as estratégias de ensino estejam adequadas às necessidades e interesses das crianças que vivem no campo. Um ensino que valorize a cultura e o modo de vida no campo.

Portanto, cabe a nós professores, efetivarmos debates acerca das políticas educacionais, com base em pesquisas e buscarmos saídas para os desafios na oferta da Educação Infantil no campo. Assim, nas DCNEIs, no art. 9 em seu inciso XII enfatiza que as escolas da infância “possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos”. (2009, art. 9)

Sinalizam também nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) que a criança é o centro do planejamento curricular, pois é sujeito histórico de direitos. Indicando que é nas interações, nas relações e nas práticas cotidianas que a criança vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade e o mundo produzindo cultura (art.4º).

Diante disso, como as creches e pré-escola vêm cumprindo sua função social e política, se falta estrutura para o atendimento adequado de sua clientela. Quais têm

sido as alternativas no cotidiano escolar para solucionar tais desafios?

Segundo Arroyo (1982, p. 1), as características que imperam quando os povos do campo são lembrados são aquelas que entram “no conjunto das chamadas populações desfavorecidas ou carentes para as quais são projetadas ações especiais, compensatórias e assistenciais, para suprir carências de saúde, alimentação, educação, integração social, etc.”. Esse viés ideológico nas políticas compensatórias é um desafio que precisa ser superado, para que novas formulações sejam apresentadas na perspectiva de garantia dos direitos humanos, que propiciem práticas emancipatórias.

Por essa razão, a compreensão do determinante ideológico, na escola pública, apresenta-se bem complexa, visto que

Não existe imunidade contra a ação sutil da ideologia: ela pode se manifestar tanto na percepção sensível como na análise e na reflexão; pode aparecer tanto na pretensão à universalidade como na resignação à particularidade. O pensamento pode se perder tanto na abstração como na empiria. A sensibilidade pode falhar sendo intensa ou enfraquecida (KONDER, 2002, p. 257).

Parece que um dos determinantes ideológicos que muitas vezes se faz presente nas escolas no campo está vinculado justamente ao fato de que o que se produz no espaço urbano é mais correto, atualizado e, desse modo, deve ser incorporado na escola, sem questionamentos, pois o campo muitas vezes ainda é visto como local de atraso.

Uma das razões que explicam esse viés ideológico pode ser interpretada segundo os esclarecimentos de Souza (2010, p. 82), quando diz que “a Educação do Campo é uma prática social que enfrenta as contradições da vida cotidiana”. Num primeiro momento, a Educação do Campo sofre as consequências da sociedade relativas à oferta de transporte, ao acesso e à ampliação da escolarização. Num segundo momento, as contradições são aquelas voltadas à concentração da renda e da terra; essas incoerências existentes na sociedade desigual fazem emergir lutas que disputam um projeto político transformador (SOUZA, 2010), voltado para a emancipação humana.

Nesse sentido, parafraseando Souza (2010), compreender as teorizações elaboradas coletivamente na prática social que sustentam, explicam e transformam os diferentes contextos se torna um desafio da pesquisa educacional voltada para a Educação do Campo, visto que diferentes epistemologias estão em construção. E, na educação infantil no campo os embates não são diferentes.

### 3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos determinantes para a expansão da oferta da educação infantil no campo é a necessária articulação entre os setores da educação infantil e da educação do campo nas Secretarias Municipais de Educação.

Se os espaços estruturais existentes na sociedade capitalista são conjuntos de relações sociais e de conhecimentos, parece ser importante pensar e divulgar

premissas e argumentações que contribuam para a superação da lógica da escola rural imperante na maioria das escolas localizadas no campo.

As considerações elencadas apontam para a necessidade de maior aprofundamento acerca da realidade da infância no campo e de novas pesquisas sobre a educação infantil na área rural, as condições da infraestrutura das instituições de educação infantil no campo, levando em consideração os documentos legais sobre quais tem sido os espaços utilizados para oferta dessa etapa de ensino.

