

EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: UM OLHAR PARA O MUNICÍPIO DE CORRENTINA-BA

Euza Souza Sampaio Silva¹

Arlete Ramos dos Santos²

Resumo: O presente artigo traz reflexões sobre a Educação Infantil do campo: um olhar para o município de Correntina-BA. Tem como objetivo analisar as políticas públicas educacionais voltadas para a Educação Infantil do Campo, averiguando o atendimento ofertado ao público dessa etapa de ensino no município de Correntina-BA. A metodologia utilizada foi qualitativa de natureza exploratória, a partir do método materialismo histórico e dialético, por acreditar ser o que melhor representa este trabalho, pois possibilita analisar o real a partir do seu desenvolvimento histórico do geral para o particular. Para isso, realizou-se a revisão bibliográfica fundamentada nas reflexões da leitura de livros, artigos, revistas, sites, que deram o arcabouço teórico ao tema em debate, tendo autores como Kramer (2003), Caldart (2012), Silva e Pasuch (2010), Santos (2013), Santos e Nunes (2020), Kulhmann Jr. (2015), Mészáros (2008), Arroyo (2011), dentre outros, além da pesquisa documental da legislação educacional que versa sobre o tema. Contou, ainda, com o levantamento de dados junto a Secretaria de Educação de Correntina-BA. O estudo traz, inicialmente, a introdução. Depois a discussão intitulada “Da educação infantil à educação infantil do campo: aspectos legais. Logo após, o debate através subtítulo “Educação infantil do campo e a BNCC”. Em seguida, exhibe os resultados obtidos na pesquisa e, ao final, apresenta as conclusões obtidas e as referências utilizadas.

Palavras chaves: Educação Infantil. Educação do campo. Educação Infantil do Campo

1 Introdução

Ter a Educação Infantil como primeira etapa de ensino é fruto de uma conquista do movimento político e social, visto que foi constituída a partir da luta da classe trabalhadora que paulatinamente conseguiu que fosse institucionalizada pelo sistema educacional, deixando de ter o caráter assistencialista, adquirindo sua identidade e hoje se encontra reconhecida na legislação. A Constituição de 1988 afirma o direito à educação para todos os brasileiros, sejam eles habitantes de áreas rurais ou urbanas. Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

¹ Pedagoga graduada pela Universidade Estadual da Bahia, especialista em psicopedagogia pela Faculdade Escola de Engenharia e Agrimensura, professora de Educação Infantil na Escola Municipal Idalina Avelina de Castro, em Correntina – BA e discente especial do PPGED/UESB, na disciplina Educação, Movimentos sociais, Trabalho e Formação humana. E-mail: euza.sampaio@hotmail.com

² Professora Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem – DCHEL, Docente do Programa de Pós Graduação em Educação - PPGED/UESB e do PGE/UESC, Doutorado em Educação FAE/UFMG e Pós-doutorado Movimentos sociais e Educação pela UNESP. E-mail: arlerp@hotmail.com.

de 1996, tornou a Educação Infantil a primeira etapa da educação básica, ofertada através do atendimento em creches (0 a 3 anos) e pré-escolas (4 a 6 anos) a ser realizada em escolas e centros de Educação Infantil, posteriormente, alterada pela lei 12.796/2013, modificando a pré-escola para o atendimento às crianças de 4 e 5 anos. Assim, estabeleceu um espaço a ser ocupado por um amplo contingente de crianças que até então estava sem um espaço educacional institucional garantido. Todavia, à criança residente no campo ainda é atendida de forma precária, tanto no que se refere a qualidade oferecida, visto que não considera as especificidades do povo camponês, quanto a ausência de creches situadas no campo, situação vivenciada em todo Brasil.

A Educação do Campo é uma modalidade de ensino que tem como objetivo a educação de crianças, jovens e adultos que vivem no campo. Recebe essa denominação não somente por conta da legislação espacial e geográfica, mas pela cultura que o povo do campo possui. Portanto, trata-se de uma política pública que possibilita o acesso ao direito a educação às pessoas que vivem no campo na mesma proporção em que é assegurada a população urbana, garantindo a todos uma educação de qualidade.

Neste contexto, o presente estudo traz reflexões sobre a Educação Infantil do campo, com o olhar voltado para o município de Correntina-BA. O interesse pelo tema se justifica pela relevância do assunto para atualidade, pois há lacunas no que se refere a estudos voltados para a Educação Infantil do campo e, também, se percebe que mesmo dispondo da legislação construída ao longo do tempo, esta ainda não é conhecida pela população, principalmente pelo povo do campo, necessitando de debates e reflexões contínuas.

Nessa perspectiva, este estudo tem como objetivo, analisar as políticas públicas educacionais voltadas para a Educação Infantil do Campo, averiguando o atendimento ofertado ao público dessa etapa de ensino no município de Correntina-BA.

A fim de alcançar o objetivo descrito, foi escolhida uma pesquisa do tipo qualitativa de natureza exploratória, pois “[...] a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 12). O método que se apresenta como o enfoque metodológico mais apropriado para a compreensão do tema estudado é o materialismo histórico e dialético, por reconhecer a dificuldade de se apreender a realidade, em sua determinação objetiva, por isso a realidade se constrói mediante as categorias de totalidade, práxis, contradição e mediação. A noção de totalidade de acordo com Kosik (2002), refere-se ao entendimento de que a realidade está totalmente interrelacionada entre os fatos e fenômenos

que a constitui. A práxis representa a atividade livre, criativa, por meio da qual é possível transformar o mundo humano e a si mesmo. As contradições são constantes e essenciais à realidade, sendo elas o motor da mudança, pois promove o movimento que permite a transformação dos fenômenos. Já a mediação é fundamental por estabelecer as conexões entre os diferentes aspectos que caracterizam a realidade (Idem). Ainda segundo Kosik,

[...] para o materialismo, a realidade social pode ser conhecida na sua concreticidade (totalidade) quando se descobre a natureza da realidade social, se elimina a pseudoconcreticidade, se conhece a realidade social como unidade dialética de base e de supra-estrutura, e o homem como sujeito objetivo, histórico-social. (2002, p. 52)

Os caminhos percorridos durante a investigação assumem o viés da pesquisa bibliográfica, e buscou autores que discutem os conceitos de Educação Infantil, Educação do Campo, Educação Infantil do Campo e Política Educacional. Dentre eles, cita-se Kramer (2003), Caldart (2012), Silva e Pasuch (2010), Santos (2013), Santos e Nunes (2020), Kulhmann Jr. (2015), Mészáros (2008), Arroyo (2011), dentre outros.

Também foi feita a investigação documental dos seguintes textos: Constituição Federal (BRASIL, 1988); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996); Referencial Curricular para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009), Base Nacional Comum Curricular (2017), Resoluções (BRASIL, 2002;2008;2009), dentre outros.

Foi feito, ainda, o levantamento de dados, obtidos por meio do contato virtual, através do aplicativo de mensagens *WhatsApp* com a Coordenadora de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Correntina-BA, que encaminhou os documentos solicitados através do e-mail, uma vez que por conta da Covid-19 o atendimento presencial estava suspenso no período da pesquisa. Mesmo de forma virtual, foram realizadas também, conversas interativo-provocativas, pois segundo Nunes,

Denominamos esse instrumento de produção e coleta de informações de conversas interativo-provocativas por entender a necessidade de evidenciar a natureza interativa dessas conversas, do mesmo modo e com a naturalidade semelhante àquela que ocorre em qualquer conversa que as pessoas estabelecem no seu cotidiano, independentemente de estarem ou não participando de uma pesquisa. (2011, p. 62).

A análise dos dados colhidos foi feita desde os procedimentos iniciais da pesquisa, pois no caminho pode acontecer a necessidade de aumentar o leque teórico do trabalho e/ou obter mais informações. Ao final, foi feita a sistematização e organização dos dados levantados.

O estudo traz, inicialmente, a introdução, objetivando situar o leitor quanto ao tempo, espaço e assunto. Depois, traz a discussão intitulada “Da educação infantil à educação infantil do campo: aspectos legais”, falando das políticas educacionais da educação infantil e da educação do campo. Logo após, com o subtítulo “Educação infantil do campo e a BNCC”, discute, brevemente, sobre o currículo da Educação infantil, bem como sobre a implementação da BNCC (2017) e o seu distanciamento da educação da educação infantil do campo. Em seguida, exhibe os resultados obtidos na pesquisa, e ao final, apresenta as conclusões obtidas e as referências utilizadas, ciente da necessidade de ampliar o estudo, visto que é perceptível a importância do tema para a educação de uma maneira geral.

2 Da educação infantil à educação infantil do campo: aspectos legais

Ao longo do século XX a Educação Infantil obteve importantes conquistas políticas e sociais, porém essas conquistas são frutos da luta da classe trabalhadora, que inicialmente, precisava de um lugar para deixar seus filhos para que pudesse trabalhar. Assim, a Educação Infantil surge no advento da modernidade e com o crescimento do sistema capitalista, que naquele momento recrutava a mão de obra feminina, por ser a mais barata. Esse atendimento encontrava-se no campo da saúde e do assistencialismo.