Ademais, para pensarmos as estratégias de ensino entendemos que se faz importante atender também as condições mínimas de funcionamento das creches e pré-escolas.

E, por último, é preciso reconhecer que alguns passos para melhoria da oferta da educação infantil no campo foram contemplados a partir das legislações atuais, importa agora colocar em prática tais indicações.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves (Orgs.). **Educação do Campo: desafios de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. A posse e o uso da terra como mediação da relação entre professores e alunos: um estudo na perspectiva das representações sociais. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 65-80, abr. 2011.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Escola, cidadania e Participação no Campo. **Em Aberto**, Brasília, ano 1, n. 9, setembro, 1982. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2160/1428>. p.1-6

\_\_\_\_\_. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, Mônica Castagna. Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, p. 103-116, 2006.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BARROS, Oscar Ferreira; HAJE, Salomão M.; CORREIA, Sérgio R. Corrêa e; MORAES. Retratos de realidade das escolas do campo: multissérie, precarização, diversidade e perspectivas. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAJE, Salomão M. **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRASIL. INEP **Censo Escolar 2011**. Anexo 1. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/basica-censo>. Acesso em: 25/11/2012.

BRASIL. INEP **Notas estatísticas** – Censo Escolar 2017. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2017/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_da\\_educacao\\_basica\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf). Brasília, 2017. Acesso em: 07 de julho de 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/

CEB n. 5, 17 de dezembro de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CBE nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, DF: Senado Federal, 2008.

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

BRASIL. Ministério Da Educação. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF: Senado Federal, 2002.

BRASIL. Ministério Da Educação. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF: Senado Federal, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9394/96. Brasília, DF: Senado Federal, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. BRASIL. Constituição Federal (1988). **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS Sônia Meire Santos Azevedo de (Org.) **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional, 2004. (Coleção “Por Uma Educação do Campo”, 5).

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais In: MOLINA, Mônica Castagna. Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, p. 27-38, 2006.

FERNANDES, Bernardo Mançano; WELCH, Clifford Andrew; GONÇALVES, Elienai Constantino. **Os usos da terra no Brasil**: debates sobre políticas fundiárias. São Paulo: Cultura Acadêmica: Unesco, 2014.

MÉSZÁROS, ISTVÁN. **A educação para além do capital**. Tradução: Isa Tavares. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOLINA, Mônica Castagna. **Desigualdades e direitos**: desafios para a qualidade da educação básica do campo. 2007. Disponível em: [www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2007/343](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/343). Acesso em: 22/06/2013.

MOLINA, Mônica Castagna; MONTENEGRO, João Lopes de Albuquerque; OLIVEIRA, Liliane Lúcia Nunes de Aranha. **Das desigualdades aos direitos**: a exigência de políticas afirmativas para a promoção da equidade educacional no campo. Secretaria de Relações Institucionais; Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social – CDES; Secretaria do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social–SEDES. Brasília-DF; 2009. Disponível em: <http://www.cdes.gov.br/observatoriodaequidade/default.php>. Acesso em: 20/09/2012.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da educação do campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011.

NAVARRO, Zander. Mobilização sem emancipação – as lutas sociais dos sem-terra no

Brasil. 2002. Disponível em: <http://www.iisg.nl/labouragain/documents/navarro.pdf>. Acesso em: 21/04/2014.

POLON. Sandra Aparecida Machado. **A regulação e a emancipação em escolas localizadas no campo**. Tese de doutorado. UTP. Curitiba. 2014.

SOUZA. Maria Antônia. Educação é do Campo no Estado do Paraná? In: SOUZA, Maria Antônia de (Org.). **Práticas Educativas no/do Campo**. Ponta Grossa: UEPG, 2011.

SOUZA, Maria Antônia de. A Educação do Campo na investigação educacional: quais conhecimentos estão em construção. In: MUNARIM, A., BELTRAME, S. et AL (orgs.) **Educação do Campo**: reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2010.

Agência Brasileira do ISBN  
ISBN 978-85-93243-90-5