Todavia, mesmo sendo de caráter assistencialista, só foi possível com o fortalecimento e a multiplicação dos movimentos populares, já no início da década de 1980, que tinha como pauta das reivindicações, não somente a garantia deste direito, mas, a implementação e expansão de uma educação infantil que respeitasse os direitos das crianças e das famílias, de forma a ultrapassar as propostas de educação compensatória. Kramer descreve que,

Os movimentos sociais é que tem exigido do estado ações significativas, direcionadas às populações infantis. Notadamente as mulheres, mas também núcleos de educadores têm defendido a democratização da educação de 0 a 6

anos e têm denunciado, ainda, o descaso das políticas públicas voltadas as classes populares. (KRAMER, 2003, p. 125)

Nesse contexto, mesmo com os avanços alcançados ao longo do tempo pela Educação Infantil, foi somente a Constituição Federal do Brasil de 1988, o primeiro documento a tratar essa etapa de ensino como um direito. Assim, começou o processo de superação da ideia assistencialista, desencadeou a formulação de outras leis para o atendimento das crianças e também representou, no âmbito das políticas públicas, um elemento precursor das discussões em torno da Educação Infantil no Brasil.

Com a regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96, posteriormente alterada pela Lei nº 12.796/2013, a educação infantil foi garantida para às crianças de 0 a 6 anos e tornou obrigatório seu oferecimento para as crianças na faixa etária da pré-escola, ficando com a seguinte redação:

Art. 4º - O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio; II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade [...]

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I - Creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
II - Pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - Avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental

II - Carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;

III - Atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;

IV - Controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;

V - Expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. (BRASIL, 1996, n.p)

Ao analisar a educação infantil como direito, percebe-se melhorias na legislação, pois mesmo antes da LDB (9394/96), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, havia

mencionado esses direitos trazidos pela Constituição de 1988, sendo outro marco significativo, pois reconhece a criança como cidadã de direitos subjetivos inalienáveis, dentre os quais, o acesso à Educação Infantil. Para Kuhlmann Jr. (2015 p. 179), essa caracterização de instituição prevista desde a constituição de 1988, “trata-se de uma formulação almejada por aqueles que, a partir do final da década de 1970, lutaram – e ainda lutam – pela implementação de creches e pré-escolas que respeitem os direitos das crianças e das famílias”.

Dessarte, ao observar esses três documentos legais, percebe-se que a Educação Infantil está constituída como um direito, independentemente da classe social, religião, localização geográfica ou cultura das crianças. Porém, essa contextualização apresentada, não garante que sua efetivação aconteça na prática, pois ainda se percebe um distanciamento entre os documentos oficiais e a realidade vivenciada no Brasil no que diz respeito ao atendimento às crianças da Educação Infantil, tanto pelo número de vagas oferecidas, quanto pelos investimentos realizados para atendê-las com a devida qualidade.

Quando se lança o olhar as condições de atendimento na educação infantil às crianças residentes no campo, esse distanciamento ainda é maior, não há um histórico de oferta de vagas. As discussões acerca da educação infantil do campo surgem juntamente com o debate sobre a Educação do Campo ocorrido nos movimentos sociais do campo na década de 1990. Para Cavalcante (2010, p. 24) a Educação do Campo é o “posicionamento político criado pelos movimentos sociais do campo e adotado pelas políticas públicas”.

Nesse contexto, a partir da aprovação da resolução do CNE/CEB nº1 de 03 de abril de 2002, a qual instituiu as Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo, as conquistas da Educação Infantil do campo vêm se consolidando, ou seja, somente depois de muitas lutas e reivindicações dos movimentos sociais do campo foi possível, segundo Caldart (2012, p. 261) “[...] uma educação que seja no e do campo[...]”.

Nessa perspectiva, se percebe que a aprovação dessa Resolução aconteceu por conta da mobilização da Articulação nacional por uma Educação do Campo, essa conquista fica clara quando se lê o Art. 2º, parágrafo único, que diz:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e **nos movimentos sociais** em defesa de

projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (grifo da autora) (BRASIL, 2002, n.p).

Na mesma direção e com vistas a reafirmar os direitos dos alunos do campo foi aprovada a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo, acrescentando situações omissas na resolução de 2002.

Todavia, ainda há muito a ser feito para que, de fato, às crianças do campo tenham uma educação que respeite o contexto campestre, para isso faz-se necessário diminuir a distância entre as ideias e as realidades, pois embora haja uma legislação comum para a educação básica, o respeito as especificidades dos sujeitos do campo deve fazer parte das políticas implementadas. Ademais, é preciso enfatizar a necessidade de uma educação

[...] que valorize e incorpore as experiências das crianças e suas famílias, os tempos do campo, os modos de convivência, as produções locais. Que permita que as crianças conheçam as formas como suas comunidades nomeiam o mundo, festejam, cantam, dançam, contam histórias, produzem e preparam seus alimentos. (...) Creches e pré-escolas com a cara do campo, mas também com o ‘corpo e a alma’ do campo, com a organização da vida de seus povos, sem, contudo, abrir mão dos conhecimentos acumulados e dos direitos fundamentais válidos para todas as crianças. (SILVA e PASUCH, 2010, p. 3/4).

Nesse sentido, é possível perceber que há uma compreensão de que a Educação do Campo deve considerar as características das pessoas que vivem no campo, produzindo saberes a partir da realidade, mas não deixando de conhecer e adquirir o conhecimento construído pela sociedade ao longo da história.

2.1 Educação infantil do campo e a BNCC

Diante do que fora dito, no que se refere os aspectos legais, se faz necessário dar destaque às políticas curriculares para Educação Infantil, frente a realidade apresentada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aprovada em 2017.

Inicialmente, cabe refletir sobre o caminho percorrido até a BNCC, começando pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), documento elaborado pelo



Ministério da Educação, em 1998, dividido em três volumes, sendo um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visavam contribuir com as práticas educativas. Entretanto, mesmo com a divulgação desse material, o referencial não foi valorizado e/ou utilizado como se esperava e, não se tornou, de fato, um instrumento que desse sustentação da prática docente, tanto nas instituições de educação infantil, quanto nas discussões realizadas nas instituições formadoras.

Então, em 17 de dezembro de 2009, através da Resolução nº 5, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), visando normatizar a organização das propostas pedagógicas na Educação Infantil. Foi um documento muito importante, pois regulamentou o acesso e permanência da criança na Educação Infantil, além de trazer breves definições de criança, currículo, educação infantil, proposta pedagógica e avaliação. Tratou ainda, da organização do espaço em sala de aula, colocando a criança como centro do planejamento curricular, tornando-se um documento balizador para os demais.

Esta resolução foi também inovadora, pois trouxe em seu bojo um contexto diferenciado para as escolas de Educação Infantil do Campo, uma vez que apresenta normativas para o atendimento às crianças considerando as especificidades, devendo ser cumpridas e respeitadas em creches e pré-escolas de todo o Brasil. Em seu artigo 8º, parágrafo 3º, assegura:

§ 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, n.p)

Todavia, em dezembro de 2017 foi aprovada a atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento construído com o objetivo de unificar o ensino público e privado e, pretensiosamente, tornar coletiva a qualidade do conhecimento a ser estudado, ou seja, uma tentativa de uniformizar educação básica em todo país. O que é um contrassenso, visto que “[...]”

o que era para ser uma referência, passou a ser uma prescrição curricular – tendente à homogeneização de conteúdos e organização da educação infantil no Brasil –, contrariando a autonomia garantida na LDB de 1996.” (BARBOSA; SILVEIRA; SOARES, 2019, p. 82).

O próprio documento é contraditório ora se coloca como referência, ora se impõe obrigatório como currículo, segundo Sena (2019, p. 30-31), “caráter obrigatório pelo qual se impõe o documento parece tornar irrelevante o princípio legal da autonomia pedagógica dos professores, das escolas e das redes, sobretudo, ao exigirem que os sistemas façam adesão à perspectiva teórica do ensino por competência [...]”. Essa proposta apresentada na BNCC de desenvolver competências e habilidades, carrega uma visão mercadológica-hegemônica-capitalista, numa concepção voltada para mercado de trabalho, com foco apenas no resultado. Para Mészáros (2008, p. 25), a educação precisa romper com a lógica do capital, pois “[...] uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança.”

Também não considerou o que já havia sido definido para às crianças do campo, que nas DCNEI, deixava a possibilidade de creches e pré-escolas contextualizarem os calendários, tempos e atividades, relacionando a realidade natural, cultural e social, o fora “esquecido” na construção da BNCC, uma vez que esta é contrária a esse o modelo de educação defendido pelos povos do campo, que lutam por um ensino que preserve suas singularidades locais e seja emancipador.

Todavia, além dos assuntos relacionados as questões legais e curriculares as escolas de Educação infantil enfrentam outros desafios como as questões estruturais e organizacionais que dependem do poder público para superar e, de fato, ofertar uma educação com a qualidade a qual todos têm direito.

3 Análise dos dados obtidos

A cidade de Correntina possui uma população segundo o IBGE (2010) de 31.249 habitantes. Isso a coloca em 87º lugar dentre os 417 municípios do estado da Bahia. Sua densidade demográfica é de 2,62 habitantes por quilômetro quadrado. Sendo que 12.604



residem na área urbana e 18.645 residem no campo. Tem uma área territorial de 11.504,314 km², está localizada na microrregião de Santa Maria da Vitória, no território da Bacia do Rio Corrente, extremo oeste da Bahia e está localizada a 919 km da capital, Salvador. Nos últimos tempos, o município tem se destacado como um dos grandes produtores de grãos do oeste da Bahia, mas também tem grande produção na agricultura familiar, sendo ela a grande responsável pela a alimentação do povo correntinense.

No que tange a educação, tem a Secretaria Municipal de Educação como responsável pelas políticas públicas educacionais. Como a área territorial de Correntina é extensa, tem escolas distantes da sede, uma delas, fica a aproximadamente a 200 km de distância. Segundo dados do QEDu (2021) em 2020, Correntina contava com 33 escolas públicas, sendo 2 escolas estaduais que atendem apenas alunos do ensino médio e 30 escolas municipais, que atendem educação infantil e ensino fundamental e 1 creche situada na sede do município que atende apenas às crianças com a faixa etária de 2 e 3 anos.

Segundo informações da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Correntina, no ano de 2020 foram construídas duas creches no campo, às quais não estão em funcionamento por conta da pandemia da Covid-19, e por ainda faltar o mobiliário necessário, mas assim que retornar as aulas presenciais estará à disposição da população. Uma fica localizada em um povoado com um grande contingente de crianças.

A outra fica localizada em um distrito que fica a aproximadamente 200 km da sede e irá atender população local, com destaque aos filhos de trabalhadores das fazendas do agronegócio situadas nas proximidades. Essa creche foi construída com recursos oriundos do pagamento de multa de uma empresa que cometeu dano ambiental. O que se percebe é que mesmo no cumprimento de uma penalidade, utilizou-se de prerrogativas legais para instalar a creche no local que atendesse aos interesses das empresas. Essa estratégia de convencimento, Weber (apud SANTOS, 2013 p. 186) chama de dominação legítima, “uma vez que acontece uma imposição da própria vontade sobre os outros com base no consentimento da parte governada. Essa imposição não é exercida pela força, mas pelo convencimento ou aceitação em função de interesses, costumes ou tradições”. Segundo Fernandes (2008), o agronegócio traz em sua lógica dois fatores que se agregam a concentração e a exploração, gerando riquezas e produtividade, sendo um novo tipo de latifúndio dominando não somente a terra, mas também as políticas e tecnologias.

Cabe aqui um parêntese para refletir sobre o agronegócio em Correntina, território de lutas em defesa dos rios e dos povos tradicionais do cerrado, que nos últimos anos vem sendo ocupado pelas grandes empresas e com o apoio dos órgãos governamentais, inclusive, um dos últimos embates ocorreu no ano de 2017, sendo divulgado pela mídia¹ de forma equivocada, colocando-se contra o povo ribeirinho e a favor dos interesses capitalistas e mercadológicos do agronegócio, do qual estão a serviço. Para Klink e Machado,

O cerrado é um dos ‘hotspots’ para a conservação da biodiversidade mundial. Nos últimos 35 anos mais da metade dos seus 2 milhões de km² originais foram cultivados com pastagens plantadas e culturas anuais. As principais ameaças à biodiversidade do cerrado são a erosão dos solos, a degradação de diversos tipos de vegetação presentes no bioma e a invasão biológica causada por gramíneas de origem africana. (2005, p. 147).

Vale salientar que o que é produzido nessas grandes empresas não serve para a população local, toda produção é comercializada para os grandes centros, ou mesmo, para a exportação, o que leva a indagar se compensa esse tipo de produção que na contramão causa tantos prejuízos ambientais.

Retornando as questões educacionais, de acordo com os dados dos últimos anos sobre a educação nesse município, percebe-se que o número de matrículas e de escolas apresenta pouca oscilação, o que demonstra pouca mudança no que é oferecido a Educação Infantil. O Quadro 01 apresenta os dados gerais referentes as escolas públicas que ofertam Educação Infantil no município de Correntina durante os anos de 2017 a 2021.

Quadro 01 – Número alunos e escolas de Educação Infantil da rede municipal de ensino de Correntina -BA

ANO	ALUNOS					ESCOLAS		
	CAMPO	CIDADE			TOTAL GERAL	CAMPO	CIDADE	TOTAL
		CHECHE	PRÉ-ESCOLA	TOTAL				
2017	506	136	340	776	982	24	6	30
2018	510	145	275	420	930	24	5	29

¹ Na época houve grande repercussão na mídia sobre o ocorrido, para um melhor aprofundamento do assunto, segue abaixo dois sites, escolhidos de forma aleatória. <https://g1.globo.com/bahia/noticia/grupo-protesta-contr-uso-excessivo-de-agua-de-rio-que-abastece-cidade-no-oeste-da-bahia.ghtml> ou <https://www.noticiasagricolas.com.br/noticias/agronegocio/202352-manifestacao-em-correntina-leva-4-mil-pessoas-contr-a-irrigacao-nos-da-pm-baiana.html#.YLFTH6hKjIU>

2019	431	176	254	430	861	23	5	28
2020	486	171	330	501	987	22	5	27
2021	474	157	321	478	952	23	5	28

Fonte: Elaboração da autora a partir de dados levantados no portal do QEdU e de dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Correntina/BA, 2021

Observa-se nos dados apresentados no Quadro 1 que houve pouca alteração tanto no número de escolas, quanto no número de alunos. Então foi feita a comparação com o ano de 2010, o ano mais antigo que tem dados disponibilizados no QEdU, e nele consta que havia 30 escolas no campo que atendia alunos de educação infantil e hoje tem 23, ou seja, houve o fechamento de 7 escolas. A justificativa apresentada pela SEMED, é que houve uma diminuição de alunos nas escolas de menor porte, o que levou a serem transferidos para escolas de grande porte mais próximas de suas casas, muitas delas, localizadas também no campo, caracterizando, assim, a nucleação. Para Santos e Nunes (2020, p. 201) “o fechamento de escolas para nucleação tem se evidenciado como excludente, na medida em que não garante ao aluno do campo o direito à educação na sua comunidade de origem [...]”. O que também contraria a resolução Nº 2/2008, que em seu artigo 3º diz: “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.”. Na mesma direção a lei 12.960 de 27 de março de 2014, em seu parágrafo único determina que,

O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (BRASIL, 2014)

Entretanto, ainda há escolas de pequeno porte, localizadas no campo, com classes multisseriadas. As escolas ou salas multisseriadas são aquelas que contam com uma única professora para atender os alunos de faixas etárias diferentes, séries/ano diferentes, níveis de aprendizagens distintas e habilidades distintas em uma mesma sala de aula. O Quadro 02 apresenta os dados gerais referentes as escolas públicas que ofertam Educação Infantil e o número de alunos em classes multisseriadas no município de Correntina, durante o ano de 2021.

**Quadro 02 – Número de escolas públicas que oferece educação infantil e o número de alunos em classes multisseriadas na rede municipal de ensino de Correntina -BA**

Nº	ESCOLA	SÉRIES ATENDIDAS	TOTAL DE ALUNOS ATENDIDOS
01	Escola Municipal Avaristo de Souza Barbosa	Pré-escolar I e II e 1º ano do ensino fundamental	07
02	Escola Municipal Caminho do Saber	Pré-escolar I e II, 3º e 4º ano do ensino fundamental	08
03	Escola Municipal Caetano Bernardini	Pré-escolar I e II, 2º, 3º e 5º ano do ensino fundamental	09
04	Escola Municipal Corrente	Pré-escolar I e II, 1º e 2º ano do ensino fundamental	15
05	Escola Municipal Menino Jesus	Pré-escolar I e II e 1º ano do ensino fundamental	09
06	Escola Municipal Modesta	Pré-escolar II e 2º, 4º e 5º ano do ensino fundamental	09
07	Escola Municipal Passaroto	Pré-escolar I e II, 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano do ensino fundamental	20
08	Escola Municipal São Sebastião	Pré-escolar I e II	11
09	Escola Municipal Antônio Neiva Araújo	Pré-Escolar I e II	16
10	Escola Municipal Veredinha	Pré-Escolar I e II	12

Fonte: Elaboração da autora a partir de dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Correntina/BA, 2021

Trazer esse Quadro com as escolas de classes multisseriadas se faz importante, para mostrar que são escolas em que a comunidade resistiu ao fechamento, num movimento de garantia de direitos. Para Arroyo,

Uma das tarefas do movimento docente e do movimento cívico-democrático foi tentar trazer de volta a educação: Educação direito de todo cidadão. Escolas, redes e coletivos docentes retomando a função da docência e dos currículos como territórios da garantia do direito à educação. (2011, p. 25)

Todavia, apesar de ser considerada pela comunidade uma conquista, é ao mesmo tempo um desafio, pois manter a escola funcionando, demanda ao poder público um investimento que muitas vezes não é feito, uma vez que se fossem transferidos, não teriam essa despesa. Além de não contarem com as condições estruturais necessários como: prédio adequado, biblioteca,

mobiliários, instrumentos tecnológicos (computadores, impressoras, internet, etc.), ainda conta apenas com um professor que

Geralmente são destinados para lecionar nessas turmas, professores considerados “inaptos” para atuar nas escolas da zona urbana ou muitas vezes por “vingança” e/ou perseguição “política”. Acrescenta ainda que, em sua maioria: “não tem uma formação política e pedagógica para lidar com a realidade do multisseriamento. (MOURA; SANTOS, 2012, p. 268)

Em Correntina, três desses professores das classes multisseriadas, ainda estão cursando pedagogia, os demais têm a formação exigida. Das 10 professoras, 07 são seletistas, ou seja, são contratadas, o que demonstra haver mudança constante do professor na escola, ocasionando a descontinuidade do trabalho pedagógico. Ademais, “a formação do educador do campo não pode se dar alheia à realidade da escola do campo em toda sua estrutura, que vai muito além do espaço físico. Trata-se de um território de cidadania e formação humana.” (COSTA, 2012, p. 60).

Segundo a SEMED, essas escolas contam com apenas um professor porque o número de alunos é pequeno e o fato de grande parte das escolas ficarem distantes, dificilmente consegue um professor efetivo para assumir a turma. Esse modelo de escola existe há muito tempo, pode-se dizer que as discussões e preocupações em relação ao ensino nessas escolas são bem recentes no contexto educacional brasileiro, tanto na legislação quanto no cenário acadêmico, havendo estudos favoráveis e contrários a escola multisseriada.

Um fato que chama atenção ao observar a tabela 2, é que em 7 das 10 escolas, os alunos da Educação Infantil, estão agrupados em uma mesma sala de alunos do Ensino Fundamental, o que segundo a Resolução N° 2/2008 não pode existir. Em seu artigo 3°, parágrafo 2° diz que “Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental”.

Diante do que fora visto, é possível afirmar que muito ainda precisa ser feito para que a Educação Infantil do Campo seja atendida dentro das expectativas moral e legal.

4 Considerações finais

Diante das reflexões feitas ao longo desse estudo, é possível perceber que no Brasil, as políticas educacionais ainda estão distantes de tratar a Educação Infantil com a importância que ela tem, tanto para a formação humana das crianças, quanto pela necessidade de garantir a educação para todos, conforme apregoa a Constituição Federal (1988). Quando se fala da educação ofertada para às crianças do campo, o desafio é maior, pois embora já se tenha conseguido percorrer um caminho em direção a esse direito, ainda falta o respeito a singularidade, onde sejam considerados os tempos de plantar e colher, a cultura, os costumes, os valores da comunidade do campo, buscando construir uma concepção de Educação Infantil do Campo voltada às crianças pequenas que constroem suas identidades no espaço do campo.

Outro ponto que vale ressaltar, diz respeito aos resultados da pesquisa, que vieram a confirmar que a Educação Infantil oferecida no campo no município de Correntina-BA, não difere das demais escolas do campo do país, o que alerta para a necessidade de que as políticas públicas sejam repensadas, pois as formas pelas quais elas vêm sendo implantadas não tem conseguido atingir as prerrogativas legais, prejudicando, com isso, a qualidade da educação ofertada, tornando-se um desafio e exigindo uma cobrança maior para que haja o comprometimento dos governos em relação às demandas, de modo que possam desenvolver ações para transpor as lacunas presentes na legislação e garantir que os direitos fundamentais das crianças sejam assegurados.

Por fim, se faz necessário refletir que o debate sobre esse tema não pode se esgotar neste artigo, pois ainda há muito por se fazer para que avance os estudos acerca da construção de uma política pública educacional que aconteça na prática, ou seja, que se torne realidade, cumprindo o seu papel junto ao povo trabalhador, em especial, ao povo do campo. O que foi aqui trabalhado permitiu conhecer e analisar parte do que tem escrito sobre o assunto, servindo como uma ferramenta para próximos estudos e, assim, abrir precedente para que se consiga, de fato, uma educação emancipadora a todas as crianças, sejam elas do campo, ou não, pois é preciso definir e assumir uma posição “[...] diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional”, tendo em vista a transformação da realidade. (SAVIANI, 1991, p. 103).

Referências:

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011

BARBOSA, Ivone Garcia; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; SOARES, Marcos Antônio. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. In **Dossiê: A BNCC e a formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias**, 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/issue/view/35> Acesso em: 19 de maio de 2021

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 15 de maio de 2021

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA. Brasília, 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 de maio de 2021.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. - Brasília: MEC/ SEF, 1998

BRASIL. **Resolução nº 1 de 03 de abril de 2002**. Estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em 18 de maio de 2021

BRASIL. **Resolução 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. 2008. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_2_de_28_de_abril_de_2008.pdf Acesso em 20 de maio de 2021

BRASIL. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. 2009. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf Acesso em: 20 de maio de 2021

BRASIL. **Lei 12. 796, de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em 20 de maio de 2021

BRASIL. **Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112960.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2012.960%2C%20DE%2027,do%20campo%2C%20ind%C3%ADgenas%20e%20quilombolas. Acesso em: 24 de maio de 2021

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Ministério da Educação. – Brasília: MEC, 2017

CALDART, R. S. Educação do campo. In: CALDART, R. S. (Org). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro; São Paulo: Expressão Popular, 2012

CAVALCANTE, Ludmila. Do rural ao campo- mudanças de paradigmas educacionais. **Marco Social.** Vol. 12 nº 01/2010 ISSN 1806-2121. Instituto Souza Cruz, 2010.
COSTA, Eliane Miranda. **A formação do educador do campo:** um estudo a partir do Procampo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará. Belém, 2012. Disponível em https://ccse.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/dissertacoes/06/eliane_miranda_costa.pdf Acesso em 25 de maio de 2021

FERNANDES, B. M. Educação do campo e Território Camponês do Brasil. In. SANTOS, C. A. dos. (org) **Por uma Educação do campo:** campo- políticas públicas- Educação. Brasília: INCRA; MDA, 2008. p. 39- 66.

GRUPO FAZ NOVO PROTESTO contra o uso excessivo de água de rio que abastece a cidade no oeste da Bahia. **G1 Bahia**, 11 de nov. de 2017. Disponível em:
<https://g1.globo.com/bahia/noticia/grupo-protesta-contr-a-uso-excessivo-de-agua-de-rio-que-abastece-cidade-no-oeste-da-bahia.ghtml>. Acesso em 31 de maio de 2021

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.** 2010. Disponível em:
<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/correntina/panorama>. Acesso em 22 de maio de 2021

KLINK, Carlos A. e MACHADO, Ricardo B. **A conservação do Cerrado brasileiro.** Megadiversidade, v. 1 - n. 1. Belo Horizonte - MG: UFMG, 2005.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** 7 ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil:** a arte do disfarce. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e Educação Infantil:** uma abordagem histórica – 7 ed. – Porto Alegre: Mediações, 2015

LÜDKE, M., & ANDRÉ, M. E. D. A. **Abordagens qualitativas de pesquisa:** a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986

MANIFESTAÇÃO EM CORRENTINA leva 4 mil pessoas contra a irrigação (n. os da PM baiana). **Notícias agrícolas**, 11 de nov. de 2017. Disponível em:
<https://www.noticiasagricolas.com.br/noticias/agronegocio/202352-manifestacao-em-correntina-leva-4-mil-pessoas-contr-a-irrigacao-nos-da-pm-baiana.html#.YLfTH6hKjIU>. Acesso em 31 de maio de 2021

MOURA, Terciana Vidal; SANTOS, Fábio Josué Souza. Por uma pedagogia das classes multisseriadas: um olha sobre a prática pedagógica dos/as professores/as da roça do município de Amargosa/BA. In: **Educação e ruralidades:** memórias e narrativas (auto)biográficas. Elizeu Clementino de Souza (org.). Salvador: EDUFBA, 2012.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. Boitempo. 2008. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livrosdiversos/a-educacao-para-alem-docapital-istvan-meszaros.pdf/view>. Acesso em 16 de maio de 2021

NUNES, Claudio Pinto. **Ciências da educação e prática pedagógica:** sentidos atribuídos por estudantes de Pedagogia. Ijuí: Unijuí, 2011.
PORTAL QEDU. Disponível em: https://www.qedu.org.br/cidade/5131-correntina/censo-escolar?year=2020&localization=1&dependence=3&education_stage=1&item=matriculas. Acesso em 29 ago. 2021.

SANTOS, Arlete Ramos dos. **Ocupar, Resistir e Produzir, também na educação! O MST e a Burocracia Estatal:** Negação e consenso. – Jundiá: Paco Editorial; 2013

SANTOS, Arlete Ramos dos. NUNES, Cláudio Pinto. **Reflexões sobre políticas públicas educacionais para o campo no contexto brasileiro.** - Salvador: EDUFBA, 2020

SAVIANI, D. (1991). **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações (2a ed.). São Paulo, SP: Cortez/Aurores Associados.

SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. Convite ao questionamento e à resistência ao abismo lançado pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC. In **Diálogos Críticos:** BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta. - Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

SILVA, A P. S., & PASUCH, J. **Orientações curriculares para a educação infantil do campo.** Belo Horizonte. 2010. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7396-orient-curric-pdf&category_slug=janeiro-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em 16 de maio de 2021